НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

КІЛЬОВА ГАННА ОЛЕКСІЇВНА

УДК 37.013

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФІЛОСОФСЬКОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКИХ ДЕКЛАРАЦІЙ

09.00.10 - філософія освіти

Дисертація
на здобуття наукового ступеня
кандидата філософських наук

Науковий керівник –
доктор філософських наук,
професор ХИЛЬКО М.І.

Київ - 2009

ЗМІСТ

ВСТУП……... 3

РОЗДІЛ 1. ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ……... 9
Висновки до першого розділу…… 37

РОЗДІЛ 2. ТРАНСФОРМАЦІЯ НАУКИ І МЕТОДОЛОГІЧНІ
ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ…….40
Висновки до другого розділу……..70

РОЗДІЛ 3. ПАРАДИГМАЛЬНІ ОСВІТНІ ІДЕЇ ТА ПРІОРИТЕТНІ ЦІЛІ
ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ ПІД ВПЛИВОМ ВНУТРІШНІХ
І ЗОВНІШНІХ ЧИННИКІВ……..73
Висновки до третього розділу……...115

РОЗДІЛ 4. НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ І ГУМАНІЗАЦІЯ
ЯК ПРІОРИТЕТ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ……117
Висновки до четвертого розділу……....154

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ……..156

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ…….165

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Запровадження в філософії освіти концепту «парадигма освіти» по відношенню до процесу входження України в простір дії Болонських декларацій та угод актуалізує необхідність дослідження їх взаємовпливів. Процеси формування зв'язку, який визначається впливом внутрішніх та зовнішніх чинників існуючих «дисциплінарних матриць» (так Т.Куном в останніх працях визначається поняття «парадигма») освіти і конвенціонально прийнятої політичної угоди про встановлення спільних формальних характеристик освіти для різних країн, кожна з яких має свої унікальні особливості, виявляє потребу усвідомлення та цілеспрямованого формування шляхів їх опосередковувань.

Пошук шляхів опосередковування існуючих парадигм освіти з процесом становлення спільного міжнародного освітнього простору в Європі як гуманітарної, а не технічної події, що знищує унікальність та неповторність національних систем освіти, передбачає визначення та культивування процесів трансформації парадигм освіти. Альтернативою трансформації може бути лише антигуманітарна деконструкція, що супроводжується неконструктивним руйнуванням і насильницьким нав'язуванням іншого. Відповідно, в контексті Болонських декларацій, актуальним стає обґрунтування застосування синергетичних підходів у філософії освіти як такої методологічної основи вирішення проблем трансформації парадигм освіти, яка гуманно уможливлює одночасне існування багатьох різних аттракторів, а не войовничо протиставляє їх у бінарних опозиціях, влаштовуючи інтелектуальний терор, «нову світову війну» між різними парадигмами, традиціями, концепціями, теоріями, унікальними здобутками освітянського досвіду різних народів.

Визнаючи, що велике коло видатних педагогів-реформаторів XX століття: Л.Лєйт, В.Гінс, П.Кергмер, Е.Кей, А.Ферьєр, М.Бубер, Р.Штейнер, М.Монтессорі і багато інших, присвятили своє життя розробці

теорії вільного і всебічного розвитку дитини і реалізації її в конкретних освітніх проектах, що стало основою гуманістичної педагогіки, особливо в другій половині XX ст., яка із сфери елітарного експерименту перейшла в масову школу, треба констатувати актуальність проблеми поєднання Болонського процесу з даною освітянською традицією.

Треба також вказати на значний інтерес до дослідження особливостей функціонування європейського освітнього простору в контексті Болонського процесу в Україні, про що свідчать роботи вітчизняних учених: В.Андрущенка, Б.Братаніча, В.Кременя, В.Гальпєріної, М.Згуровського, М.Степка, Б.Клименка, Ж.Товажнянського, О.Бабкіної, К.Левківського, Ю.Сухарнікова, А.Філіної, А.Корецької, К.Корсака, В.Плавича та багатьох інших.

Загалом зростання впливу освіти на соціум ініціювало усвідомлення сутності освіти як соціокультурного феномена і розроблення відповідного цій сутності категоріального апарату представниками педагогічної науки (Ш.Амонашвілі, Є.Бондаревська, І.Єрмаков, А.Киричук, О.Савченко, О.Сухомлинський та ін.), а також інших гуманітарних наук (Л.Виготський, Г.Костюк, І.Якиманська, В.Біблер, Л.Сохань, В.Лутай, В.Шинкарук, В.Подвойський, В.Нечаєв та ін.).

Зазначене дозволяє констатувати, що визначена тема та проблема дисертаційного дослідження є усвідомлена науковим співтовариством як актуальне дослідницьке завдання.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема і зміст дисертаційного дослідження є складовою частиною комплексної науково-дослідної теми кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова "Дослідження гуманітарних наук", затвердженою Вченою радою університету 25 жовтня 2003 року, протокол № 5. Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 4 від 1 червня 2006 р).

Мета і завдання дослідження. Метою дисертаційного дослідження є обґрунтування трансформації філософської парадигми освіти як процесу формування методологічного фундаменту гуманістичного становлення міжнародного простору освіти в Європі. Для досягнення поставленої мети у дослідженні передбачено вирішення таких завдань:

- визначити та обґрунтувати адекватність методологічних засад філософії освіти, дослідження процесів трансформації парадигми освіти під впливом Болонських декларацій;

- дослідити вплив нелінійної науки на парадигмальні та методологічні основи сучасної філософії освіти;

- здійснити аналіз парадигмальних освітніх ідей та визначити специфіку їх понятійного апарату;

- обґрунтувати концепцію парадигми освіти на основі пріоритизації національного контексту;

- зпрогнозувати ймовірні здобутки та можливі загрози, втрати України при входженні в систему Болонських угод.

Об’єкт дослідження – філософські парадигми освіти в контексті Болонського процесу.

Предмет дослідження – трансформація філософської парадигми освіти в процесі становлення освітнього простору, визначеного Болонськими угодами.

Методи дослідження. У дисертації використовуються *принципи гуманістичної педагогіки,* філософії освіти як міждисциплінарного підходу, що використовує сучасну нелінійну науку, зокрема, синергетику як програму дослідження складних систем, що самоорганізуються.

У відповідності з *принципом об'єктивності* проаналізовані наукові розробки як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. *Історіософський підхід та порівняльний аналіз* використовувалися для аналізу парадигмальних
освітніх ідей та пріоритетних цілей освіти під впливом внутрішніх і

зовнішніх чинників. У цьому контексті широко використовуються здобутки українських науковців, які досліджували особливості функціонування європейського освітнього простору в контексті Болонського процесу. *Системний та аксіологічний підходи, принципи причинності та прогнозування* сприяли комплексному аналізу національного контексту нової філософської парадигми освіти щодо цільових установок Болонського процесу, його гуманізації.

Дисертація спирається на концепцію світи як соціокультурного феномена, а також на розроблений в її межах категоріальний апарат.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в обґрунтуванні синергетичного підходу в якості адекватної методологічної основи трансформації філософської парадигми освіти в контексті Болонських угод шляхом гуманізованого поєднання унікальностей одиничного і загального, різного в єдине. Основні елементи наукової новизни дисертації конкретизуються наступними положеннями:

вперше:

- при обґрунтуванні адекватності методологічних засад філософії освіти у межах розвитку принципів гуманістичної педагогіки було визначено, що до істотних аспектів посткласичної освітньої парадигми має бути віднесено концепт перманентного вирішення освітнім процесом проблеми взаємозв'язку інтересів суспільства та особистості;

- обгрунтовано, що формування зв’язку, який визначається впливом внутрішніх та зовнішніх чинників існуючих філософсько обґрунтованих парадигм освіти і конвенціонально прийнятої політичної угоди про встановлення спільних формальних характеристик освіти для різних країн, кожна з яких має свої унікальні особливості, виявляє проблему цілеспрямованого формування шляхів їх опосередковувань, оскільки без наявності зрозумілої ідеї такого опосередковування різні парадигми освіти бінаризуються в опозиції як несумірні;

набуло подальшого розвитку:

- спроба розв'язання суперечностей класичної освітньої парадигми: між орієнтацією на розвиток людини і вузькою спеціалізацією; між декларованим правом і соціальними обмеженнями на здобуття якісних знань; між системно-соціальною функцією та роллю освіти як форми підготовки спеціалістів, специфіку яких на різних етапах розвитку суспільства визначають загальносистемні соціальні фактори, які акумулюють той синтез концептуальних освітніх ідей, цінностей виховання, інституційних, фундаментальних праксеологічних характеристик освіти, які й формують філософсько-освітню парадигму тієї чи іншої епохи;

- на основі аналізу парагмадильних освітніх ідей у формі теоретичної демонстрації, як різновиду доведення, показано, що ряд фундаментальних проблем європейської освіти в контексті Болонського процесу пов'язані з широкою
орієнтацією педагогіки на культивування ідеї переважаючої цінності знання та пам'яті, а не мислення;

уточнено:

- зміст терміну «трансформація філософської парадигми освіти», яким визначається період, у продовж якого реалізуються ті освітні новації, які були започатковані в момент її становлення. Дане розуміння парадигмальної трансформації має методологічне значення, оскільки дозволяє вирішити теоретичну проблему поєднання виникнення парадигми як існування у вигляді ідей, завдань, зародкових форм із тим змістом парадигми освіти, який формується та повністю розгортає себе в період єднання теоретичної і практичної складової конкретно-історичних філософсько-освітніх парадигм;

- можливі переваги, загрози і втрати, які очікують Україну при входженні у Болонський процес.

Практичне значення одержаних результатів. Розроблена в дисертації концепція застосування синергетичного підходу в якості адекватної

методологічної основи трансформації філософської парадигми освіти в контексті Болонських угод дозволяє обґрунтовано критикувати скептицизм щодо можливості гуманізованого поєднання унікальностей існуючих парадигм та систем освіти з процесом формування єдиного європейського простору освіти.

Результати дисертаційного дослідження можуть бути використані при підготовці та викладанні нормативних і спеціальних курсів з педагогіки, філософії, філософії освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та висновки дослідження доповідалися й обговорювалися на методологічних семінарах та засіданнях кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, на нарадах районних й міського управлінь освіти, ряді науково-практичних конференцій, а саме: Міжнародних наукових конференціях "Дні науки філософського факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Київ, 2006, 2007); Всеукраїнській конференції "Проблеми громадянської освіти в Україні" (Київ, 2007).

Публікації. За темою дисертації опубліковано 8 робіт, із них 4 статті у виданнях, які входять до переліку спеціалізованих видань з філософських наук, затверджених ВАК України, 2 – тези конференцій.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків та списку використаних джерел (174 позиції). Загальний обсяг дисертації – 179 сторінок, із них основна частина дисертації – 164 сторінки.

РОЗДІЛ І.

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Просвітницьке покладання на силу розуму вже з XVII ст. спричинило появу “анти просвітницького руху, інспірованого німецькими романтиками. …, які повертають свій інтерес від … природи як нормативної інстанції – до релігії” [142, с.63]. У подальшому критика розуму дозволила Ф.Ніцше визнати “Науку й мораль … як ідеологічно перекручені модуси волі до влади”, а Кєркегору і Шопенгауеру виявити необхідність включення в проблематику соціальних питань “…принципу індивідуалізму. Відродити значимість індивіда як вищої моральної цінності та легітимаційної інстанції соціально-політичних форм життя…”[142, с.63].

На відміну від просвітницького розчинення особистості у загальних нормах розумного подолання дикунства первинного егоїзму в законах (нормативних актах прийнятих державою для урегулювання відносин між людьми), принцип індивідуалізму визначає, що жодна з існуючих чи можливих норм не здатна запропонувати індивіду способів вирішення його унікальних та неповторних одиничних проблем. Тут наслідуючи Дюркгайма можна зазначити, що соціальний характер колективних норм не є прояв суспільної солідарності, а є свідченням штучно створеної єдності суспільного життя і панування одних індивідів над іншими. Онтологічно вкорінене в суспільному розподілі праці панування загального над одиничним стає головним принципом просвітницького тлумачення розуму, який знаходить своє вираження у формах мислення, що відтворює втілений в дійсності правових норм суспільства розум створений для підкорення одиничної суб’єктивності [85, с. 56].

“Регрес просвітництва в міфологію, як доводять М.Горкгаймер та

Т.Адорно, обумовлюється редукцією мислення до математичного методу, що передбачає застосування примусових санкцій до об'єкта пізнання" [142, с.64]. Відмежування від дійсного життя за допомогою встановлення до нього гносеологічного відношення (як до об'єкта пізнання) створює фундамент для універсалізації варварства (наприклад, до мільйонів заморених голодомором людей починають ставитися як до математичних статистичних даних, що свідчать про прикрі випадкові недоліки будівництва комунізму). За таких умов індивід як усвідомлююча себе особистість починає ставитися до суспільних норм як до чужих, зовнішніх обставин, які він маючи розсуд, володіючи хитрістю розуму, повинен обминути, ошукати. Тобто окрема в здоровому глузді людина до існуючих правових норм має ставитися анти легітимно, визнаючи їх як перешкоду, а не умову для власного щасливого (відповідного мріям) існування.

Приймаючи поширену сьогодні характеристику сучасного суспільства через поняття "доба глобалізації", маємо враховувати наступне зауваження. Якщо ми визнаємо, що глобалізація є такий етап суспільного поступу, на якому відбувається формування єдиного всесвітнього ринкового господарства, тоді треба брати до уваги, що адекватна присутність у цьому господарстві забезпечується ексклюзивністю пропозицій. Тобто кожному, хто здатен запропонувати унікальний продукт у глобалізованому суспільному господарстві, оскільки джерело пропозицій глобально доступне, гарантовано дійсний попит, який не може орієнтуватися на споживання другорядних ерзаців, симуляцію споживання копіями. Іншими словами оригінальність, неповторність, унікальність, новаторство, творчість сьогодні стають нормою дійсного існування, а не гри в буття.

Одночасно треба зазначити, що "Трагедія творчості і криза творчості є та головна проблема, яку залишило у спадок XIX століття XX. … Все життя Л.Толстого було стражданням від неможливості перейти з творення довершених художніх творів до створення довершеного життя. Ця трагедія

художника-творця досягла сьогодні такої гостроти, що вже зробила неможливим довершене класично-прекрасне мистецтво" [8, с.200]. Середина XX століття виявила, що проблема творця вийшла далеко за межі мистецтва та набула глобалізованих рис. Актуалізація питань узгодження раціонального і реального, розуму та совісті, духовного і чуттєвого на межі XX і XXI століття виявила, що традиційна переконаність про їх автономність, одна стосовно другої, була позірною. Тепер вони складають єдиний комплекс проблем і демонструють свою взаємозалежність.

Хоч зазначена проблема, як вказує М.М.Кисельов, у якості глобальної вперше була усвідомлена в межах екології, сьогодні не викликає сумнівів її універсальність. "Геологічний вплив людини на всі без виключення складові частини біосфери меш-за-все має визнаватися як свідомий та розумний. Саме цим має пояснюватися трансформація людини із статусу «царя природи» у «громадянина природи». В екологічному контексті ця теза перетворюється з малозрозумілої сентенції в наповнену конкретним змістом, … концепцію" [65, с.36].

Треба вказати на неможливість погодитися з поширеною ілюзією, що центральною проблемою сучасності ми маємо визнати проблему наукової раціональності. Можна в цілому погоджуватися, наприклад, з наступною тезою Р.Хіггінса, що "наука діє за допомогою прожекторів, ножів, голок та хірургічних інструментів. Її характерний підхід, її методи – розтин, виокремлення, розподіл, спрощення, редукція та механічні зміни" [151, с.41]. Однак маємо зазначити неприйнятність наступного його положення: "…підкореність емпіричним свідоцтвам та прагнення нових відкриттів набули такої сили, що часом приховуються мета, якій наука покликана служити" [151, с.41]. Критика такого підходу виявляє, що тут не враховується наступна дуже важлива обставина. В межах феноменологічної концепції когнітивної діяльності достатньо переконливо доведено, що наука покликана служити одній меті – отримання об'єктивного істинного знання.

Пропозиції запропонувати їй іншу мету виникають з причини нерозуміння місця в житті людини пізнання, нових знань, а відповідно і засобів їх досягнення. “Знання потрібні людині, щоб мислити. На питання про сенс життя, мету діяльності, моральну відповідальність про свої вчинки дає відповіді людина, що мислить, а не пізнає” [155, с.228].

Вказаний, на прикладі Р.Хіггінса, сучасний міф про роль пізнання та знання має досить фундаментальний, загальний міждисциплінарний вплив на велику кількість учень, теорій, концепцій, смислових визначень різних понять. Прикладом може слугувати висловлена генеральним директором Директорату з науки Європейської комісії Ахіллеасом Минтосом “ідея створення європейського дослідницького простору – ЄДП (European Research Area – ERA). Мета якого була сформульована в 2000 р. як невід’ємна частина Лісабонського процесу, покликаного до 2010 р. перетворити економіку Європи на ведучу економіку в світі, засновану на знаннях” [7, с.35]. З позицій вказаної феноменологічної концепції когнітивної діяльності, на знаннях може засновуватися не економіка, а мислення чи механічна нерозумна діяльність. В обох вказаних випадках застосування знання (чисте мислення; “тупа” неосмислена механічна діяльність *за командою*, наприклад, раба) не можна заснувати сучасну економіку. Реально сучасну економіку можуть заснувати розумні та думаючі люди, а не знання. А як відомо, відмінність думаючого та розумного від “дурненького” полягає в тому, що розумний знає про обмеженість свого знання та наявність незнання [155, с.225]. Відповідно можна визнати, що ототожнення знання і незнання, яке криється за мріями створити економіку та суспільство засновані на знаннях, є стратегічна помилка та чудернацька “примара розуму” (з термінології Ф.Бекона), що заполонила собою сучасну європеїзовану культуру.

Визнаючи, що саме філософія як контролююче самого себе мислення покликана виявляти питання (та шукати прийнятні відповіді на них) пов’язані з осмисленням відношення людини до світу, “вписуванням”

людини в універсум, обґрунтуванням “світоглядного проекту” свідомого (суб’єктивного) існування в світі речей (об’єктів), маємо визнати за її головну функцію досягнення розуміння. Тут стосовно висловленого положення маємо зазначити наступне. Оскільки універсум не може визначатися як наукове (верифіковане, фальсифіковане поняття), що охоплює загальні та одиничні феномени, його визначення може бути тільки філософським. Справа полягає в тому, що, наприклад, міфологія та релігія позитивних визначень, які зрозумілим чином можуть бути включеними в систему понять не мають. Відповідно в межах останніх неможливе доведення, розумність. Одночасно треба вирізнювати наукове та філософське доведення, яке полягає в тому, що філософія доводить саму можливість розуміння (створення системи уявлень), а наука лише несуперечливість загального і одиничного, об’єкта і предмета (можливість верифікації та фальсифікації системи уявлень). Про те, що глобалізація є така подія і такий феномен, який для розуміння вимагає вирішення ряду світоглядних питань універсалістського змісту існує багато обґрунтованих концепцій. Іншими словами осмислення феномена глобалізації (освітянськими, економічними, історичними, правовими, соціологічними, демографічними, географічними та ін. студіями) є неможливе без застосування філософії.

Глобалізація як визначальна подія виявляє, що інноваційна діяльність (доведення до технологічного впровадження) в сучасному суспільстві стає визнаною цінністю. Це відрізняє дану добу від історично передуючих, які вбачали консервативність звичаїв, традицій, культур їх захист від новацій за головні чесноти суспільства. Історично тільки в добу буржуазних революцій починає культивуватися ідея соціальних модернізацій, започатковується критика соціальної консервативності.

За останню чверть XX ст. змінилася соціальна роль між- і наддержавних інституцій, серед яких транснаціональні корпорації, електронні ЗМІ найбільш помітні. В межах осмислення таких змін починає

усвідомлюватися невідповідність прийнятних для XIX та XX ст. модернових понять “революція”, “прогрес”, “вибух” та інших, як характеристик якісних змін у культурі, науці, суспільстві, оскільки в добу глобалізації такі зміни почали перетворюватися в повсякденне буденне явище.

Як виявила критика філософії модернізму, якщо модернізація (новація та інновація) стає безпосереднім способом існування множини різних сфер суспільного буття, тоді неможливо відрізнити одні якісні зміни від інших шляхом протиставлення цих сфер. Іншими словами критикується наступне парадоксальне самозаперечення ідеології Модерну: якщо по відношенню до одних якісних змін, які характеризують як революційні (наукові, соціальні, культурні, промислові, сексуальні та тощо), інші якісні зміни починають тлумачитися як контрреволюційні, тоді перші зміни змістовно перетворюються в консервативну подію, що заперечує можливість інших якісних змін (тобто революція стає творцем, джерелом контрреволюції, “пожирачем своїх батьків і дітей”). Змістовно парадоксальність даної ситуації полягає в тому, що революція як поняття про якісні зміни заперечує власний позитивний зміст, виголошуючи контрреволюційними (незаконними) інші якісні зміни. Наприклад, поширене до сьогодення, поняття “науково-технічна революція” стає неадекватним для вирішення задачі осмислення феномена глобалізації якісних змін сучасного суспільства пов’язаних з появою технонауки.

Значне коло сучасних представників соціальних наук вважають, що глобалізація має відношення до фундаментальних змін в просторових і часових властивостях соціальної дійсності. Визнається, що сприйняття людиною життєвого простору пов’язане з темпоральними характеристиками дійсності, за допомогою яких формується уявлення місця. Осмислення феномена глобалізації та пов’язаного з ним процесу інформатизації суспільної комунікації виявили трансформації в сприйнятті хронотопу та топосах соціуму.

Соціально глобалізацію пов’язують із тим, що процес формування людства визнається історично незавершеним. Процес утворення об’єднання істот, які визначаються властивістю бути розумно однаковими (ті, що здатні мислити однаковим чином, розуміти одне одного) супроводжується різноманітними популяційними (просторово наявними) конфліктами (економічними, військовими, расовими, політичними, релігійними, етичними тощо). Тобто це конфлікти, які відбуваються між сукупностями істот типу Sapiens, що заселяють різні території як групи просторово відокремлені від інших груп даного виду. Обґрунтування таких відмінностей здійснюється через вирізнення антропо-гео-біоценозів у яких існують різні людські популяції (наприклад описом історії нації, держави, етносу та тощо). З появою транснаціонального виробництва, яке сьогодні охоплює більше четвертої частини світового валового продукту, лібералізацією фінансових ринків, що стало причиною збільшення приватного транснаціонального фінансового капіталу в порівнянні з державним, почала знижуватися політична роль конфліктів, які відбуваються між людими, що заселяють різні території як групи просторово відокремлені одна від одної, а відповідно знижується роль державної (просторової) організації суспільства в економічній сфері загалом: виробництві, розподілі праці, обміні, розподілі виробленого продукту, прибутків. Також треба зазначити, що зниження економічної ролі держави – збільшує її соціальну роль та функцію, “вимагаючи” від державної організації суспільного буття формування локальних зон захисту соціальних прав громадян від тиску корпоративних об‘єднань в умовах коли починає визнаватися, що “Глобалізація – це подолання і навіть ліквідація традиційних кордонів між державами шляхом формування єдиного технологічного, торгівельного, економічного та інформаційного простору. Завдячуючи глобалізації почалася реалізація неможливих для бюджету однієї країни проектів з багатомільярдними інвестиціями” [19, с.85].

Враховуючи вище зазначене можна погодитися (як мінімум - гіпотетично) з пропозицією розглядати поступ глобалізації в зв'язку з завершення формування людства у реально існуюче суспільне об'єднання. В сучасній філософії існує досить вагоме обґрунтування того, що функціонування будь-якого суспільства пов'язане з нормативним упорядкуванням соціальних дій, соціальної взаємодії багатьох людей, тобто соціалізацією. Соціалізація є процес, під час якого засвоюються соціальні норми і культурні цінності, зразки поведінки необхідні для ефективної інтеграції індивідів у соціумі.

У суспільстві, яке трансформується, соціалізація супроводжується втратою ряду визначальних суспільних ідеалів, відмовою від усталених критеріїв прогресу, переглядом нормативів суспільної життєдіяльності людей, зміною соціальних інститутів та тощо, що виявляє специфічну соціальну проблему. Зміст проблеми полягає в наступному. Руйнація відносно "традиційної" соціальності супроводжується відсутністю сформованості уявлень про належний тип соціальності, що негативно впливає на діяльність суспільних інститутів соціалізації. Відповідно нормативи суспільного існування масово починають визначатися особистими уподобаннями та міркуваннями індивідів. Тому будь-яка нормативна пропозиція, що йде від групи, політичної сили, установи, держави починає розглядати як волевиявлення конкретних зацікавлених осіб, які бажають здійснити насильство над волевиявленням інших людей.

Беручи до уваги, що загальний зміст соціалізації може визначатися двома напрямками: формування людини як носія повторюваної діяльності, тотожної діям інших людей, і як носія діяльності творення нового, досі неіснуючого. В даному випадку ми можемо послатися на вдалу констатацію В.А.Рижка. "Зрозуміло, що дія за шаблоном повторення пов'язана з відтворенням вже існуючого, а тому стосовно цієї дії використовується те знання, яке створене вже до цього і воно для шаблонної дії є методом, а якщо

це загальне знання, то методологією” [127, с.21]. “Інша ситуація, коди йдеться про діяльність як творчість, тобто те, що виступає творенням нового, досі не існуючого” [127, с.21].

Однак зазначена проблема ускладнюється неоднозначністю творчої діяльності людини, наприклад, якщо розглядати її в аспекті антропного принципу. Приймаючи констатацію М. Ожевана про поширення сьогодні “тотального антропного принципу” [98, с.127] можна побачити, що вона спирається на продовження процесу праксиологізації філософії та утилітаризації світогляду, науки, культури, яка була започаткована упровадженням діяльністного принципу в філософії Гегеля в формі критики споглядальної концепції пізнання. В межах тотальності антропного принципу “Люди виявляються позначеними результатом своїх власних дій у стосунках зі світом і через свою діяльність над ним. Діючи, люди перетворюють; перетворюючи, вони створюють реальність, яка обумовлює їхній спосіб діяльності. Отже, неможливо дихотомізувати людські істоти й світ, оскільки вони не можуть існувати окремо одне від одного” [146, с.113]. Саме таку діяльність і називають революційною, модерновою. Відносно подібного стану М.Бердяєв слушно зауважував: “Для революціонера немає розділення сфер, він не допускає дроблення, не допускає автономії думки по відношенню до дії та автономії дії по відношенню до думки” [9, с. 87].

На думку М.Бердяєва це демонструє наступне. Такий синкретизм нагадує світовідчуття дикуна, що сприймає Світ як щось “Єдине”, в якому він має реалізовувати своєю одиничною дією вищу волю уникаючи протиставлень своєї і цієї “вищої” волі. Іншими словами тоталітарність є невід’ємна риса суспільства таких “дикунів”. При цьому основою конкретного волевиявлення окремої людини, яка синкретизує існування думки і дії стає емоційно-чуттєве сприйняття реальності, наприклад, так зване “класове почуття пролетаріату”.

Цілком відповідно до вказаного зв’язку антропологічного підходу з

діяльнісним М.Ожеван зазначає: “Антропні принципи в науці, ідеї самоорганізації у синергетиці, концепція глобальної еволюції, - усе це ознаки раціональності некласичного (постнекласичного) типу, яка не може дозволити собі таку “розкіш” як ігнорування внутрішнього суб’єктивного світу людини” [98, с.127].

Однак, якщо спосіб існування людей (культуру) підводити під вказану тоталітаризацію антропного принципу, тоді виявиться, що, наприклад, наукове пізнання має бути вилучене з культурного буття. Справа полягає в тому, що наука існує як реалізація активного відношення людини до реальності, яка виявила свою об’єктивність. Тобто реальність яка дихотомізувалася на культурне й природне буття, суб’єктивне і об’єктивне, по-за антропну і антропну дійсність. Методологічні роз’яснення відмінності науки як носія класичної раціональності від науки некласичного (постнекласичного) типу раціональності принципово не можуть обійти проблеми об’єктивності, оскільки у випадку її зняття зникає феномен науки взагалі.

Світ дії “тотального антропологічного принципу” є дійсність, в якій, якщо використати визначення Платона наведене в Банкеті, мають жити Боги, а не люди. Боги є всезнаючими, а люди здатні дізнаватися про своє незнання. Пізнання абсолютно знаючому не потрібне. Воно потрібне лише тому хто знає про своє незнання (Сократ).

Дж.Оруелл досить вдало підмітив, що “У багатьох примітивних народів вірші складаються усім загалом людності. Один починає імпровізацію, частіше за все підігруючи собі на музичному інструменті, інший вступає зі своїм реченням чи римою, коли перший замовкає, і так продовжується доти поки не виникне пісня чи балада, яка не має конкретного автора” [100, с.282]. Аналогічно можна визнати наявність “примітивної науки”, яку створюють колективним чином шляхом підлабузництва групи перед керівником та замовником, де творча уява особистості обмежена

вимогами уяви “іншого”. Однак “…Ми знаємо…, що творча уява, подібно до деяких диких тварин, не бажає розмножуватися за гратами” [100, с.285]. Тому починає культивуватися комбінаторна практика вирішення задач за допомогою популяризаторської обізнаності в досягненнях інших науковців, а не новаторським вирішенням проблем на основі усвідомлення специфіки свого власного незнання, унікальності вирішуваної задачі.

Можна погодитися з П.Фрейре, що саме критична свідомість, критичне мислення, критична рефлексія феноменів свідомості руйнує творчим відношенням до світу його теологічне сприйняття [146, с.113-115], оскільки уможливлює усвідомлення наявності незнання як прояв об’єктивності, можливості наукового відношення до світу. Однак при цьому виникає наступна проблема, яку інтуїтивно багато хто виявляє, але не перетворює на предмет уваги та осмислення. Справа полягає в тому, що реально жити в світі, яким опікується наука неможливо. Незнання як усвідомлений феномен виникає там де результати активної діяльності людини є принципово непередбачуваними. Відповідно діяльнісний принцип, що визначає реальність, яка обумовлює цілісний спосіб буття людини, по відношенню до об’єктивного, сфери наукових інтересів, є незастосовуваний тотальним чином.

Як відомо в цілісному світі життя людини характеризується можливістю знайти відповідь на кантівські питання: Що, я знаю? Що, я можу зробити? На що, я можу сподіватися? Однак саме там де відповіді на вказані питання існують науці робити нічого. При виявленні об’єкта пізнання, як наслідку усвідомлення незнання, на жодне запитання І.Канта певної відповіді не знайти. Лише в наслідок предметизації об’єкта, подолання проблематичності, перетворенням його на предмет діяльності, думки чи елемент існування відтворюється життєвий світ людини, в якому уможливлюється відповідь на вказані питання. Іншими словами, наука є засіб повернення критично думаючої, рефлексуючої людини в антропогенне

(цілісне) середовище із дійсності, що є об'єктивною. Тобто творча та критично мисляча людина здатна "виходити" з наявного культурного цілого. Інакше її буття як думаючої є неможливим. "Як структура, це культурне ціле реагує як неподільність. Якщо зачеплена якась його частина, це викликає автоматичний відгук в інших. Між різними аспектами, що складають культурну структуру, існує солідарність. Ця солідарність, в якій існують ці різні аспекти, викликає різні реакції на присутність нових елементів, введених у них … Це можна побачити, коли робиш спробу модифікувати методики, керовані віруваннями" [146, с.118-119].

Зазначене протиставлення між науково-пізнавальним відношення думаючої людини і світом культурного цілого свідчить, що наука не здатна формувати культурного цілого життєвого світу. Вона має на нього певний вплив як один з елементів, але принципово не визначає цілісність культурного буття. Відповідно можна визнати, що позитивна культурна функція науки полягає в тому, щоб уможливити культурними засобами (наприклад, освітою) існування думаючої людини, яка має бути окремим індивідом здатним ставати у відношення до об'єктивного в супереч цілісності загального соціального існування.

Людина, що постала перед об'єктивністю є завжди одинак, неповторна унікальна особистість. Вона несе в собі свій власний сумнів у загальновідомому, загальноприйнятому. І якщо її особистісні студії завершуються формуванням загального правила, предметизацією об'єктивного, тоді вона повертається в культурне ціле суспільного буття. Вона стає зрозумілою для інших, бо інакше її не розуміють, та й саму себе вона не здатна зрозуміти перебуваючи між розумінням і нерозумінням ("думає" за Платоном). Як кажуть митці: "переживає муки творчості".

У своїй можливості особисто постати перед об'єктивністю людина виявляє здатність до індивідуалізму. Для такого індивідуалізму культура, історія є змінні феномени свідомості. В цих змінних феноменах

антропогенної цілісності людина знаходить себе тільки тоді, коли ця цілісність нею руйнується шляхом усвідомлення наявності суперечності, парадоксальності, власного нерозуміння, що засвідчують про існування об'єктивного, незалежного від суб'єктивності. Протиставити культурному цілому життєвого світу об'єктивність, як неможливість цього цілого її синкретизувати, здатна тільки така людина, яка має до себе довіру значно більшу ніж до загальноприйнятих звичаїв, традицій, норм.

Зрозуміло, що без феномена особистої творчості індивіда наука як діяльність пов'язана із відношенням до об'єктивного, пізнанням невідомого, перетворенням останнього у відоме (загальне), елемент антропного цілого, є неможливою.

У даному випадку буде слушним зазначити відмінність індивідуалізму такої особистості від егоїзму та скептицизму. Довіра власному "Я", яка лежить в основі критичного мислення, не може ототожнюватися з егоїзмом, оскільки останній передбачає бажання, щоб інші люди залежали від носія волевиявлення. Тому егоїзм є відношенням не до себе, а до інших. У випадку зі скептицизмом також не виникає відношення до себе, оскільки навіть власне "Я" при послідовному скептицизмі є сумнівним.

Подібне розуміння можна знайти в роботах С.Кримського де пропонується поняття "персоноцентризм" для визначення сприйняття світу як олюдненого індивідами універсуму. Дане поняття вказаним українським філософом вживається для протиставлення "науково-технічній революції" так званої "гуманітарної революції" кінця XX-го сторіччя, що започатковує бачення дійсності не в "абсолютних" цінностях, а в різних сенсах людського буття [71, с.181-182]. На думку С.Кримського прикладом такого тлумачення дійсності є "потаємне", "хаос", "імовірність" та "складність" як складові онтології, що співпадають з буденною екзистенційністю людини, а не протиставляються їй як дещо потойбічне. У свою чергу екзистенційність постає як особистісна справа окремого індивіда, що існує та самореалізується

в суспільстві, що глобалізується.

Зазначене дозволяє методологічно визначитися стосовно тлумачення основних педагогічних понять. Проаналізувавши усталені в педагогічній літературі тлумачення основних педагогічних понять, можна відзначити, що коли Я. Коменський цілком слушно розглядав поняття освіти як єдність її складників: навчання та учіння усіх складових частин виховання, то тепер звичайно говорять про виховання в широкому розумінні слова, включаючи в це поняття всі складові частини виховання, але обминаючи при цьому "розумове виховання", яке замінюють інтелектуальним тлумаченням шкільного навчання. Поряд з навчанням ставлять виховання у вузькому значенні, і йому найчастіше надають урізаного значення морального виховання. Після цього навчання і виховання «зшивають» разом, утворюючи таким чином "виховуюче навчання".

У радянській педагогіці домінуючим стало поняття виховання: «Предметом педагогіки як галузі наукового знання є особлива функція суспільства — виховання. І саме тому педагогіку можна назвати наукою виховання» [108, с.7]. Виховання — це процес передання суспільно-історичного досвіду старших поколінь новим поколінням з метою їх підготовки до життя і праці, необхідний для подальшого розвитку суспільства. Виховання — найважливіше поняття, що має характер категорії.

У літературі поняття виховання вживається в кількох значеннях: у широкому соціальному значенні, коли мова йде про виховний вплив на людину всього суспільного ладу й усієї живої дійсності; в широкому педагогічному значенні, коли мається на увазі цілеспрямоване виховання, яке здійснюється у системі навчально-виховних закладів (або будь-якому окремому навчально-виховному закладі) та яке охоплює весь навчально-виховний процес; у вузькому педагогічному значенні, коли під вихованням розуміється спеціальна виховна робота, спрямована на формування системи певних якостей, поглядів і переконань учнів; у вужчому значенні, коли мається на

увазі вирішення певного виховного завдання, пов'язаного, наприклад, з формуванням моральних якостей (моральне виховання), естетичних уявлень і смаків (естетичне виховання) і т. д. [108, с.7-8].

Виховання в широкому педагогічному розумінні - це цілеспрямований процес, який здійснюється під керівництвом спеціально призначених суспільством людей - учителів, педагогів, вихователів, який охоплює всі види навчальних занять і діяльність поза навчальною, спеціально здійснюваною виховною роботою. Виокремлення випадкових видів виховання, які потребують використання особливих організаційних форм і методів роботи з учнями, дає змогу розглядати їх детальніше, але завжди з урахуванням цілісного впливу всіх факторів виховання на особистість учня [109, с.358].

Іншими важливими поняттями педагогіки, які мають характер категорій, є освіта і навчання. Освіта – це процес і результат оволодіння системою наукових знань, умінь та навичок. Формування на їхній основі світогляду, моральних та інших якостей особистості, розвитку її творчих сил і здібностей.

Одночасно освіта людини - це результат не тільки навчання, а й самоосвіти, а також впливу засобів масової інформації. І ще вужче: «Освіта - результат навчання» [116, с.27].

Підлеглою щодо категорії виховання є і категорія навчання: «Навчання - це спеціально організований, цілеспрямований і керований процес взаємодії вчителів і учнів, спрямований на засвоєння знань, умінь і навичок...» [116, с.26].

Порівняння наведених вище понять виховання і освіти показує їх повне взаємопроникнення, особливо у головному. Обидві категорії претендують на формування особистості. Але якщо виховання - це цілеспрямоване формування особистості з заданими якостями на основі обліку цілісного впливу всіх факторів виховання на особистість учня, то освіта - це розвиток моральних та інших якостей особистості, розвиток її творчих сил і здібностей.

Таким чином, виховання у радянській педагогіці виступає домінуючою педагогічною категорією — як програмований, контрольований процес формування особистості в системі суб'єкт-об'єктної взаємодії. Освіта ж як процес формування особистості припускає розвиток, який ніколи не буває повністю програмованим і контрольованим. Освіта як процес за своїм семантичним змістом припускає спонтанність, варіативність розвитку особистості, характеризується можливістю і необхідністю імпліцитної суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Саме тому, як ми вважаємо, в радянській педагогіці, на відміну від початкового розуміння цих понять (наприклад, у В. Даля: освічена людина - це людина науково розвинена, вихована, яка знає світські звичаї), виховання охопило весь педагогічний процес, а освіта звелася до показника рівня освіченості і професійної підготовленості: «Освіта — набуття систематичних знань і навичок; навчання, просвіта; сукупність знань, набутих у результаті навчання. Освічений — той, хто отримав, має освіту, різнобічні знання.

Освіта - як визначення рівня освіти: початкова, середня, вища» [128, с.433]. «Виховати — виростити внаслідок впливу на духовний і фізичний розвиток, дати освіту, навчити правильної поведінки; шляхом систематичного впливу сформувати характер чи навички; прищепити, викликати що-небудь у кого-небудь» [12, с.102].

Але останнім часом ми спостерігаємо все більше спроб відновити первинний зміст і співвідношення основних педагогічних категорій. Так, у «Філософському словнику», виданому в 1997 р., знаходимо таке тлумачення освіти: «ОСВІТА - моральний вигляд людини, який складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є здобутком його культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування вигляду людини». При цьому головним є не обсяг знань, а поєднання останніх з особистісними якостями людини, вміння самостійно

розпорядитися своїми знаннями. В освіті завжди є формальний бік, тобто духовна діяльність або духовна здібність (яка розглядається незалежно від відповідного певному часові матеріалу), а також матеріальний.

Подібного змісту поняття *освіта* набуло наприкінці XVIII ст., особливо під впливом Й.-В. Гете, Й.Г.Песталоцці та неогуманістів, і означало тоді загальний духовний процес формування людини, на противагу виховній техніці прихильників методу просвітників. Освіта як захист проти сил, що знеособлюють людину, в демократичному суспільстві стала питанням життя і для окремих людей, і для всього суспільства. Розуміння цього питання викликає розвиток руху за народну освіту.

Таким чином, відверто визначилася проблема не відпрацьованості категоріального апарату освіти, що зумовлено різними причинами.

До останнього часу категоріальний апарат освіти розглядався в цілому в межах педагогічної науки, яка була обмежена у можливостях побудови чіткого несуперечливого категоріального апарату з двох причин. По-перше, домінуючий у педагогіці праксеологічний аспект не сприяв теоретичному розвитку основних педагогічних категорій. По-друге, оскільки освіта від-дзеркалює особливості соціуму, її категорії залежні від домінуючих у певному соціумі ідеологій: мається на увазі теза К. Маркса «Буття визначає свідомість», що трактувалася в педагогіці як можливість за допомогою виховання у спеціально створених соціальних умовах сформувати людину «нового типу» - людину з заданими якостями.

Значний відрив вітчизняної науки від світового наукового процесу (передусім у психології особистості, генетиці, кібернетиці та ін.) не давав можливості осмислити значну обмеженість «виховного впливу» на особистість, призводив до недооцінки інтенцій особистості як системи, що прагне до саморозвитку, та відповідно обмежував можливості педагога у підтримці спонтанного розвитку особистості, надані цьому розвиткові соціальної спрямованості.

Історично сформоване розуміння окремих положень марксизму-ленінізму як абсолютної істини формувало особливий тип взаємодії суб'єктів освіти: учень розглядався (хоча й із застереженнями) як об'єкт, що його вчитель «причащає» до абсолютного (істинного, правильного) знання; В. С. Біблер охарактеризував це як середньовічний тип пізнання [11, с. 110].

Виховання в дусі лояльності до політичної системи мало більший пріоритет порівняно з метою розвитку особистості. Власне, відбулася витончена підміна цих понять. Ідеологема «формування всебічно розвиненої особистості будівника комунізму» була за суттю прокрустовим ложем для процесу природного розвитку особистості, оскільки це в більшості випадків породжувало неусвідомлене прагнення педагогів «придушити» унікальне, особливе, нестандартне в особистості учня. Тому є настільки яскраві приклади у практиці, що ряд дослідників дійшли висновку про наявність у вітчизняній освіті радянського періоду яскраво вираженого феномену «педагогіки протидії», яка полягає в тому, що в процесі освіти цілеспрямовано реалізується діяльність, яка перешкоджає тому, щоб люди надбали певні (необхідні їм) знання, уміння, навички. А також реалізується підхід до навчання людей того, що суперечить їхнім інтересам [116]. Зумовлена переліченими факторами втрата первинного змісту педагогічних категорій, категоріальна не підпорядкованість основних понять педагогіки призвели до того, що навіть поняття навчання могло поглинати поняття освіта й виховання*:* «Навчання — це цілеспрямований процес взаємодії вчителя й учнів, під час якого відбувається освіта, виховання й розвиток людини» [108, с.9].

Саме ідеологічний тиск, на наш погляд, призвів до того, що в сучасній науці відбулася руйнація природної логіки співвідношення основних педагогічних категорій. Наприклад, поняття освіта поглинуто поняттям виховання*,* а сама освіта стає практично тотожною навчанню і найчастіше зводиться до результату навчання або ж розглядається як сукупність знань і

пов'язаних з ними вмінь і навичок, необхідних для практичної діяльності. Таке ідеологічно бажане тлумачення основних педагогічних категорій зберігається й донині у працях багатьох авторів, наприклад, П.Підкасистого [109, с.358], В.Галузинського і М.Євтуха [28, с.144], І.Подласого [112, с.27].

Це свідчить про те, що освіта як соціальний інститут, педагогіка як наука до цього часу розглядаються як засоби вирішення політичних (державних) завдань, як процес підготовки людей — «елементів системи». Таке бачення цілей і сутності освіти притаманне свідомості окремих учених, та (на жаль) і масовій педагогічній свідомості. Наш досвід роботи в системі освіти підтверджує, що більшість педагогів і керівників закладів освіти досить незатишно почуваються в умовах, коли нема «чітко сформульованого держзамовлення» і для загальної середньої, і для вищої школи, наполегливо вимагають «точного формулювання держзамовлення».

Разом з тим, зростання впливу освіти на соціум ініціювало усвідомлення сутності освіти як соціокультурного феномена і розроблення відповідного цій сутності категоріального апарату представниками педагогічної науки (Ш.Амонашвілі, Є.Бондаревська, І.Єрмаков, А.Киричук, О.Савченко, О.Сухомлинський та ін.), а також інших гуманітарних наук (Л.Виготський, Г.Костюк, І.Якиманська, В.Біблер, Л.Сохань, В.Лутай, В. Шинкарук, В.Подвойський, В.Нечаєв та ін.).

У межа зазначених підходів присутнє визнання і розуміння «примусової» складової освіти, яка є необхідною для розуміння процесу освіти як єдності й боротьби вільного і вимушеного, спонтанного і детермінованого, детермінованого з особистості і детермінованого з соціуму, з культури у процесі освіти.

Тут бажано враховувати семантичний аспект. Український термін освіта найчастіше перекладається російською мовою як «образование». Тобто семантичний аналіз українського терміну освіта вказує на визнання первинного самостійного існування того, хто має потребу в освіті. Цей дехто,

хто вже існує, освічується світлом знань, світлом розуму. Освіта ж будь-кого може відбуватися з нуля. В російському слові «образование» легко припустити розуміння дитини як чистої дошки. А термін освіта «опирається» гіпотезі чистої дошки. Це ж стосується і терміну виховання. Значення українського слова виховання можна розкрити як переховування, збереження дитини як того, що вже існує. З цього можна зробити висновок, що традиції української народної та наукової педагогіки дуже близькі до особистісно орієнтованої парадигми освіти. З початку 90-х рр. усе більше вчених, передусім педагогів, відтворюють у своїх працях вихідний зміст поняття освіти - формування образу (передусім - морального) людини. Або, іншими словами: освіта — це формування і розвиток особистості.

Зазначена відмінність у тлумачення поняття освіта має принципове значення, оскільки з самого початку визначає основну розпізнавальну ознаку освіти, орієнтованої на особистість, від традиційної: особистість — мета освіти і життєдіяльності всього соціуму в цілому. Традиційна освіта, на жаль, продовжує розглядати особистість як засіб - учень повинен бути достатньо добре навченим і певним чином вихованим для включення в матеріальне виробництво і виробничі відносини. «На жаль, сьогодні матеріальне виробництво організується в межах суто речових відносин. В цих умовах необхідна така підготовка людини, яка б дозволила їй включитися в систему виробничих відносин. Виховання ж пристосовує індивіда до існуючої системи соціальних відносин. Формування особистості як саморозвиток індивіда «є власною проблемою кожного, що стає побічним і найчастіше випадковим результатом» [35, с.14].

Ми вважаємо, що розщеплення цілісного поняття освіта на його складові - навчання і виховання - відображає закономірності соціально-історичного розвитку суспільства і збігається в часі з початком становлення індустріального суспільства й відповідного йому капіталістичного характеру виробничих відносин, які призводять до відчуження людини від процесу і

результатів своєї праці.

Сформулюємо зміст поняття освіта, що найточніше, на наш погляд, передає його суть.

Вихідним поняттям для аналізу цієї категорії є категорія образу. Образ з погляду психології - суб'єктивна картина світу чи його фрагментів, яка включає суб'єкта, інших людей, просторове оточення і часову послідовність подій [128, с.240]. Мова йде про власний образ. Однак, якщо ми будемо використовувати це поняття для позначення представництва особистості в бутті і буття в особистості, то необхідно вести мову про образ у граничному розумінні.

Такий образ с континуум, який поєднує одинично-унікальне «Я» людини і множинно-загальне буття.

Розглядаючи освіченість людини в такому контексті, відзначимо, що вона включає в себе передусім достатньо повне й адекватне формування трьох складових «образу-себе-у-бутті»: «образу Світу», «образу Я» й «образу Я у Світі». «Образ Світу» подібний до системи координат, за допомогою яких особистість визначає своє істинне буття в реальному світі - світі природи і «другої» природи, штучно створеної людиною, в світі інших людей — людства, нації, своєї соціальної групи, близьких. «Образ Я» є основою формування самосвідомості, самооцінки і рефлексивних здібностей, які визначають спрямованість дій. Перш за все дотримання норм моралі, а також відповідальність перед собою за наслідки своїх діянь. «Образ Я у світі» є похідним від двох перших, але водночас виконує оцінюючу й регулятивну функцію щодо них.

Найбільш усвідомлені складові цих образів становлять ядро образу-себе-у-бутті - світогляд. Світогляд являє собою систему найзагальніших поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, на ставлення людини до навколишньої дійсності і самої себе, а також зумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, переконання, ідеали, принципи пізнання і

діяльності, ціннісні орієнтації. Але світогляд доповнюється великим шаром передсвідомого, несвідомого, інтуїтивно-чуттєвого з практично нескінченним числом складових елементів. Мікрокосм також нескінченний, як макрокосм, і подібно до того, як нікому не прийде в голову скласти програми «формування космосу» (з огляду на очевидну неспроможність таких ідей), так і «формування особистості» - словосполучення, некоректне за своєю суттю. Особистість (мікрокосм) самоформується, сприймаючи все, що міститься навколо неї (в тому числі педагогічну діяльність), як умови свого становлення.

Однак сприйняття умов не є підлеглість їм у всьому. Основною детермінантою освіти особистості є образ «Я - ідеал». Власне кажучи, більш або менш успішний рух суб'єкта від наявного «Образу Я» до бажаного «Я-ідеалу» і становить саму суть процесу освіти особистості. Тільки таким чином суб'єкт упорядковує, узгоджує, інтегрує, субординує — утворює найскладнішу систему: образ-себе-у-бутті, свою особистість.

Виходячи з розуміння освіти як становлення образу-себе-у-бутті, можна запропонувати такі критерії його рівня:

1. Загальна кількість елементів, які входять у «образ».
2. Наявність ефективних, дієвих зв'язків між окремими елементами «образу».
3. Автентичність елементів і зв'язків між ними - відповідність образу-себе-у-бутті реальному буттю.

Таким чином, освіта - це самоформування особистості, і оскільки особистість формується в конкретних соцюкультурних умовах, то за своїми змістовими й діяльнішими характеристиками, своєю орієнтацією (спрямованістю) освіта у своїй основі відповідає соціокультурному континууму, в якому вона реалізується, а також тенденціям його розвитку. Як наслідок вибудовування й розвитку особистості відбуваються вибудовування й розвиток історичного досвіду і культури людства.

Особистість у своїй діяльності отримує все більшу можливість

спиратися на наслідки загальної праці, на загальну виробничу силу, яку К. Маркс пов'язував з рівнем моральної культури суспільства: наука, знання «становлять загальну суспільну виробничу силу» - результат узагальнення всього історичного досвіду людства. «Накопичення знань і навичок» є «накопичення загальних виробничих сил суспільного мозку» [93; с. 400]. При цьому наскільки більше особистість у своїй діяльності спиратиметься на загальну працю як результат усіх досягнень людства в певній галузі, настільки освіченішою, більш здатною до творчості, до самозміни, саморозвитку вона буде. В. С. Біблер пише з цього приводу: «У формі загальної праці... самовизначення індивіда відбувається через активність у праці, спрямовану на інше та інших, яка трансформується в радикально інше визначення: індивід розуміється тепер як причина своїх власних дій» [11, с. 172], тобто як особистість. І далі: «Завдяки тому, що соціальність загальної праці щоразу утворюється знову і, водночас, зберігає свою культурність (адже це соціальність у часі, в поліфонії культур), своєрідним «соціальним квантом» дії неминуче є особистість, постійно не тотожна сама собі, спроможна вступати з собою в актуальний, дієвий, продуктивний діамонолог. І саме тому вона (особистість) здатна вступати в живе реальне спілкування з іншою особистістю» [11, с.172].

Поняття навчання і виховання - складові поняття освіти, входять до нього.

Навчання — це формування в учнів певних знань, умінь і навичок, необхідних для включення особистості в трудову діяльність та соціальні відносини.

Виховання - це вплив на особистість з метою формування в неї необхідних для життєдіяльності в суспільстві та культурі властивостей потрібних для включення в трудову діяльність і соціальні відносини. Подібне трактування основних категорій освіти сьогодні вже зустрічається у працях, присвячених аналізу соціальних аспектів освіти [47, с.6].

Наш аналіз був би не повним без визначення категорії *освіченість,* без адекватного сучасності розуміння того, що є людина освічена.

Освічена людина постійно рефлексує та інтуїтивно-чуттєво переживає структуру і зміст своєї внутрішньої системи координат, свого мікрокосмосу. Саме це й дає змогу їй бути вільною у своїх переконаннях, не залежати у своїй сутності від економічних, партійних і державних спонукань, не підкорятися ідеологічним зобов'язанням усупереч моральності. Освічена людина в такому контексті стає духовною людиною.

Як вважають деякі автори, саме дефіцит духовності, відсутність у системі мотивів особистості ідеальної потреби пізнання і соціальної потреби жити, діяти «для інших», а також брак справжньої інтелігентності (освіченості) в осіб, які вважають себе інтелігентами, — одна з найважливіших причин виникнення труднощів, що зазнають нині країни СНД. «Значна частина цих людей змінює свої переконання не з Огляду на осягнуту ними істину, отримання нової, раніше не відомої їм інформації (перебудови свого мікрокосму), а виключно у пошуках зиску». Для них важливо своєчасно зорієнтуватися, сподіваючись здобути «тепленьке» містечко, забезпечити собі соціальне просування.

У цьому контексті навченість трактується нами як сукупність необхідних для життя й успішної діяльності знань, умінь і навичок (іншими словами, це загальна функціональна грамотність і компетентність у певних сферах, передусім у професійній).

Вихованість - це відповідність поведінки людини моральним нормам конкретного соціуму й загальнолюдським моральним принципам.

Освіта, як ми її розуміємо, є результатом навчання і самонавчання, а також виховання і самовиховання.

Що ж протилежне такій якості особистості, як освіченість? На це питання В.Даль відповідає дуже просто: неосвіченість - це те..., що протилежне освіченості.

На наш погляд, слушним визначенням якості особистості, що протилежна освіченості, є поняття невігласство, яке означає неосвіченість, не навченість, культурну відсталість, невихованість.

Невіглас - неук, нетямущий у чомусь; нечема - людина некультурна, невихована. Очевидним стає брак справжньої духовності в особистості невігласа.

Надзвичайно важливою є проблема визначення змісту освіти, яка має безпосередній зв'язок з формуванням культурної особистості. У трактуванні цього поняття ми спираємося на те, що змістом освітнього процесу є динаміка якостей і станів суб'єктів цього процесу. Справді, якщо метою і результатом освітнього процесу (як єдності навчання і виховання) є особистість, то змістом цього процесу буде становлення особистості як суб'єкта діяльності і соціальних відносин, її інтелектуальний, духовний (ціннісно орієнтаційний) і фізичний розвиток.

Ми усвідомлюємо, що сьогодні вже замало засвоїти необхідний мінімум знань, наприклад, із інформатики та набути навичок користувача, замало навіть надати професійну підготовку операторів ПЕОМ. З позицій парадигми сучасної освіти мова йде про формування особистості в цілому, про підготовку до повноцінного життя в сучасному інформаційному просторі.

Так, комп'ютерні навчальні програми мають застосовуватися як нові методи і засоби вивчення різних предметів під час вивчення обов'язкових тем, а також в науково-експериментальній діяльності учнів та студентів. Як правило програма вивчення інформатики складається з двох основних змістовних ліній - лінії інформаційно-логічних моделей та ліній інформаційних технологій.

Лінія інформаційно-логічних моделей містить основи інформатики як фундаментальної науки. Лінія ж інформаційних технологій – є вивчення, в першу чергу, основ універсальних комп'ютерних технологій. Вони базуються на роботі з текстовими та графічними редакторами, електронними таблицями,

базами даних. Прийнято застосовувати знайомство з деякими спеціалізованими технологіями, що ґрунтуються на універсальних (наприклад, редагування, комп'ютерна верстка, книжкова ілюстрація, бухгалтерський облік, створення комп'ютерної анімації, реклами, проектування в архітектурі, моделювання одягу, дизайн та ін.). Це уможливлює виконання індивідуальних проектів, що передбачає використання технологій, які перевищують вимоги навчальної програми розкриваючи творчий потенціал талановитих особистостей.

Знання та навички, що їх одержують при вивченні інформатики мають широко використовуватися за допомогою спеціальних комп'ютерних програм при вивченні інших дисциплін. Наприклад:

- відомості про арифметичні, логічні, фізичні принципи побудови та роботи приладів (мікропроцесорів, запам'ятовуючих пристроїв);

- засоби взаємодії комп'ютерів з іншими пристроями;

- модеми для зв'язку комп'ютерів через телефонні лінії, комп'ютерні мережі, бази даних, приклади введення - виведення інформації;

- мови програмування;

- середовища візуального програмування тощо.

Такі задачі вирішуються упровадженням синтетичних занять "інформатика + географія", "інформатика + історія". Ефективним виявився комп'ютер і для роботи педагогів, що викладають державну та іноземну мови. Вони широко використовують програми-редактори, яких існує багато і які надають широкі можливості. У комплексі випробувано декілька таких програм, які використовуються на різних етапах написання творів шляхом подання навідних запитань залежно від того, на які аспекти при написанні творів ці програми зорієнтовані. Більш того, педагоги працюють над власними комп'ютерними програмами.

Завдання скласти індивідуальний план використання комп'ютерних технологій педагоги при вивченні свого предмета вирішується поетапно -

спочатку за двома-трьома темами, тому що така програма для всього навчального курсу - це робота, розрахована не на один рік. Плани регулярно обговорюються на засіданнях кафедр та удосконалюються завдяки об'єднаним зусиллям спеціалістів різного профілю.

Наприклад, комп'ютерна програма "Моделювання фізичних процесів за допомогою тримірної анімації", яка може використовуватись при вивченні теми "Броунівський рух", що була упроваджена Міністерством освіти Автономної Республіки Крим, наочно демонструє чотири фізичних експерименти, які неможливо провести в класі, - за темами "Тиск світла", "Струм у вакуумі".

На відміну від змісту навчання, змістом освіти є той рівень розвитку особистості, предметної та соціальної компетентності людини, який формується у процесі виконання навчально-пізнавальної діяльності і може бути зафіксований як її результат на певний момент. Зміст освіти - це міра залучення людини до культури, що розвивається. Узагальнивши це, можна сказати, що зміст навчання - це не тільки сукупність навчальної інформації. Зміст освіти визначається тими особистісними і професійними якостями людини, які повинні сформуватись у неї внаслідок засвоєння необхідної інформації, набуття певних умінь і навичок.

Автори, які таким чином трактують зміст освіти в цілому, вирізняють у ньому різні компоненти. Наприклад, О. В. Бондаревська вирізняє аксіологічний, когнітивний, діяльнісно-творчий та особистісний компоненти [16, с.11-17].

Аксіологічний компонент змісту має на меті введення учнів у світ цінностей і надання їм допомоги у виборі особистісно вагомої системи ціннісних орієнтацій.

Когнітивний компонент змісту забезпечує школярів науковими знаннями про людину, культуру, історію, природу, ноосферу як основу духовного розвитку.

Творчий компонент змісту освіти сприяє формуванню і розвитку в учнів різноманітних засобів діяльності, творчих здібностей, необхідних для самореалізації особистості в праці, науковій, художній та інших видах діяльності.

Особистісний компонент забезпечує самопізнання, розвиток рефлексивної здібності, оволодіння засобами саморегуляції, самовдосконалення, морального самовизначення, формує життєву позицію. Особистісний компонент є системно утворюючим [64, с.14].

В.Лазарєв виокремлює когнітивний, ціннісний компоненти, а також компоненти психічного розвитку (новоутворення в інтелектуальній, емоційній і вольовій сферах), розвитку креативності й оздоровчий: профілактика і, за можливістю, корекція несприятливого соматичного і психічного розвитку дітей, забезпечення їхньої готовності до ведення здорового способу життя [80, с.128]. Подібне розуміння змісту освіти починає утверджуватися у сфері управління освітою. В цьому контексті зміст освіти визначається як програма освітньої діяльності, спрямована на вирішення завдань з формування загальної культури особистості, адаптації особистості до життя в суспільстві, створення основи для усвідомленого вибору й засвоєння професійних освітніх програм. Зміст освіти повинен забезпечити формування у того, хто навчається, адекватної сучасним рівню знань і рівню освітньої програми картини світу; адекватний світовому рівень загальної та професійної культури суспільства; інтеграцію особистості в системі світової й національної культур, формування людини-громадянина.

Однак сьогодні в педагогіці та управлінській діяльності в галузі освіти домінуючим є розуміння терміну зміст освіти як програмно-інформаційного змісту процесу навчання. При цьому виникає парадоксальна підміна найважливіших категорій освіти. Сукупність інформації, яка з певного предмета визначається для вивчення учнями, називається навчальною програмою. Навчальна програма, співвіднесена з часом, необхідним для її

вивчення, називається навчальним планом. Призначений для вивчення зміст навчальних програм і навчальних планів, якщо дотримуватися традицій вітчизняної педагогіки, визначається як зміст освіти. У цьому контексті освіта є поняттям, тотожним поняттю навчання, або ж вважається результатом останнього [88, с.5].

Подібний підхід, який трактує освіту як сукупність знань, умінь і навичок учнів, що легко формалізуються й підлягають контролю з боку органів керування освітою створює всі умови для культивування особистісно відчуженої освіти. Доволі широкий аналіз категорій освіти, навчання, виховання здійснений нами тому, що еволюція цих категорій відображає еволюцію цілей освіти і відповідно функцій освіти як соціального інституту в контексті соціально-історичного розвитку. В подальшому доцільно проаналізувати освіту як соціальний інститут і визначити функції, найбільш автентичні сутності освіти й актуальні в контексті адаптації освіти до потреб суверенної держави та її інтеграції в міжнародний освітній простір.

Висновки першого розділу:

Критика міфу, що ідеалізує роль пізнання та знання в культурі, проведена на основі феноменологічної концепції когнітивної діяльності виявила наступне. На знаннях може засновуватися не економіка, а мислення чи механічна нерозумна діяльність. В обох вказаних випадках застосування знання (чисте мислення; неосмислена механічна діяльність за командою) не можна заснувати сучасну економіку та культуру. Реально сучасну економіку можуть заснувати розумні та думаючі люди, а не знання. При цьому має враховуватися, що розумний знає про обмеженість свого знання та наявність у нього незнання. Відповідно можна визнати, що ототожнення знання і незнання, яке криється за мріями створити економіку та суспільство засновані на знаннях, є стратегічна помилка, що впливає на парадигмальне

самовизначення освіти як форми поширення знання.

Вказаний підхід до розуміння місця освіти в суспільстві засновується на ототожненні поняття освіта з поняттям просвітництво. Філософські студії другої половини ХХ століття та початку ХХХІ століття свідчать про необхідність відродити значимість індивіда як вищої моральної цінності та легітимної інстанції соціального життя.

На відміну від просвітницького розчинення особистості у загальних нормах розумного подолання дикунства первинного егоїзму в законах (нормативних актах прийнятих державою для урегулювання відносин між людьми), принцип індивідуалізму визначає, що жодна з існуючих чи можливих норм не здатна запропонувати індивіду способів вирішення його унікальних та неповторних одиничних проблем. Існуючий соціальний характер колективних норм (наприклад у вигляді тестування як визначення результату навчання) не є прояв суспільної солідарності, а є свідченням штучно створеної єдності суспільного життя і панування одних індивідів над іншими. Онтологічно вкорінене в суспільному розподілі праці панування загального над одиничним стає головним принципом просвітницького тлумачення розуму, який знаходить своє вираження у формах мислення, що відтворює втілений в дійсності правових норм суспільства розум створений для підкорення, а не розвитку одиничної суб’єктивності..

Зростання впливу освіти на соціум ініціювало усвідомлення сутності освіти як соціокультурного феномена і розроблення відповідного цій сутності категоріального апарату представниками педагогічної науки (Ш. Амонашвілі, Є.Бондаревська, І.Єрмаков, А.Киричук, О.Савченко, О.Сухомлинський та ін.), а також інших гуманітарних наук (Л.Виготський, Г.Костюк, І.Якиманська, В.Біблер, Л.Сохань, В.Лутай, В.ІШинкарук, В.Подвойський, В.Нечаєв та ін.). У межах цих досліджень було виявлено, що ідеологічний тиск призвів до того, що в сучасній педагогічній науці відбулася руйнація природної логіки співвідношення основних категорій. Поняття освіта поглинуто поняттям

виховання, а сама освіта стає практично тотожною навчанню і найчастіше зводиться до результату навчання або ж розглядається як сукупність знань і пов'язаних з ними вмінь і навичок, необхідних для практичної діяльності.

Визначаючи освіту як таким чином, освіта - це самоформування особистості, і оскільки особистість формується в конкретних соціокультурних умовах, то за своїми змістовими й діяльнішими характеристиками, своєю орієнтацією (спрямованістю) освіта у своїй основі відповідає соціокультурному континууму, в якому вона реалізується, а також тенденціям його розвитку. Як наслідок вибудовування й розвитку особистості відбуваються вибудовування й розвиток історичного досвіду і культури людства.

РОЗДІЛ 2.

ТРАНСФОРМАЦІЯ НАУКИ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

Філософське бачення сучасної освіти тісно пов'язане з так званими ідеалом і типом наукової раціональності відповідного історичного етапу розвитку людства. «Коли тип раціональності змінюється, тобто протягом глобальних наукових революцій, певний час існує неузгодженість між тим, що трапляється в науці як пізнанні і в науці як культурі» [91], тобто у сфері, де відбувається збереження, трансляція наукового знання, сфері, до якої належить освіта. Мова йде про відому освітянську проблему, особливо відчутну у вищій освіті, що готує науковців. Готуючи суб'єктів наукової діяльності, ми майже з неминучістю зорієнтовані ніби на вчора. І це ще нічого, коли мова йде про наукову інформацію: її нескладно отримати, якщо тебе навчили, як це робити. Але швидкі і фундаментальні зміни науки як пізнання під час наукової революції вступають у суперечність з існуючими в культурі уявленнями про результати науки як частини суспільної культури.

Існують різні аргументи для визнання того, що саме сьогодні ми і переживаємо глобальну наукову революцію, пов'язану зі становленням постнекласичної науки і відповідного постнекласичного типу наукової раціональності. Але крім приведення у відповідність із сучасним рівнем змістовних і методологічних аспектів знання, що викладається в освітніх закладах, на часі ще й зміна уявлень про суб'єктів освітянської діяльності. Ця зміна зумовлена і відмовою від класичного ідеалу раціональності в філософії і науці, і тим, що предметом постнекласичної науки стають складні людиновимірні системи, котрі здатні до розвитку, а отже, в певному аспекті й освіта.

Усвідомлення різноманітності в способах існування наукової

раціональності, що супроводжувало філософське осмислення наукових революцій XX ст., в сучасній філософії ґрунтується на поняттях ідеалів і типів раціональності. Класичний і некласичний ідеали раціональності розглядає в 1984 р. Мераб Мамардашвілі [92.] і включає в цей розгляд філософію, психологію і фізику. Американський філософ Гіларі Патнем констатує в 1987 р. принципові труднощі з класичним ідеалом безособового знання, аналізуючи ситуації в квантовій механіці і в сучасній логіці. В. Стьопін в 1989 р. формулює ознаки класичного, некласичного і постнекласичного типів раціональності, які утворюються на відповідних етапах розвитку науки [135, с.3-18].

Перш за все хотілося б зазначити, що ідеал класичної раціональності відпрацьовувався, згідно з Мамардашвілі, за часів класичної науки і його природньо співставляти з класичним типом наукової раціональності за Стьопіним. При цьому в око впадає деяка суперечність, яка є уявною, про що йтиметься нижче.

Річ у тім, що співвідношення суб'єкта і об'єкта пізнання мисляться в класичному типі раціональності таким чином, що суб'єкт має бути елімінованим, винесеним за дужки, для забезпечення об'єктивності пізнання. Свого часу це класичне розуміння позиції суб'єкта вдало висловив відомий фізик Л.Брілюен: «Від того, що я тільки подивлюсь, нічого не зміниться». Стійкі макроскопічні тіла, які є предметом класичної фізики, відповідають цій настанові. Змінювати її доводиться, коли мова йде про мікрооб'єкти, котрі виступають предметом квантової механіки, і «подивитись» на які, тобто піддати впливу електромагнітного випромінювання, означає змінити ті вихідні характеристики положення або імпульсу, які і мали бути виміряними.

Тут в дію вступає некласичний тип раціональності, який передбачає забезпечення об'єктивності пізнання завдяки врахуванню засобів діяльності суб'єкта. Принцип доповняльності Н.Бора, який мав врегулювати дії вченого з урахуванням принципу невизначеності Гейзенберга щодо некомутуючих

величин, академік В.А.Фок переформулював у принцип відносності до засобів спостереження. Він підкреслював, що цей принцип є узагальненням принципу відносності механічного руху до систем відліку, який діяв у класичній і релятивістській механіці. Таким чином було усвідомлено, що певне врахування активності суб'єкта мало місце і за часів класичного типу раціональності.

Постнекласичний тип раціональності продовжує обмежувати дію класичного типу раціональності, оскільки визначає, що серед макроскопічних об'єктів, які раніше всі вважалися предметом класичної фізики, такими є тільки інтегровані системи. Неінтегровані системи, динаміка яких є нелінійною, в певних галузях свого існування (біля особливих точок, точок розгалуження, в найпростішому випадку точок біфуркації) є надзвичайно чутливими до зовнішніх впливів, принципово відкритими. Спостереження таких систем, хоча і немікроскопічних, також впливає на отримувані результати незворотнім чином. Однак для забезпечення об'єктивності пізнання тут не може вистачити лише врахування засобів спостереження.

Загальних настанов для дії суб'єкта при вивченні таких систем ще не існує. Відомо, що слабкого випадкового впливу достатньо, щоб визначити вибір системою альтернативного способу поведінки, а надалі наслідки цього вибору посилюються нелінійністю. Стьопін зазначає додаткове ускладнення, яке потрібно брати до уваги, коли мова йде про такі типові об'єкти нелінійної науки, як живі системи, соціальні системи, екологічні системи, що можуть включати в себе і людину. Об'єктивне пізнання цих систем передбачає врахування ціннісних настанов суб'єкта. Так, навряд чи можна адекватно ставитись до вивчення біосфери за умови, наприклад, поділу живих істот на корисних і шкідливих.

Що ж до співвідношення класичного ідеалу раціональності з певними типами раціональності, то важливо визначити, перш за все, зв'язок

класичного ідеалу раціональності саме з класичним типом раціональності. Тоді зрозумілими будуть умови, за яких ідеал раціональності має бути; зміненим. Інакше неминучі ситуації, коли невідповідність плідної наукової; теорії неадекватному ідеалу раціональності породжує питання про її повноту Саме така ситуація мала місце під час дискусії Бора й Ейнштейна про повноту квантової механіки, відомої також як проблема прихованих параметрів. На сьогодні, завдяки формулюванню теореми Белла й її експериментальній перевірці, питання про повноту квантової механіки є вирішеним [33], на відміну від проблеми формування некласичного ідеалу раціональності.

Розглянемо тепер, в чому ж полягає та уявна суперечність, про яку йшла мова вище. Класичний ідеал раціональності є притаманним класичній науці Нового часу, метафізичні засади якої були створені Р.Декартом. Як показав М. Хайдеггер у своїй відомій праці «Час картини світу», «до науки як до дослідження справа вперше доходить, коли буття існуючого починають шукати в предметності. Це опредмечення здійснюється в уявленні... тоді істина обертається на вірогідність уявлення. Вперше існуюче визначається як предметність уявлення, а істина як вірогідність уявлення у метафізиці Декарта» [150, с.101]. При цьому світ стає картиною, а людина суб'єктом «...людина стає суб'єктом... означає: вона стає тим існуючим, на яке у роді свого буття і виді своєї істини спирається усе існуюче» [150, с.101-102]. На відміну від давньогрецького і середньовічного ставлення до світу, «людина, власне, захоплює це становище, яке нею ж влаштоване... Людина ставить засіб, яким треба поставити себе відносно опредмеченого існуючого в залежність від самої себе» [150, с.102]. А метафізичною засадою цієї самостійності людини як суб'єкта виступає славнозвісне cogito ergo sumi — можливість суб'єкта засвідчувати своє існування внаслідок власної рефлексії.

Таким чином, створюється враження певної суперечності: класичний тип раціональності передбачає можливість не зважати на суб'єкта, отримувати цілком об'єктивне знання, елімінуючи будь-яку згадку про

суб'єкта, а класичний ідеал раціональності спирається на вихідну визначальну роль суб'єкта як на свою метафізичну основу. Насправді ж, як вже зазначалось, ця суперечність уявна. Адже саме можливість суб'єкта засвідчити об'єктивність деякого предмета залежить від спроможності суб'єкта неперервним чином відтворювати об'єкт так, щоб той був повністю артикульований зовнішнім, просторовим чином, тобто щоб не лишалось місця ні для чого внутрішнього, не контрольованого суб'єктом. Саме це забезпечує принципове розрізнення, за Р.Декартом, матеріальної субстанції, головною ознакою якої є просторова протяжність, і духовної субстанції, головною ознакою якої є мислення. Це розрізнення, як відомо, вперше визначило предмет природознавства.

Визначаючи класичний ідеал раціональності і посилаючись при цьому на Р.Декарта, М.Мамардашвілі підкреслює, що мова йде про принципову можливість відтворити раціонально зрозумілий об'єкт неперервним чином теоретично (чому відповідає, наприклад, застосування в теоретичній механіці диференційного числення, а отже, й нескінченно малих величин). Стосовно практики передбачається можливість нескінченного вдосконалення вимірювальних процедур, які в принципі апроксимують ідеальну точність величин, теоретично заданих щодо математичних просторових і часових точок, і не мають розміру.

Всі згадані нескінченності, а також багато інших (можливість мислити і актуальну й потенційну нескінченності у математиці, зокрема), передбачають примислення нескінченного суб'єкту, здатного здійснити ці нескінченні процедури. З самого початку класичне мислення мало на увазі божественний інтелект, за образом і подобою якого мислився людський інтелект. Вирішальною для класичного ідеалу раціональності була можливість граничного переходу між процедурами, які була здатна здійснювати людина, і їхнім нескінченним повторенням, щодо якого мислився здатним нескінченний суб'єкт.

Таке розуміння об'єктивації раціонально зрозумілого задається в метафізичному обґрунтуванні науки Нового Часу Р.Декартом і виступає вихідним моментом методу фізичного дослідження за Галілеєм [34 с.146-176]. Як один із наслідків для фізичної картини світу, з цього випливає, між іншим, нескінченна подільність і однорідність простору і часу, в будь-якій точці котрого суб'єкт може перевірити в фізичному експерименті теоретичний закон, що описує поведінку об'єкта.

І нарешті, ще один важливий аспект класичного розуміння свідомості, на якому наголошує Мамардашвілі: «той, хто знає предмет А, знає свій стан розуму стосовно А (тобто свідомість прозора для самої себе)» [92, с.10-11]. Цей момент є надзвичайно важливим саме для розуміння освіти в класичному дусі. Ось як характеризує це класичне розуміння сам Мамардашвілі: «У класичній педагогіці, а вона лише окремий елемент загального класичного стилю мислення, фактично передбачається деяка привілейована (і в цьому сенсі одноєдина й абсолютна) система відліку - така, що перенесення знання ... з однієї голови до іншої в навчанні і засвоєнні... ґрунтується на реконструкції або відтворенні одного єдиного суб'єкта по всіхІ нарешті, ще один важливий аспект класичного розуміння свідомості, на якому наголошує Мамардашвілі: «той, хто знає предмет А, знає свій стан розуму стосовно А (тобто свідомість прозора для самої себе)» [92, с.10-11]. Цей момент є надзвичайно важливим саме для розуміння освіти в класичному дусі. Ось як характеризує це класичне розуміння сам Мамардашвілі: «У класичній педагогіці, а вона лише окремий елемент загального класичного стилю мислення, фактично передбачається деяка привілейована (і в цьому сенсі одноєдина й абсолютна) система відліку - така, що перенесення знання ... з однієї голови до іншої в навчанні і 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 у мене, універсального спостерігача, є знання про те, що відбувається в точці А, я можу передати

дитині це знання» [92, с.12-13]. Але весь досвід педагогіки, психології, лінгвістики відкидає це спрощене класичне розуміння.

Власне, вихід за межі класичного розуміння свідомості в філософії і психології почався з виявлення «непрозорості» для суб'єкта власних станів свідомості. Виявлення Марксом феномену ідеології, виявлення Фрейдом процесів раціоналізації витіснених змістів свідомості - це свідоцтво детермінованості мислячого суб'єкта історією людства (за Марксом) або персональною історією становлення його сексуальності (за Фрейдом).

М.Мамардашвілі вважав, що так само як свого часу для Маркса і Фрейда, вихід за межі класичної раціональності відбувся для видатних фізиків у XX ст. В ході наукових революцій нашого століття Ейнштейн у спеціальній теорії відносності відмовився від ідеалізацій, притаманних принципу відносності Галілея, а Н. Бор у квантовій механіці - від притаманних класичній механіці ідеалізованих уявлень про принципову можливість нескінченно точного визначення положення та імпульсу мікрооб'єктів.

Мамардашвілі ставить в один ряд обмеження класичного погляду в квантовій фізиці з границею зменшення невизначеностей, в психології — з сенсорним порогом чутливості, в економіці — з неможливістю зняти різницю між організацією виробництва всередині приватного виробництва і його самоорганізацією на ринку, де діють багато індивідуальних воль, що базуються на приватній власності. До таких обмежень М.Мамардашвілі відносить і принципову відсутність проміжних варіантів при випадковому виборі між рівно можливими рішеннями в точці біфуркації.

Роль таких обмежень полягає в тому, що вони руйнують можливість граничного переходу до нескінченно потужного зовнішнього інтеллекту, адже саме такий перехід є основою класичного образу думки. Більш того, примислення нескінченного суб'єкта стає в цих випадках непотрібним, а тому й безглуздим.

Торкаючись причин цих змін, М.Мамардашвілі вказував наступне: «цей

радикально некласичний хід мислення, що виключав деяку класичну прозорість свідомості або деяку абсолютну зовнішню систему відліку, в якій будь-яку систему може бути відтворено вже в раціонально контрольованому вигляді, передбачає існування істотно різних осередків самодіяльності в системах» [92, с. 69].

Цікаво, що існування різних осередків самодіяльності, яке й робить неможливим застосування типової для класики привілейованої точки зору, є типовою ознакою складних систем, що самоорганізуються і які виступають предметом нелінійної науки. Ці системи мають різні центри притягання (аттрактори), що конкурують поміж собою і визначають можливість різних варіантів еволюції складних систем. Нелінійність посилює відмінності, які спочатку є малими, і система, потрапивши в зону притягування одного з аттракторів, опиняється в ситуації незворотності зробленого вибору. Подальше уточнення інформації щодо вихідних відмінностей не поліпшує можливостей передбачення ні для ситуації біфуркації, ні для дивних аттракторів входження в хаос. Все це робить очевидним необхідність обмеження класичного ідеалу раціональності для успішного розвитку сучасної освіти і постнекласичної науки.

Отже характерною ознакою останніх років можна вважати збільшення кількості і важливості наукових відкриттів, що безпосередньо стосуються пояснення одвічних, загадок життя, зокрема, «феномену людини». Не ризикуючи помилитися, можна стверджувати, що це явище у найближчі дві-три декади лише, посилиться, адже щороку кілька мільйонів молодих людей із дипломами магістра поповнюють когорти науковців природодослідників, маючи змогу використовувати все досконаліший інструментарій й нові можливості.

Одночасно на планеті відбуваються вельми комплексні процеси, які філософи й представники багатьох інших наук найчастіше об'єднують терміном «глобалізація» й акцентують їх провідні «...протиріччя: між

репродуктивними можливостями біосфери, її здатністю демпфірувати антропогенні впливи, підтримувати стан, прийнятний для цивілізації, і стратегією індустріального глобального використання біосфери; між стратегією, яка прийнята світовим співтовариством, і цілями його розвитку; між інтересами нинішнього покоління, яке проводить політику розширеного самовідтворення, й інтересами майбутніх поколінь, яких така політика позбавляє прийнятних стартових умов; між «першим світом», що споживає більше ніж 80% світових ресурсів, і експлуатованим ним «третім світом», що забезпечує його добробут та розвиток» [146, с.65].

У світі філософії значно активізувалися пошуки більш адекватного опису наявних подій і суперечностей для якомога повнішого розуміння не лише минулого, а й сучасності, відтак, для поєднання об'єктивного ефективного передбачення майбутнього зі здійсненням тих кроків і заходів, які б унеможливили колапс людства чи інші катастрофічні сценарії. Вкажемо, що не лише науковці з розвинених країн чи Росії [72, с.210], але й представники України нещодавно оприлюднили чимало важливих і глибоких праць з цієї теми [85, с.30-37].

Прикладом може слугувати дуже велика за обсягом книга М. Делягіна - одного з відомих російських економістів, керівника центрів стратегічних і прогностичних досліджень й радника президента Росії [37]. Дана робота претендує на детальне вивчення складного синергетичного феномена «глобальної конкуренції», вплив на неї «мета-» й інших новітніх технологій з акцентуванням «руйнівного загнивання глобальних монополій, що призвело до сучасної світової економічної кризи» [37, с.12].

Завдання, які були поставлені автором в даній роботі загалом виконані, але застосування підходів класичної раціональності, які полягали в надмірній концентрації уваги на діях транснаціональних компаній, дуже обмежила евристичну сферу роботи М. Делягіна, який не помітив ні успішних прикладів побудови інноваційних економік (Фінляндія, Ірландія та ін.), ні тих

фундаментальних основ, на які вони спираються. В його книзі годі шукати аналіз стану і перспектив розвитку нанотехнологій і тих наймолодших царин природничо-наукових досліджень, які вже розпочали детермінувати перехід до стадії «стійкого розвитку» (sustasnadle development) тих країн-лідерів, що свідомо відмовилися від саморуйнівного руху лінійним шляхом необмеженого розширення індустріального виробництва.

Подібна метода є, загалом, типовим прикладом того, що заглиблені у проблеми свого вузького професійного сектору науковці роблять принципову помилку, вважаючи, що саме добре знайомі їм явища і чинники визначатимуть усі важливі світові події в найближчі десятки років. У цьому разі економісти акцентують лише дії тих чи інших груп фірм або окремих держав, психологи - різноманітні вторинні прояви впливу на більшість населення тих чи інших аспектів змінених інформаційних полів, а політологи просто відмовляються помічати, наприклад, майже очевидні наслідки вже дуже близьких економічно-соціальних змін, екстраполюючи наявний етан світового і регіонального суперництва на віддалене майбутнє. Вкажемо лише одну книгу з серії подібних хибних прогнозів, яка була створена у середині 1980-х років великою групою кращих науковців Франції [139, с.23-31.]. Сотні її сторінок присвячені детальному аналізу можливого розвитку до межі 2100-го року суперництва США і СРСР, країн Варшавського пакту і держав НАТО, хоч для представників інших (зокрема – природничих та технічних) наук із багатьох країн світу близький розпад СРСР внаслідок прискорення технологічно-виробничого відставання був майже очевидним.

Слід визнати слушними непоодинокі твердження багатьох представників різних наук щодо «неможливості» точного передбачення того, що саме вироблятимуть через 30-40 років у тому чи іншому секторі економіки, як буде організоване щоденне життя більшості громадян у тих чи інших аспектах тощо. На його підтримку можна подати той факт, що ніхто з прогнозистів світу не спромігся передбачити появу і переможну світову ходу

Інтернету, оскільки з цілком об'єктивних причин вони не мали й найменшого уявлення про те, наскільки блискавично зростатиме швидкодія електронно-обчислювальних машин, пропускна спроможність каналів зв'язку між ними і досконаліть програм обробки електронно-числової інформації.

Та, мабуть, зі сказаного аж ніяк не випливає, що зазначена «неможливість» назавжди припинить будь-які спроби довгострокових лінійних прогнозів і побудови тих чи інших планів стратегічних дій на їх основі. Інтелектуальна; потужність і природна допитливість більшості людей настільки висока, що ніколи не припиняться спроби хоч трішки «зазирнути за горизонт», щось винайти, передбачити і створити цілком нове. Вищих успіхів у подібному прогнозуванні досягають ті науковці, які звертаються не лише до останніх відкриттів у своїх наукових студіях, але й намагаються стежити і застосовувати всі досягнення з інших наукових сфер, чий вплив може виявитися у найближчі роки і у віддаленому майбутньому.

У нас багато прикладів цього як у публікаціях зарубіжних науковців, так і українських. Зокрема, важливий евристичний матеріал читачі можуть знайти в останніх працях В. Кордюма і В. Лук'янця та ін., які звертаються не лише до суто філософських чи політико-економічних питань, але й до фундаментальних досягнень провідних наукових сфер - високих інформаційних технологій, генної інженерії, космофізики та ін. У розвиток цих та інших праць нижче ми наведемо дані про ще новіші наукові досягнення, які відкривають перспективи повного подолання зазначених на початку даної статті «глобальних протиріч» і прискореного переходу людства до «стійкого розвитку».

У рамках суто індустріальних технологій зазначені протиріччя неможливо ліквідувати навіть за умови звернення до природо-захисного законодавства і обов'язкової екологічної освіти. Наприклад, перехід від сучасних видів палива, що спричинюють грандіозне забруднення довкілля і прискорений розвиток «парникового ефекту», до всього комплексу псевдо

невичерпних земних енергетичних джерел аж ніяк не позбавляє людство багатьох неприємностей. Дійсно - побудова десятків мільйонів великих вітряків (саме стільки необхідно для заміни наявних теплових і ядерних електростанцій) вимагатиме настільки грандіозних матеріальних і фінансових витрат, що годі сподіватися на рух усього людства саме в цьому, напрямі. Ще вищий рівень нереальності у пропозицій повного використання енергії океанічних припливів і морських хвиль, тепла вулканів і глибинних шарів кори Землі тощо.

Таким чином, вже релятивістська фізика зруйнувала ідеал привілейованої просторово-часової позиції в системі відліку, яка пов'язувалася в класичній механіці з абсолютним простором і часом. Квантова механіка продемонструвала принципову неможливість нескінченного уточнення просторово-часового положення фізичних об'єктів. Нелінійна динаміка остаточно зруйнувала ідеал лапласівського детермінізму, показавши, що уточнення початкових умов не поліпшує передбачуваності.

В пункті, який пов'язує класичний спосіб мислення з точкою зору божественого погляду, розуміння, запропоноване М.Мамардашвілі і Х.Патнемом, співпадають. Однак якщо М.Мамардашвілі підкреслює перш за все відмову від примислення нескінченного інтелекту при виході за межі класичного ідеалу раціональності, Х. Патнем зосереджується на відмові від привілейованої точки зору в інший спосіб, визначений традицією, в якій він працює і яку можна визначити як постаналітичну [17, с.24-26].

Метафізичний реалізм, який Х.Патнем піддає критиці, передбачає привілейовану пізнавальну позицію, так би мовити, з точки зору погляду «Божествених очей» [107, с.468-494.]. Х.Патнем демонструє неприйнятність такої позиції для сучасної науки на двох прикладах, один з яких пов'язаний із квантовою механікою, а інший - зі способами розв'язання парадоксу брехуна в логіці. Нещодавнє доведення повноти квантової механіки і відмова від ідеї прихованих параметрів засвідчили, що неможливо уникнути того, що

Х.Патнем, посилаючись на Е.Вігнера, називає принциповим розривом, проміжком між системою і спостерігачем. Для повного опису квантово-механічної системи необхідно зважати, які саме з двох можливих і взаємовиключних (доповняльних) засобів спостереження будуть використовуватися суб'єктом, отже, неможливо уявити суб'єкт, який водночас озирав би і систему, і спостерігача в обох варіантах, не вдаючись до парадоксальної інтерпретації одночасного існування множини світів, що розгалужуються.

Аналогічно, застосовуючи ієрархію мов і мета - мов для уникнення парадоксу брехуна, неможливо висловлюватись про цю ієрархію мовою, що включена до неї. Ось який загальний висновок робить Х. Патнем з розгляду цих прикладів: «Обидва випадки включають одне й те ж поняття «Божественного бачення», один і той же епістемологічний ідеал досягнення бачення «з точки зору Архімеда» - точки зору, з якої ми могли б озирати спостерігачів, немов би вони не були нами самими, немов би ми були, так би мовити, поза нашою власною шкірою. Обидва випадки включають один і той же ідеал безособового знання. Те, що ми не можемо досягти цього ідеалу на практиці, не є парадоксальним: ніколи й не припускалось, що ми можемо Досягти його на практиці. Однак те, що виникають принципові труднощі з самим ідеалом, тобто що ми не можемо більше уявити, що означає Досягнення цього ідеалу, цей факт виявляється для нас ... найбільш глибоким парадоксом» [107, с.468-494; 142].

Х.Патнем у згадуваних роботах не намагався вийти до спроби позитивного формулювання некласичного ідеалу раціональності, зосередавшись на запереченні класичного ідеалу. Проблематично, чи погодився б він з тим розумінням завдання створення некласичного ідеалу раціональності, який наводить М. Мамардашвілі: «Некласична проблема онтології розуму (або, відповідно, раціональності) йде своїм корінням в ті зміни в ній, які виникають у XX ст. - у зв'язку із задачею введення свідомих і життєвих явищ до наукової картини світу» [92, с.3]. Адже Х.Патнем

підкреслює неусувний проміжок між суб'єктом із засобами спостереження і досліджуваним мікрооб'єктом і принципову відсутність позиції, з якої можливий одночасний опис обох. Правда, і Мамардашвілі пише, що «введення явищ свідомості і життя до фізичної картини світу є вельми проблематичним» [92, с.4].

Щодо співвідношення класичного ідеалу раціональності і класичного типу раціональності, то, як видно, саме претензія суб'єкта на нескінченно точне відтворення об'єкта і створює принципову можливість своєї подальшої елімінації і впевненості в можливості абсолютної об'єктивності знання принаймні як ідеалу. М. Мамардашвілі формулює обмеження цієї можливості як «обмеженість можливостей спостерігача бути суб'єктом» [92, с.51]. Таким чином, класичний тип раціональності втілює її класичний ідеал, обґрунтовується ним.

Перебудова освітньої практики у відповідності з новими науковими надбаннями вже має відбуватись. Надзвичайно обнадійливою у цьому плані є та обставина, що рух природознавства в бік залучення його до постнекласичної науки усуває ту прірву, яка існувала між гуманітарними і природничими науками, між науками про живе і про неживе, взагалі між наукою і культурою як такими. Долучаючись до опанування людиноспівмірних об'єктів, здатних до саморозвитку, так звані точні науки звертаються до досвіду біології і психології, історії й медицини, які завжди мали своїм предметом життя взагалі, і людське життя зокрема.

Поступаючись місцем лідера в природознавстві, фізика поступово вільняється від ролі єдиного зразка наукової респектабельності, з позицій якого всі інші наукові дисципліни вважались недостатньо розвиненими, не фундаментальними.

Між тим у науці змінилось саме ставлення до фундаментальності. Ось як пишуть про це самі науковці: «Не зважаючи на грандіозні успіхи фізики елементарних часток або аналізу гомологічних рядів у молекулярній

генетиці, кредо «фундаменталістів» вже втратило свою виключну привабливість. Тепер уже не досить відкрити основні закони і зрозуміти, як працює світ «у принципі». Найточніші фундаментальні закони діють у реально існуючому світі. Будь-який нелінійний процес призводить до розгалуження, до роздоріжжя, в якому система може обрати той або інший шлях. Ми маємо справу з вибором рішень, наслідки яких неможливо передбачити, оскільки для кожного з цих рішень є характерним підсилення, найменші неточності «роздмухуються» і мають далекосяжні наслідки. Кожного окремого моменту причинний зв'язок зберігається, але після кількох розгалужень його вже не видно. Рано чи пізно початкова інформація про стан системи перестає бути корисною. В ході еволюції будь-якого процесу інформація генерується і запам'ятовується. Закони природи допускають для подій множину різних варіантів, але наш світ має одну єдину історію» [106, с.17].

Як бачимо, природознавство вийшло у предметне поле нелінійності, поліваріантності, незворотності вибору, в поле, де завжди працювали гуманітарні науки, і зокрема педагогіка. Правда, природознавство принесло з собою здатність точно формулювати і вирішувати деякі типи задач, пов'язаних з математичним моделюванням процесів самоорганізації, динамічного самовідтворення відносно стійких систем, що утворились у процесі самоорганізації, сценаріїв входження в хаос та утворення складних систем у динамічному детермінованому хаосі. Ці нові засоби значно збагачують можливості залучення математики до гуманітарної сфери [46, с. 78-87.]. Але не менш важливою для розвитку її наукових підвалин і філософських засад є відмова від неадекватних стандартів науковості і уявлень про ідеал наукової раціональності, а відповідно має бути відмова щодо їх упертого відтворення в освітньому процесі.

Недарма гуманітарні науки, і зокрема педагогіка і психологія, давно вже дають зразки такої роботи з людьми, малими і дорослими, до характеристики

якої так пасують новонайдені терміни постнекласичної науки: поліваріантність, свобода вибору з можливих альтернатив, рух у полі притягання аттракторів, принципова складність і нередукованість цілісних утворень, — тобто все те, що складає сьогодні сенс терміна «нелінійність». Застосування цього, здавалося б, вельми природничого слова відбувається в сучасній культурі далеко за межами природознавства: для характеристики способу викладу в постмодерністських романах М.Павіча, наприклад, або і в сучасній педагогіці (П.Фрейде [146]) для характеристики способу організації (чи, скоріш самоорганізації) навчального процесу. Це свідчить про знову ж таки обнадійливу єдність сучасного культурного процесу.

Принципову важливість науковості для культури можна аргументувати пославшись на відомого в ХХ столітті філософа К.Поппера. По відношенню до науки, за К.Поппером, визначальними є дескриптивна і аргументативна функції мови, що виявляють можливість відповідних концепцій істинності.

Відповідно до дескриптивної функції наукової мови виникає регулятивна ідея істини, що визначає опис та його узагальнення адекватне фактам і емпіричним ситуаціям. Відповідно до вказаної аргументативної функції наукової мови, яка за К.Поппером, полягає в критиці описів з позиції “регулятивної ідеї істини”, “змісту”, “правдоподібності”, можна констатувати можливість об’єктивності: суб’єкт (як носій методу) встановлює єдність (тотожність) між предметом думки (чи картиною світу) і об’єктом (проблемами, задачами, суперечностями) таким чином, що проблеми та задачі вирішуються (суперечності знімаються). Іншими словами науковість є сучасним засобом виявлення та об’єктивного вирішення проблем і задач. Втрата науковості як складової суспільної культури перетворює суспільство на таке об’єднання людей в якому сучасні проблеми суспільного буття більше не вирішуються.

Для розгляду питань пов’язаних із методологією можна звернутися до основ логіки норм і дій, яка своїм предметом має логічні структури так званої

прескриптивної, або приписувальної мови, тобто мови нормативної дії, або дії, що реалізує певну норму. Іншими словами, така логіка являє собою логіку норм і нормативних понять. Без знання ж основних положень цієї логіки неможливо розробляти науково обґрунтованою методології будь-якої діяльності. Іншими словами, фахівці лишаються позбавленими потужного інструментарію забезпечення бажаної ефективності своєї професійної діяльності.

Відзначимо, що логіка дії інколи розглядається як специфічний розділ модальної логіки. Як зазначає у цьому відношенні М.Кондаков, «вона вивчає властивості таких функторів, як „обов'язково", „дозволено", „байдуже", „заборонено". При цьому він спеціально підкреслює ту її характерну особливість, що «речення, які аналізуються у деонтичній логіці, звичайно розглядаються як такі, що не виражають безпосередньо істини чи хибності» [68, с.139].

У процесі аналізу міркувань, посилками чи висновками яких виступають нормативні висловлювання, дана логіка відокремлює необґрунтовані схеми міркувань від обґрунтованих і відповідним чином систематизує останні. Саме їх упорядкована сукупність і являє собою основу для побудови методології певної людської діяльності, оскільки вона визначає норми і обмеження цієї діяльності та їх обґрунтування.

О.Івін та О.Никифоров, у свою чергу, зазначають, що «деонтична логіка складається з множини систем, або «логік», які розрізняються використовуваними символічними засобами і твердженнями, які доводяться. Разом з тим ці «логіки» мають спільні риси. Уявляється, що всі багатоманітні норми мають одну й ту ж структуру». Вони виділяють чотири структурних елементи норми: «характер - норма зобов'язує, дозволяє або забороняє; зміст - дія, яка повинна бути, може або не повинна бути виконана; умови застосування; суб'єкт - особа або група осіб, яким адресована норма». Автори підкреслюють, що «підхід деонтичної логіки до структури норм є межово

загальним. Це дозволяє поширити її закони на норми будь-яких видів, незалежно від їх часткових особливостей. Правила гри і граматики, закони держави і команди, технічні норми, звичаї, моральні принципи, ідеали тощо - норми всіх цих видів мають однакову логічну структуру і демонструють однакову „логічну поведінку"» [57, с.77-78].

Саме ця властивість логіки дії і дає нам вагомі підстави використовувати її як основу формування методології професійної діяльності науковця, інженера, освітянина. Її ж усвідомлення неухильне дотримання її власних норм і вимог в процесі активної професійної діяльності у поєднанні зі сприйняттям цієї діяльності як однієї з важливих життєвих цінностей і являє собою феномен професійної культури, існування якого є одне з завдань освіти та визнана цінність парадигми освіти. Саме тому, наприклад, інженер виконує певну дію обраним ним конкретним способом, що його, з одного боку, зобов'язує її виконувати визначена технічна норма чи система норм. З іншого ж боку він діє так тому, що обраний спосіб відповідає його моральним переконанням і почуттям відповідальності перед людьми і своєю совістю за можливі результати використання саме цього способу виконання необхідної дії.

Методологія формування культури фахової діяльності передбачає усвідомлення, наприклад, інженером необхідності використання таких технологій і виробництво такої продукції, які не тільки забезпечують ефективне її використання за призначенням, а й виключають можливість шкідливого впливу на людину чи навколишнє природне середовище як у процесі виробництва та експлуатації, так і при утилізації відповідного виробу після вичерпання його ресурсу. Тому вибір конструкції виробу, необхідних матеріалів, технології виробництва і правил використання за призначенням мають регламентуватися певною сукупністю норм. Зміст же і формулювання цих норм повинні виходити з вимог належної їх обґрунтованості та несуперечності, тобто з положень логіки.

Основоположником нового етапу розвитку логіки дії цілком справедливо вважається один з видатних філософів і логіків сучасності Г.Х. фон Врігт, який на її основі розробив логічну теорію людських дій, логіку переваг і оцінок. Основні результати його досліджень у цих сферах викладені в роботах [23, с.245-289.]. За його словами, «більшість норм виникають і припиняють існування протягом часу. Вони можуть з'являтися в результаті видання постанови або оприлюднення деякого „нормативного джерела" і зникнути в результаті анулювання чи послаблення. Так звичайно відбувається з юридичними нормами, однак немає необхідності, щоб так було завжди. Деякі юридичні норми припиняють існування в результаті того, що називається вийти із вжитку, а інші виникають із звичаїв, які в потрібний час набувають силу юридичних законів чи прав» [23, с.301-302].

На відміну від класичного розуміння логіки «як системи наук про закони, форми і засоби людського мислення, застосування яких у процесі міркування та пізнання забезпечує досягнення істини» [105, с.58], логіка і методологія людської діяльності мають кілька джерел і спрямовані вони не на досягнення істини, а на найдоцільніше у певному розумінні отримання очікуваного результату або досягнення заздалегідь визначених цілей.

Глибинна сутність логіки кожного з видів людської діяльності полягає, по-перше, у несуперечливості дій і вчинків природним закономірностям функціонування системи, у якій відбувається та чи інша діяльність. Однак, по-друге, при цьому з'являються і принципово нові обмеження, викликані необхідністю дотримання правових, морально-етичних, релігійних та інших норм, звичаїв і традицій, що склалися в конкретному соціумі. Крім того, види діяльності, пов'язані з користуванням технікою та іншими штучними пристроями і спорудженнями, мають враховувати норми і правила їх експлуатації та поводження з ними.

При формуванні методології будь-якої діяльності людини і тим більш при використанні її принципів в процесі практичної реалізації цієї діяльності

необхідно керуватись положеннями логіки дій, яка є породженням логіки мислення і регулюється логікою речей, тобто відображенням механізмів самоорганізації природних систем. Усвідомлення об'єктивної необхідності такого складного переплетіння вимог і обмежень при здійсненні людиною своєї професійної діяльності, перенесення його у сферу навичок автоматизованого її виконання з неодмінним і також автоматизованим урахуванням вимог встановлених норм різної природи, походження і призначення з одночасною фіксацією в системі життєвих цінностей і стає основою професійної культури фахівця.

Однак при цьому виникає одна найістотніша вимога, яка також носить за великим рахунком деонтичний характер і полягає в обов'язковому і досконалому володінні цим фахівцем системою професійних знань, умінь і навичок. І досконаліть тут слід розуміти не як утримання їх у своїй пам'яті, а як здатність проникнення у їх глибинну сутність і природу. Іншими словами, цей фахівець повинен усвідомити філософію і логіку цієї системи, знати, бачити і відчувати можливості та обмеження існуючих технологій, знати визначальні тенденції перспективного розвитку своєї галузі. Тільки за цих умов він буде здатний інтегрувати систему цілей і обмежень і обирати раціональні шляхи і засоби, які б забезпечували успішне досягнення цілей.

При цьому одним з принципових положень світоглядного характеру, усвідомлення якого має вважатися одним з елементів професійної культури, виступає розуміння того, що природа і природні утворення існують самі по собі. Для них не існує ні цілей, ні доцільності, ні якихось закономірностей. Природні системи функціонують за принципом самоорганізації. Людина ж, яка протягом тривалого часу багатократно спостерігає повторювані природні явища, відображає їх у своїй свідомості, поступово осмислює, узагальнює і формулює для себе начебто об'єктивні природні закони і закономірності, які в дійсності лише дозволяють їй більш-менш логічно пояснювати ці явища. Тому можна стверджувати, що природні системи незалежно від людини

функціонують на принципах самоорганізації, яку умовно назвемо логікою речей. Вона відображається у людській свідомості за допомогою логіки мислення і реалізується у вигляді логіки дій.

Цілі з'являються лише там, де є людина, яка й визначає їх. Це повною мірою стосується і соціальних систем, цілями яких виступають своєрідні рівнодіючі різноманітних, а часто і суперечливих цілей, прагнень та інтересів величезної кількості людей і різних соціальних угрупувань. Характерно, що сьогодні й самі ці системи, й їхні цілі істотно ускладнюються. Зростає кількість задач, які слід вирішити для успішного досягнення цих цілей, ускладнюються умови функціонування систем, їхня структура і зв'язки із зовнішнім середовищем. Це зумовлює актуальність проблем забезпечення ефективності управління ними, яка визначає характер життєдіяльності систем, можливість досягнення їх цілей.

Управління ж освітнім процесом являє собою особливий вид людської діяльності. Вона є надзвичайно складною та відповідальною і виступає своєрідною метадіяльністю. Мета освіти полягає у забезпеченні ефективного здійснення спільної діяльності багатьох людей і груп людей, спрямованої на досягнення певних, заздалегідь визначених суспільних цілей по формуванню культурних, знаючих, моральних особистостей. Взагалі методологія будь-якої людської діяльності повинна розглядатися як системна цілісність і внутрішньо несуперечлива сукупність фундаментальних принципів і положень, які визначають найдоцільніші умови, методи, засоби і технології ефективного здійснення цієї діяльності. Іншими словами, вона виступає своєрідним описом структури конкретної діяльності та виконує функцію її внутрішньої організації та регулювання процесу практичної реалізації цієї діяльності.

Дійсно, А.Г.Спіркін і Е.Г.Юдін зазначають, що під методологією прийнято розуміти «вчення про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності». І у цьому достатньо широкому розумінні методологія, на

їхню думку, «утворює необхідний компонент будь-якої діяльності, оскільки остання стає предметом пізнання, навчання і усвідомлення». Вважаємо за необхідне підкреслити надзвичайно важливе положення авторів стосовно того, що методологічне знання може виступати у двох формах. Нормативна його форма містить приписи і норми, за допомогою яких зафіксовані зміст і послідовність певних видів діяльності або операцій, які складають структуру кожної конкретної діяльності. Дескриптивна форма методологічного знання уявляється описом фактично виконаної діяльності [134, с.164].

Таким чином, у наведеному розумінні методологія знов-таки набуває дієвого характеру, оскільки її принципи фактично являють собою своєрідні нормативні висловлювання і відіграють роль вже згадуваних вище функторів «обов'язково», «дозволено», «заборонено». Хіба що у їхній загальній структурі дещо зайвим може виглядати функтор «байдуже», оскільки методологічні принципи звичайно визначають умови, які сприяють ефективному здійсненню відповідної діяльності, а також вказують на обмеження і умови, яких слід уникати. Безумовно, у реальному житті існує і безліч умов і ситуацій байдужості відносно успіху чи доцільності тієї чи іншої діяльності, однак їх філософсько-педагогічний аналіз, цілком природно, виходить за межі самого поняття методології.

Ще одне слушне зауваження стосується тих труднощів, що виникають в процесі оволодіння майбутніми спеціалістами методологією професійної діяльності, а також при формуванні і розвитку у них професійної культури. Вони зумовлені перманентним скороченням обсягу навчального часу на вивчення дисциплін світоглядного і соціально-гуманітарного циклу, явним посиленням технократичного підходу до фахової підготовки студентів і прямим нехтуванням проблемами їх особистісного розвитку. Ця тенденція особливо посилюється у зв'язку з впровадженням у систему сучасної освіти положень і вимог Болонського процесу.

Безперечно, ці норми і вимоги також являють собою ще одну систему,

або «логіку» у вказаному вище розумінні О.А.Івіна та О.Л.Никифорова і тому формально вони цілком вкладаються у методологічні положення. Однак, як завжди, тут потрібен системний підхід, тобто урахування цілей освіти і конкретної ситуації, у якій вона здійснюється. Здається, неможливо заперечувати, що й ситуація в Україні дещо відрізняється від Європейського союзу, й відповідно цілі освіти теж не співпадають з європейськими. До того ж, кращі напрацювання вітчизняної педагогіки знані й визнані в світі, і нехтування ними виглядає недоцільним.

Зокрема, завдання особистісного розвитку майбутнього фахівця та істотного підвищення його професійної культури не можуть бути успішно вирішені в межах методології взаємодії зі складними системами, що здатні до самовпорядковування, оскільки вони пов'язані як з нашим національним менталітетом, так і з нагальною необхідністю вирішення загальної проблеми соціально-економічного і духовного відродження України. З позицій парадигми освіти вони також можуть розглядатися як певні норми, які просто розширюють інструментальну базу освіти. Ці обставини вимагають певного перегляду традиційної системи норм і цінностей з урахуванням європейських стандартів, але й одночасного збереження гуманістичної парадигми вітчизняної освіти. Тому сьогодні вкрай необхідна розробка нової методології професійної діяльності освіченого фахівця, методики формування і розвитку його професійної культури.

Забезпечення належного професіоналізму фахівців у всіх сферах суспільного виробництва України набуло характеру національної проблеми, одними із засобів розв'язання якої виступають розробка і широке впровадження науково обґрунтованої методології і формування високої професійної культури. Це сприятиме створенню підстав для можливості подолання нашого технологічного відставання від провідних країн світу.

В основу формування методології діяльності і професійної культури фахівця мають бути покладені положення і принципи синергетики, за

допомогою якої можна систематизувати існуючі норми, вимоги і обмеження таким чином, щоб їх єдність утворювала ансамбль різного, а не умову для домінування одного над іншим. Тобто традиційна мета освіти формування гармонійної особистості залишаєть незмінною цінністю. Питання стоїть про шлях до формування такої особистості. Зокрема, для організації підготовки майбутнього інженера ці принципи повинні враховувати цілісну множину технічних, економічних, правових, морально-етичних, екологічних та інших норм і обмежень. Вони можуть забезпечити формування такої методології його фахової діяльності і професійної культури, що результати цієї діяльності повною мірою відповідали б суспільним вимогам і очікуванням. Крім того, професійна культура неможлива без ціннісного сприйняття людиною своєї діяльності.

Для успішного формування і методології діяльності, і професійної культури і для плідного їх практичного використання дуже важливо враховувати не тільки існуючі техніко-економічні норми та обмеження, а й систему соціокультурних особливостей, життєвих цілей і моральнісних цінностей, притаманних конкретному суспільству. Ця система виступає своєрідним синергійним розширенням інструментальної бази при формуванні методології підготовки фахівця для професійної діяльності.

У XXI ст. за доби глобальної нестабільності і нерівноважності соціальних процесів філософія освіти стає міждисциплінарною, серед іншого, також і між сучасною нелінійною наукою (зокрема, синергетикою як трансдисциплінарною науковою програмою дослідження самоорганізації) [46, с.78-87] і освітою. Спільна робота гуманітаріїв і природничників здатна моделювати стратегії людської діяльності зі складними людинорозмірними системами: екологічними, соціологічними, медичними, освітніми.

Що стосується синергетичного підходу до освіти, тут скоріш мова йде про практику, ніж про пізнання. Але в будь-якому разі методологія такого пізнання і такої практики має бути постнекласичною. Та більшість освітян

потребують практичного застосування синергетики в організації навчального процесу. Щоб дати місце самоорганізації розумових процесів в учнів, сприяти їм у кращому запам'ятовуванні, а може, і творчій насназі, потрібно використати результати синергетичних досліджень у психології й роботі мозку в її зв'язку з процесами сприйняття і творчості та у багатьох науках про людину.

Синергетика наводить мости між різними дисциплінами, не руйнуючи їхньої дисциплінарної визначенності і не знімаючи специфічності тих характеристик систем, що самоорганізуються, які виступають їхніми контрольними параметрами і параметрами порядку. Єдність методологічних підходів особливо важлива, коли предметом розгляду постає людина — місце перетину всіх природничих і гуманітарних наук. А саме таку ситуацію ми маємо в освіті, коли знання мозкових процесів і психологічних установок сприйняття і розуміння однаковою мірою важливі при виробленні освітніх стратегій. Тепер загальний науковий підхід до цих проблем відкриває нові можливості їх вирішення.

Разом з тим, використання здобутків синергетичних досліджень в освіті не вичерпує впливу постнекласичної науки на освіту. Ставлення філософії освіти до власного предмету тут є вирішальним. Синергетична методологія стає застосовною в освітній галузі, якщо філософія освіти розуміє освітні процеси як процеси самоорганізації. Тоді відомі настанови на ставлення до учня як до особистості, спрямування зусиль на розвиток здібностей до творчості у майбутнього науковця чи митця набуває конкретних методологічних підстав. При цьому підстави ці не перетворюються на набір завчених прийомів чи алгоритмів діяльності. Адже синергетичні комунікативні стратегії дій викладача передбачають його ж таки творчі зусилля.

Наприклад вихід поза індустріальні лінійні технології, повна відмова від них і звернення до нано- і фемтотехнологій, що пов'язано з керуванням людиною процесами на відстанях 10^{-9} м і 10^{-12} м, гарантовано і назавжди

ліквідує загрозу «енергетичного голоду» і потребу відбирання у наступних поколінь «прийнятних стартових умов». Ці покоління отримають засоби для свого нормального життєзабезпечення на невизначений, але зрозуміло що на довгий, час.

Можна погодитися із тим, що концентрованим джерелом «енергії майбутнього» є термоядерний синтез (приклад фемтотехнологій), який уже можна було б здійснити, якби з початку 1990-х років зусиллями нафтогазового лобі не припинилося серйозне фінансування подібних науково-технологічних експериментів одразу в усіх розвинених країнах світу. Другим, цього разу неконцентрованим (розосередженим) джерелом «енергії майбутнього», ми вважаємо фотоелектричні перетворювачі сонячного проміння на електричний струм. Розвиваючи вже наявні успіхи російського Нобелівського лауреата Ж.Алфьорова й інших науковців у технологічних процесах створення упорядкованих певним чином наноструктур, можна було б підвищити коефіцієнт цього перетворення з кількох до 20-30 відсотків. У цьому разі кожен квадратний метр у пустельних регіонах Землі міг би стати кількасот ватним джерелом енергії, а десяток квадратних кілометрів замінив би дуже потужну сучасну теплову чи ядерну електростанцію.

Отже, насправді перед людством немає безпосередньої загрози «енергетичного колапсу», повного і безповоротного вичерпання всіх енергетичних ресурсів, загострення всепланетного збройного суперництва «за останні тонни нафти» та ін. Є суб'єктивні й об'єктивні причини для штучного сповільнення науково-технічного прогресу, скерованого на вихід за межі індустріальних макротехнологій і мегахімічних процесів, сповільнення, яке має зникнути вже в найближчі 10-15 років. Невдовзі всі публікації лінійного характеру втратять доцільність і викликатимуть співчутливу посмішку, аналогічно тому, як сприймаються праці міжнародних геологічних конгресів початку ХХ ст., лейтмотивом яких були підрахунки

дати вичерпання «останніх Родовищ залізної руди». Пізніше серія відкриттів виявила - Земля просто неймовірно багата сполуками заліза, тому «вичерпати» його родовища навіть теоретично неможливо.

І ще один - останній - приклад того, що прогнози без цілеспрямованого пошуку та врахування найновіших і перспективних відкриттів як ймовірних аттракторів не можуть бути надійними. Він стосується «репродуктивних можливостей біосфери», у першу чергу - первинної її біологічної продукції, яка безпосередньо чи після певної переробки стає для людей їжею, та іншими засобами забезпечення нормальної життєдіяльності. Чомусь у відомих статтях здебільшого спираються на нічим не обґрунтоване припущення, яке полягає у повній неспроможності людського інтелекту вступити в змагання з біосферою у проблемі «виготовлення біологічної продукції». Традиційний лінійний постулат вимагає вважати, що людина завжди харчувалася і буде харчуватися «лише» виробами сільського господарства.

На наш погляд - це хибний і обеззброєний постулат. Він має глибоку історичну аналогію з тим, як люди використовували метали. Нагадаємо, що спершу доводилося задовольнятися лише «вільними» природними металами у вигляді залізних метеоритів, золотих, мідних і залізних самородків. Але природна допитливість і тривала серія «експериментів» із впливом вогню на різноманітні природні речовини і сполуки дала змогу людям вже тисячі років тому отримати спершу легкоплавку бронзу, а пізніше - залізо і сталь. Це дало людям доступ до міцних та інструментальнких матеріалів, що й забезпечило подальший довготривалий прогрес у виробництві інструментів.

У даний момент людство впритул наблизилося до ефективного і дешевого штучного виготовлення «первинної біопродукції» не шляхом хімічного перетворення нафти чи газу у подобу природних білків, а керованим на нановідстанях відтворенням тих реакцій фотосинтезу, які відбуваються в клітинах зелених та інших наземних і водних рослин. У цьому разі знову можуть «постраждати» пустелі - гектар штучного поля на

їх теренах замінить десятки (а швидше — сотні) гектарів посівів зернових чи технічних культур. Зрозуміло, що подібні надвисокі нанотехнології назавжди ліквідують загрозу голоду не лише наявного, а й значно більшого населення Землі, а також обов'язково призведуть до грандіозних змін у розподілі активного населення, щоденного життя мільярдів осіб, трансформації менталітету, системи цінностей, врешті, світогляду і філософії.

Лише на межі сторіч частина розвинених країн схаменулася і розпочала не тільки цілеспрямовано підтримувати власні таланти, а й розробляти схеми залучення до себе здібної до точних наук молоді з усіх континентів. Для цього США просто прискорили друк доларів, Австралія скоротила термін навчання рівня бакалавр до двох років, Великобританія удосконалила законодавство, а Європейський Союз винайшов Болонський процес.

Гранично несприятливі політичні й економічні умови для розвитку точних наук у напрямку нано- і фемтотехнологій склалися в Україні. Ситуація дуже складна, з 1991 до 2007 року було знищено чи не половину науково-дослідних установ фундаментального та прикладного характеру і побудовано різноманітних безліч сакральних споруд (із використанням державних коштів), що в культурі поглибилася до «провалля без дна» прірва між мережею університетів й аналогічних ВНЗ, інститутами Національної й інших академій України і суспільною культурою.

Завдання відновлення та розбудови наукової складової в освіті не повинне орієнтуватися на лінійне удосконалення наявних технологій промислових регіонів України. Йдеться (і тут автор цілковито солідарний з уже згаданими філософами В.Кордюмом, В.Лук'янцем, а також з фізиками В.Семиноженком, І.Юхновським та іншими науковцями) про створення у нас нано- і фемтовиробничого комплексу, про формування відповідної суспільної свідомості та освіти як її сучасного основи.

Слід ще більш активно і дохідливо поширювати в засобах масової інформації найновішу інформацію про вже здійснені відкриття нанонаук і

втілені у життя нанотехнології, адже без створення критичної маси знань у цій сфері годі сподіватися на те, що законодавці досягнуть консенсусу щодо необхідності перетворення непоодиноких (ще знищено не все!) центрів подібних досліджень в Україні на зони пріоритетної національної уваги і підтримки. Без обізнаності населення про справжні можливості високих і надвисоких технологій неможливо запобігти подальшому зміцненню антинаукової пропаганди, рекламуванню псевдоцілителів, безпідставної підтримки шарлатанів, які переконують малоосвічених, необізнаних і довірливих, що вони виліковують усі хвороби залученням «тонкої матерії», «інформаційно-енергетичного середовища» чи «торсіонних полів». Спроби розвитку «духовності нації» зверненням до ірраціонального і містичного є небезпечним збоченням на манівці, а поширення пропозицій заміни традиційних курсів фізики чи інших точних наук конгломератом з історії Релігій і первинних уявлень про закони природи є небезпечним з точки зору майбутнього наукового поступу України.

Формування запропонованої В. Лук'янцем «філософії нанотехнологій» є значно складнішим завданням ніж звернення до потойбічного. Сьогодні нашим науковцям нові знання доводиться віддавати не українським, позбавлених будь-яких знань і практичного досвіду, представникам нових поколінь, а іноземним.

По відношенню до науки, за К.Поппером, визначальними є дескриптивна і аргументативна функції мови, що виявляють можливість відповідних концепцій істинності.

Відповідно до дескриптивної функції наукової мови виникає регулятивна ідея істини, що визначає опис та його узагальнення як адекватний фактам і емпіричним ситуаціям.

Відповідно до аргументативної функції наукової мови, яка за К.Поппером, полягає в критиці описів з позиції “регулятивної ідеї істини”, “змісту”, “правдоподібності”, можна констатувати можливість об’єктивності: суб’єкт (як носій методу) встановлює єдність (тотожність) між предметом

думки (чи картиною світу) і об’єктом (проблемами, задачами, суперечностями) таким чином, що проблеми та задачі вирішуються (суперечності знімаються).

Як відомо на основі буденного досвіду формується так званий лінійний здоровий глузд, який можна назвати "картиною макротехнологій", що спирається на класичий ідеал раціональності. Вказаний здоровий глузд, наприклад, за допомогою нескладних шкільних експериментів формується як засвоєння основи знань із класичної механіки поступальних рухів, основ молекулярно-кінетичної теорії газів та інших лінійних станів речовини. Здобуті колись класичною наукою та поширені освітою знання про великі і малі тіла стають основою соціалізованої індустріальним суспільством особистості. Однак така особистість стає сьогодні представником ретро культури, яку вже можна визнати за маргінальну архаїку.

Зрозуміло, що вже існують повніші наукові уявлення про Всесвіт і найближче довкілля. Однак, це утопічна мрія щоб усім було доступне таке знання. Як відомо існує складність формування у критичного відсотка громадських діячів (політиків, законодавців, тощо) і представників активної частини населення науково коректного уявлення про особливості класичних законів природи використання яких забезпечує існування суспільства та його здорового глузду. А у випадку з нанонаукою ми маємо справу з такими законами, що вступають у суперечність зі щоденним досвідом заснованим на макротехнологіях, лінійному баченні світу. Взаємодія і рух нано- і фемтооб’єктів не узгоджується з відомими та вже звичними законами класичної механіки. Лінійні теорії та моделі прийнятні для зрозумілого уявлення у випадку з кварками та глюонами, навіть із електронами, стають неприйнятними. Навіть науковцям було важко розібратися бодай у загальних рисах щоб зрозуміти ідею електронної надпровідності й пояснити, яким чином рухомі електрони у певний момент при незначному зниження температури провідника втрачають спроможність стикатися з іонами та іншими важкими

нерухомими об’єктами. Виняток складають лише закони збереження, які сьогодні ще визнаються універсальними.

Відтак, для формування педагогічно прийнятної картини наносвіту, на основі якої розглядається можливість створення нанотехнологій, для цілеспрямованого використання фотонів, колективних збурень, нелінійних взаємодій та тощо, мають створювати відповідні умови. Разюча відмінність хвильових і квантових закономірностей, наприклад, від класичних законів корпускулярної фізики, вимагає розробки нових способів викладу природничих наук.

Очевидно, давно постала задача припинити витрачати навчальний час в старших класах середньої школи повторенням банальних даних про прямолінійний рух і його демонстративне відтворення для виявлення його різновидів, чи на механічне повторення групи законів, які описують поведінку ідеального газу. Таке змістовне ущільнення часу, за різними підрахунками [73, с.133], вивільнить приблизно рік на ознайомлення учнів з нано- і фемтосвітом, зі станом і перспективами створення і використання новітніх технологій, які спроможні звільнити людство від загроз колапсу і повного зникнення.

Висновки другого розділу:

Суперечність, яку відтворює класичний ідеал раціональності як відповідний класичній науці Нового часу полягає в тому, що у науці як певному дослідженні існуюче визначається через предметності. Тобто такі характеристики об’єкта, що визначають коло питань якими займається науковець як представник окремої науки (математики, фізики, біології, економіки, психології, тощо). Це опредметнення здійснюється за допомогою обмежуючих уявлення принципів конкретних наук, що перетворює істини науки на вірогідність уявлення. Вперше існуюче визначається як

предметність уявлення, а істина як вірогідність уявлення у метафізиці Декарта. Світ стає картиною, а людина суб'єктом, творцем картини, яку традиційна освіта орієнтована на класичну парадигму освіти поширює. Іншими словами класична парадигма освіти формує пасивного спостерігача картин, який не розуміє себе як їх творця.

Поширеність такої методології ставить поза свідомістю людини ту важливу обставину, що сама можливість суб'єкта засвідчити об'єктивність деякого предмета залежить від його спроможності не уявляти картини, а відтворювати об'єкт. Відтак педагогічно проблема постає як необхідність утворення гармонічного поєднання знання і досвіду, викладу «картин» і виховання культури їх використання.

При формуванні методологічних настанов, що мають визначати діяльність людини та при їх використанні в процесі практичної реалізації цієї діяльності необхідно керуватись положеннями логіки дій, яка є породженням логіки мислення і регулюється логікою речей, тобто відображенням процесів, а не речей.

У XXI ст. за доби глобальної нестабільності і нерівноважності соціальних процесів філософія освіти стає міждисциплінарною, серед іншого, також і між сучасною нелінійною наукою (зокрема, синергетикою як трансдисциплінарною науковою програмою дослідження самоорганізації) і освітою. Спільна робота гуманітаріїв і природничників здатна моделювати стратегії людської діяльності зі складними людинорозмірними системами: екологічними, соціологічними, медичними, освітніми. Тобто синергетика як міждисциплінарний підхід наводить мости між різними дисциплінами, не руйнуючи їхньої дисциплінарної визначенності і не знімаючи специфічності тих характеристик систем, що самоорганізуються, які виступають їхніми контрольними параметрами і параметрами порядку. Єдність методологічних підходів особливо важлива, коли предметом розгляду постає людина — місце перетину всіх природничих і гуманітарних наук. А саме таку ситуацію ми

маємо в освіті перед якою сьогодні стоїть завдання формування педагогічно прийнятної картини наносвіту, на основі якої розглядається можливість створення нанотехнологій, для цілеспрямованого використання фотонів, колективних збурень, нелінійних взаємодій.

Зазначене дозволяє вести мову про обґрунтованість визначення синергетичного підходу як такого, що є адекватною методологічною основою трансформації філософської парадигми освіти в контексті Болонських угод шляхом гуманізованого поєднання різного в єдине.

РОЗДІЛ 3.

ПАРАДИГМАЛЬНІ ОСВІТНІ ІДЕЇ ТА ПРІОРИТЕТНІ ЦІЛІ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ ПІД ВПЛИВОМ ВНУТРІШНІХ І ЗОВНІШНІХ ЧИННИКІВ

Значною мірою на основі переосмислення і узагальнення результатів епох Відродження та Просвітництва протягом XIX ст. формується класична парадигма освіти. Назва відображає ставлення до неї наших сучасників: для філософів і педагогів XX ст. філософсько-освітні ідеї та педагогічні системи XIX ст. дійсно стали класикою - і в тому розумінні, що їх вивчали і застосовували в освітній практиці як елементи «абсолютно істинного» знання, і в тому розумінні, що від них відштовхувалися в подальших творчих пошуках. Однак для XIX ст. ця, нині класична, парадигма освіти була величезним новаторством.

Із світоглядно-філософського боку класична парадигма освіти є системним завершенням гуманоцентричної переорієнтації освітньо-виховної діяльності. Річ не тільки в тім. що в її фокусі знаходиться людина, а в тім. що практично знімаються обмеження в трактуванні її суті. Освіта та виховання в ідеалі мають формувати не представника стану, не працівника, навіть не громадянина, а бути повністю спрямованими на розкриття безмежних можливостей та індивідуальності людини. Центром освітнього процесу стає не та чи інша стандартизуюча сторона людини, а самоцінна, неповторна людська особистість.

Дуже велику роль у формуванні цього ідеалу відіграла філософія, особливо німецька класична філософія. Кант все своє вчення присвятив обґрунтуванню необхідності самовизначення особистості, в першу чергу на основі формування високого «морального почуття» - голосу совісті, внутрішнього судді вчинків людини (згодом Фейєрбах образно назве його: «Ти» пересаджене в «Я»), Формування особистісних моральних норм

людини Кант поставив поряд з законами функціонування Всесвіту, надавши особистості дійсно космічного виміру [3, с.217-221].

Фіхте надає проблемі самоствердження особистості дієво-практичного характеру, акцентуючи необхідність формування незалежного і активного типу людської особистості. В повному розумінні саме Фіхте може вважатися фундатором раціонального і соціоцентричного (на відміну від більш пізніх егоцентричних моделей) обґрунтування індивідуальної самодостатності суб'єкта соціальної дії як принципу функціонування суспільства. Німецький мислитель взагалі відкидав будь-які штампи в сфері освіти та виховання, а в знаннях найбільше цінував життєдіяльне начало. Активність і індивідуальність особистості прямо пов'язані із освітнім процесом і спирається на оволодіння знаннями та цінностями як елементами життя суспільства - тобто національної і загальнолюдської культури. Це досить цікава деталь: принцип індивідуальної самодостатності з самого початку тісно пов'язаний з соціокультурною переорієнтацією освітнього процесу, хоча остання в більш-менш системній формі була сформульована лише в другій половині XX ст.

Принципово нове тлумачення ролі індивідуальності в системі соціалізації і соціальної діяльності в цілому дав Гегель на основі детально розробленої методології діалектичного дослідження. В наш час цей аспект творчості великого німецького філософа дещо залишається в тіні, але саме Гегелю вдалося знайти принципове вирішення проблеми, яка століттями заважала виробленню ефективної концепції соціального виховання. Мова йде про проблему взаємовпливу особистості та суспільства у процесі соціалізації.

Дуже багато прогресивних мислителів змушені були відмовитися від виховної ролі суспільства в своїх концепціях, оскільки вважали, що соціальні умови негативно впливають на виховання особистості, будучи в значній мірі антигуманними. Довгий час ідеал виховання вбачали в «поверненні до

природи», одним з найбільш відомих його захисників був Руссо. Проте в XIX ст. соціальна природа виховання стає очевидною. Кант прямо опонує Руссо, підкреслюючи позитивну роль соціального виховання. Останнє він характеризує як «найбільше і найскладніше завдання, яке стоїть перед людством» у зв'язку з тим, що у вихованні міститься найбільша таємниця удосконалення природи. Але як нейтралізувати негативний вплив суспільства, що далеке від досконалості та виховного ідеалу? Гегель показав, що процес соціального виховання на основі позитивних ідеалів - це є одночасно і процес позитивної зміни суспільства, оскільки в процесі виховання людина виступає не лише як його об'єкт, а й як суб'єкт і виховання, і соціальної дії. Виховання створює розумну істоту, але нею, підкреслював Гегель, людина стає «із самої себе», тобто формує себе сама. А відтак виховання - це «важка і дратуюча боротьба з самим собою». Суспільство і особистість - абсолютно нероздільні в тому розумінні, що взаємно формують одне одного, і Гегель конкретно показав це, сумістивши етапи історії соціального виховання та історії цивілізації. Звичайно ж ні про яке природне виховання мови не може бути: у формуванні особистості відображається увесь конкретно-історичний процес, і «кожна людина - син свого часу і свого народу» [3, с.8].

Трохи пізніше К.Маркс в «Тезах про Фейєрбаха» лаконічно і універсально узагальнив суть концепції Гегеля: проблема позитивної зміни суспільства і виховання людини на нових ідеалах вирішується шляхом соціальної дії людей [Там само]. Цей дійсно революційний висновок заклав підвалини активного соціального виховання - однієї з основ класичної парадигми освіти. Й.Песталоцці, один з її фундаторів, незважаючи на захоплення Руссо і декларування цінності виховання в дусі «високої і простої відповідності з природою» останню вже сприймає через призму соціального життя і взаємодії особистості та суспільства: «Обставини формують людину, але й людина формує обставини. Людина має в собі силу різноманітно гнути

їх за своєю волею. Роблячи це, вона сама бере участь у формуванні себе і у впливі на обставини, що діють на неї» [93, с.410].

Сформувався цілий напрям так званої «позитивної» соціальної науки у сфері виховання, який зосередився на проблемах наукового вивчення процесів взаємовпливу виховуючого середовища та активного індивіда. Основоположник цього напряму - О.Конт, виходячи з того, що з розвитком суспільства соціальне виховання набуває все більшого значення, визначив його як «сукупність об'єктивного життя, осмислену як поступова підготовка до життя суб'єктивного». Дж.-Ст.Мілль сформулював завдання соціального виховання як формування «суспільних людей». Г.Спенсер оцінює освіту, виходячи з соціальних обставин життя особистості: в суспільстві росте прагнення до свободи, а освіта є одним з найкращих її гарантів [109, с.71-76].

Закріплення за вихованням соціальної характеристики у вказаному контексті сприяло усвідомленню його провідної ролі в суспільстві. «Людина може стати людиною тільки через виховання. Вона - те, що робить з неї виховання». - підкреслює Кант. «Людина є тим, чим вона має бути, лише завдяки вихованню», - стверджує Гегель. Звичайно, по формі ці висловлювання нагадують подібні ж і в часи античності, і в часи Відродження. Проте, суть їх зовсім інша - адже виховання сприймається не як «ліплення» людини за певним ідеалом, а як процес самостворення особистістю і себе, і суспільства в результаті власної активності [29].

Центральне місце особистості в філософській думці XIX ст. не могло не породити певної абсолютизації її ролі в суспільстві. Сформувався цілий напрям індивідуалістичної освітньої філософії. С.К’єркегор, один з його фундаторів, проголосив: «Наш час, XIX століття - стати окремою людиною» [3]. Концепція автономного індивіда стала однією з основ сучасного ліберально-демократичного суспільства і де корпоратизації станового соціального устрою. Цьому мала сприяти й освіта, спрямована, за думкою К'єркегора, на виховання «окремих живих людей» з незалежними

судженнями та власною моральною позицією, здатністю до свідомого самостійного вибору і способу дії, і соціальної позиції.

У працях Ф.Ніцше цей індивідуалістичний струмінь набуває агресивно-ексцентричних рис, оскільки всі перелічені вище здатності і характеристики мають відношення лише до еліти, а відтак - до елітарного виховання «вождів», талантів та геніїв. А.Шопенгауер абсолютизував іншу крайність - роль індивідуальної активності в процесі виховання. На його думку, саме внутрішні фактори і характеристики індивіда відіграють вирішальну роль у його формуванні, і їх не можуть змінити ніякі зовнішні впливи. Більше того - їх не може змінити і сама людина, оскільки є заручником власних пристрастей і власної волі. З цієї точки зору соціальне виховання є злом, оскільки виставляє людей в ідеалі, а не такими, якими вони є насправді: «Світ лежить у злі, люди не є тим, чим вони повинні бути», - заявляє Шопенгауер [5. Т.2, с.271]. Проте справедливості ради слід сказати, що він розділяв загальну для XIX ст. віру в творчі можливості особистості: «Не обманюйся і прагни бути кращим» [5. Т.2, с.272]. А в цілому індивідуалістична філософія, абсолютизуючи особистісно-активістські орієнтири гуманоцентричного світогляду, фактично торувала дорогу до їх відкидання. Сталося це, щоправда, вже у XX столітті.

Педагогічна теорія класичної освітньої парадигми прагне розгорнути її світоглядні принципи в завершені педагогічної системи. В центрі уваги, звичайно - способи розвитку активної, творчої, самостійної особистості. Й.Песталоцці висуває ідею виховуючої праці та розвиваючого навчання, розробляє свою знамениту систему «елементного» навчання та виховання, що за своєю суттю є системою розвитку здібностей шляхом певних вправ, які грунтуються на особливостях дитячої психології та визнанні самостійності дітей в освітньому процесі [111].

Й.Гербарт розробляє практичні аспекти ідеї гармонійного розвитку усіх здібностей людини, розуміючи виховання як засіб встановлення гармонії між

волевиявленням особистості та виробленням в неї багатосторонніх інтересів [59, с.350]. Перше при цьому розглядається як універсальний базис будь-якого виховання, що ж стосується розвитку всебічних інтересів особистості, то цей процес розглядається Гербартом як основа виховуючого навчання - однієї з найбільш перспективних ідей класичної освітньої парадигми. А.Дістервег, синтезуючи два взаємопов'язані принципи виховання - природовідповідності та культуровідповідності з пріоритетом соціального начала, надає практичного виміру ідеї розвиваюче-виховного та освітнього навчання. Ф.Гребель розробляє теорію ігрового навчання дітей, розглядаючи гру як свого роду «дзеркало життя», а з іншого боку - як «вільне виявлення внутрішнього світу»[59, с.355] дитини.

Як і в усі віки, в основу всебічного розвитку людини класична освітня парадигма покладає моральне виховання. Пріоритетність морального виховання об'єднує найрізноманітніших мислителів - від Канта, що закликає оволодіти «наукою про моральність, обов'язок і самовладання» до Ніцше, який відстоював пріоритетність морального виховання і духовної культури перед спеціальною освітою.

Системність і спроби наукового обґрунтування педагогічної практики в цілому стають особливістю класичної освітньої парадигми. Це викликало в першу чергу ускладнення освітнього процесу, значним розширенням функцій освіти, кількості її суб'єктів. Нові соціальні потреби перетворили педагогічну проблематику в одну з найпріоритетніших, в XIX столітті вона виокремлюється в цілком самостійну галузь знань. Значною мірою саме цей процес можна вважати найбільш фундаментальною рисою класичної освітньої парадигми.

Набуття педагогікою самостійного наукового статусу привело до значного розширення власної проблематики, формування теоретико-методологічних основ практичної діяльності, переосмислення знань і наробок системних наукових дисциплін з вивчення людини, процесу

виховання, в першу чергу філософських. У повній відповідності з основним критерієм, встановленим Гегелем для констатації факту конституювання науки, педагогіка як самостійна наука розпочалася з вивчення власних цілей, категоріального апарату, осмислення методології.

Особливо велику роль в цьому процесі відіграли теоретичні праці Й.Гербарта. Він був одним з піонерів утвердження суверенності педагогічної науки за рахунок розробки власного науково-методологічного інструментарію. «Було б краще, - підкреслював Гербарт, - якби педагогіка якомога точніше розробила свої власні поняття і більше заохочувала самостійне мислення, щоб стати центром окремої галузі мислення і не перебувати на задвірках інших наук». З часів Гербарта педагогіка розглядається як методологія освітньої практики, що узагальнює результати навчально-виховного процесу. Гербарт же встановив і найближчі суміжні сфери знань педагогіки: етику, що на філософській основі формулює її цілі, та психологію, на основі якої визначається інструментарій досягнення цих цілей. В рамках класичної освітньої парадигми вже намітилася інтеграція освітніх аспектів цих дисциплін з педагогікою: шляхом методологічних досліджень розроблялись філософсько-освітні основи ціннісної орієнтації педагогічних процесів, за рахунок практичних педагогічних систем відбувався поворот до психологічного обґрунтування навчально-виховного процесу. В цілому саме з класичною освітньою парадигмою і конституюванням педагогіки як самостійної науки слід пов'язувати і зародження сучасної теорії соціального виховання та освіти. Цілий ряд дослідників намагаються побудувати свої педагогічні системи на основі дослідження і вивчення законів педагогіки. Наприклад, Ф.Гребель свою теорію ігор як основи педагогіки виводить з цілого ряду законів виховання (розвитку людини, природовідповідності, саморозкриття творчого («божественного») начала в людині тощо).

Значне розширення соціальних функцій системи освіти, пов'язане із

збільшенням масштабів та сфери діяльності і власне становленням виокремлених систем освіти та педагогіки як науки, дуже добре усвідомлювалося сучасниками. Відомий французький громадський діяч Ж.Сімон, відображаючи загальну точку зору, підкреслював: «Народ, який має кращі школи, - перший народ; якщо він не такий сьогодні, то стане таким завтра»[59]. Розширення практичних функцій освіти було пов'язане в першу чергу з процесом індустріалізації та необхідністю масової соціальної підготовки не лише величезної кількості спеціалістів та управлінців, а й простих робітників. Індустріальна промисловість встановлювала нові критерії соціокультурного розвитку суспільства в цілому, і забезпечувати його мала перш за все система освіти, спеціально організована для цього в масштабах всього суспільства. В рамках класичної освітньої парадигми встановлюється чіткий функціональний зв'язок між системою освіти та організованою професійною підготовкою, і забезпечення кадрового потенціалу країни виступає основною функцією освіти в цілому. «Людський професійний ресурс» набуває особливого значення в економічному та військовому суперництві держав, а тому і система освіти підпорядковується функціонально державним органам.

Подальшого розвитку набуває функція «індивідуальної корисності» освіти в умовах конкурентного капіталістичного суспільства. Освіта стає не просто становою ознакою, а важливим інструментом забезпечення індивідуального благополуччя. Чи не найвідвертіше обґрунтував цю функцію освіти Г.Спенсер на основі синтезу ідей еволюції суспільства та природного відбору. Проте і менш радикальні позитивні прагматики значною мірою теж переймалися проблемами корисності освіти для людей з чисто утилітарних позицій. Й.Песталоцці, наприклад, однією з основних функцій так званої «розумної школи» вважав навчання «порядку, який необхідний для власного добробуту і добробуту близьких»[111, с.217]. Слід сказати, що ця функція повністю вписувалася в загально соціальну функцію

професійної підготовки і матеріалізувалася в значній прагматизації та спеціалізації освіти, в першу чергу природничого характеру.

Важливою складовою функціонального імперативу системи освіти продовжувала залишатися функція соціальної адаптації, хоча зміст її принципово змінився. В умовах індивідуалістичного суспільства виникла потреба організованого протистояння егоцентричній мотивації поведінки, що можна було забезпечити лише шляхом цілеспрямованого формування соціоцентричної системи цінностей у процесі шпального виховання. Необхідність цієї функції обґрунтував Дж.-Ст.Мілль, який взагалі вважав основним критерієм результативності освіти готовність людини жити загальносоціальними інтересами і «вписувати» свої життєві шляхи в загально-соціальні цілі. Г.Спенсер ще більш узагальнив цю функцію освіти: «освіта повинна приводити до соціальної рівноваги»[3]. В рамках класичної освітньої парадигми [159] вже не церква, а система освіти виступає основним інститутом, що відповідає за формування системи цінностей, соціальну адаптацію людей і, значною мірою - маніпулювання їхньою свідомістю та поведінкою в інтересах правлячої еліти.

Функціональний імператив класичної освітньої парадигми в найбільшій мірі відображає суперечності між декларованими цілями навчально-виховного процесу та реальними орієнтирами освітньої діяльності. Звичайно, підґрунтя цих суперечностей знаходиться не в рамках філософсько-освітніх та педагогічних теорій, а в реальних потребах економічного розвитку. Індустріальна економіка вимагала не всебічно розвинених людей, а вузьких спеціалістів, капіталізм ґрунтувався на індивідуальній конкуренції, а не на взаємодії та любові. Класична освітня парадигма визначила основні цілі освітнього процесу у відповідності зі суттю людини, її потребами, проте функціонально не може їх реалізувати, особливо на рівні масової освіти.

Все ж саме принципові зміни в сфері масової освіти дещо обмежили масштаби соціальної диференціації в здобутті освіти. В рамках класичної

освітньої парадигми право на освіту усіх без винятку людей вперше в історії людства набуло практичного виміру. Реальною реалізацією цього права стало введення загальної обов'язкової початкової освіти, яке впродовж XIX століття було здійснено у розвинених країнах. Звичайно, у цього заходу були вагомі економічні причини - потреби індустріального виробництва у грамотних робітниках, ускладнення і виробництва, і суспільства в цілому.

Однак з економічної практики виростала суспільна ідея необхідності загальної освіти на рівні універсальної цінності. «Всезагальність початкової освіти - таке найбільше і настійне веління часу», - так сформулював цю ідею французький міністр Ф.Різо ще в 1839 році [3] . Вона спиралася на тезу про рівність усіх людей від народження, що набула все більшого поширення після французької революції. У сфері освіти ця ідея конкретизувалася у відстоювання рівності дітей від народження і спільного навчання дітей різних соціальних груп. Так, Дістервег обґрунтував необхідність «об'єднати юнацтво усіх станів в одних навчальних закладах»[3].

Ця ідея, незважаючи на свою популярність, довгий час не знаходила підтримки серед пануючих верств населення, що намагалися зберегти свої привілеї. Скрізь загальна обов'язкова освіта пробивала собі дорогу в умовах жорсткого опору консерваторів. Історія засвідчує провали відповідних законопроектів у багатьох європейських країнах, і введення загальної обов'язкової освіти навіть у передовій Європі зайняло більше століття. Економічного обґрунтування тут не було, справа впиралася лише в систему цінностей та соціальний статус. Наприклад, один з основних противників цього нововведення голова королівської комісії з освіти в Великобританії Рідлі так аргументував свою позицію: «дати освіту робітникам означало б завдати шкоди їх власному добробуту і моральності», оскільки вони «будуть зневажливо ставитися до свого способу життя і перестануть бути добрими слугами і робітниками» [59]. Ніцше, виступаючи проти розширення освіти, звинувачував прихильників обов'язкової загальної освіти в тому, що вони

хочуть звільнити масу звичайних людей від впливу геніальних і великих особистостей і тим самим зруйнувати «священний порядок у сфері інтелекту»[59].

Значний опір ідеї загальної обов'язкової освіти з боку панівних соціальних груп (а саме їхні представники практично реалізовували освітню політику через органи державної влади) привело до значного вихолощення початкового задуму. Проявилося це в фактичній ізоляції масової початкової освіти, що сформувалася на основі реалізації ідеї загальної обов'язкової освіти від середньої та вищої освіти. В рамках національних систем освіти реально функціонували дві відірвані одна від одної підсистеми: масова початкова школа, яка давала утилітарну практичну підготовку для більшості людей, адаптувала їх до соціальних реалій в дусі конформізму та політичної лояльності, та середня і вища освіта, яка давала різносторонню підготовку як практичного, так і загальнокультурного характеру (включаючи і класичну, і природничу, і соціально-політичну освіту) і формувала національну еліту, соціальних лідерів.

В таких умовах закритість освіти для більшості населення переноситься на рівень середньої освіти, яка була малодоступна з двох причин. По-перше, вона була платною, і оплата була досить високою, що відсікало від неї більшість вихідців з нижчих верств населення. По-друге, не було змістовного зв'язку між масовою початковою та середньою школою, що також без додаткової підготовки не дозволяло продовжувати здобуття освіти. У зв'язку з цим таку систему освіти називають дуалістичною, і саме відірваність середньої школи від масової початкової стала в рамках класичної освітньої парадигми XIX століття основною ознакою соціальної диференціації в системі освіти. Що стосується неграмотності, то завдяки масовій початковій школі на кінець століття в розвинених індустріальних державах вона була практично переможена (в Англії неграмотних було 18 %, у Франції - 15%, у Прусії - всього 3%) [113, с.279-282].

І ще одне досягнення у сфері ліквідації соціальної нерівності при отриманні освіти було здійснено у XIX столітті. Стали швидко виникати жіночі середні школи (починаючи з 1810 року, коли була заснована перша така школа в Берліні), а в США масово впроваджується система сумісного навчання хлопців та дівчат. У Європі цей досвід впроваджується вже у XX столітті.

Розширення функцій освіти і необхідність формування загальнонаціональної системи освіти привела до значних змін у суб'єктності та структурі освітньої діяльності. В XIX ст. в рамках класичної освітньої парадигми відбувається радикальне розширення втручання держави в освітню сферу, в першу чергу на рівні шкільної освіти. Пов'язане воно передусім з необхідністю проведення загальнодержавної освітньої політики, без якої не могло розвиватися індустріальне суспільство. Утвердження держави як домінуючого суб'єкта освітньої діяльності знайшло вираз у створенні національних систем шкільної освіти та створенні відповідного державного шкільного законодавства.

Впродовж XIX ст. сформувалися дві основні системи державного управління освітніми процесами. Жорстко централізована система найбільш наочно репрезентована Прусією та Францією. У Прусії з 1794 р. всі навчальні заклади взагалі вважалися державними. У Франції цього не було, але як і в Прусії всі вчителі початкових шкіл вважатися державними службовцями і призначалися урядовими структурами. Ініціатива усіх шильних працівників була дуже обмеженою, оскільки основні рішення приймалися на державному рівні і були обов'язковими для виконання. За дотриманням існуючих норм і стандартів слідкувала досить розгалужена система державної шкільної інспекції, загальне керівництво здійснювало міністерство освіти [116, с.91-97].

У США і Англії формувалася не централістсько-державна, а державно-громадська, автономістська система шкільної освіти. При ній державні

структури лише координували загальнонаціональну шкільну політику, самі ж школи функціонували на основі самодіяльності територіальних громад. Безпосереднє управління школами здійснювали вибрані громадою ради, шкільні комітети, а також значною мірою - місцеві структури самоврядування. Впродовж XIX ст. в англосаксонських країнах закладались традиції шкільного самоврядування з відсутністю жорсткої державної стандартизації освіти, а відтак широким різноманіттям організаційних форм, програм, шкіл.

Хоча участь державних структур в управлінні освітою в різних країнах була різною, формування національних систем освіти та шкільного законодавства означало реальну інституціоналізацію шкільної освіти як сфери державної діяльності та державного управління. Одним з найбільш помітних результатів цього процесу стала секуляризація шкільної освіти і поступове витіснення церкви як її суб'єкта. Загальним правилом стало створення світських учбових закладів під контролем держави чи місцевого самоврядування. У більшості розвинених країн церква була законодавчо відокремлена від школи, аби не конкурувати з державою. Цілком очевидно, що в цьому проявилися в першу чергу прагматичні причини: професійні аспекти освіти ставали більш значущими, ніж світоглядні.

Проте останні теж не втрачали свого значення, що зумовлювало збереження церквою досить міцних позицій у виховній системі шкіл. Більшість державних діячів і педагогів вважали, що без релігійного виховання школа не може обійтися. Навіть такий радикальний освітній діяч, як Дістервег, вважав, що релігія є настійною потребою народу і тому у школах потрібно ввести «загальне викладання усіх віровчень» [122, с.196]. Тому навіть після відокремлення школи від церкви остання продовжувала залишатися важливим суб'єктом шкільної освіти. Практично в усіх школах викладалися основи релігії, багато вчителів були священнослужителями, церква зберегла за собою певні контролюючі функції щодо школи. Важливим

було і те, що церква домінувала в сфері приватної (позадержавної) освіти, а вона була дуже розвиненою, особливо в англосаксонських країнах, і включала в себе майже всю середню освіту. Тому реально спроби секуляризувати школу здебільшого були безуспішними.

Приведення шкільної освіти до національно-системного вигляду сприяло упорядкуванню її структури. Незважаючи на різноманіття конкретних форм освітніх закладів у різних країнах, скрізь склалася двоступенева система освіти - початкова та середня.

Початкова школа в ідеалі була розрахована на семирічне навчання і давала так звану елементарну освіту - знання арифметики, письма, навики читання, основи релігії. Більш широких знань початкова школа дати не могла, оскільки реальна більшість учнів навчалася не більше чотирьох років, та й то меншу частину навчального року. Все ж в багатьох початкових школах у вигляді факультативів вивчалися основи ряду природничих дисциплін. Для забезпечення масовості початкові школи були як денними, так і вечірніми та недільними, а навчання в них поступово стало безоплатним практично у всіх розвинених країнах.

Середня освіта зазнала значної модернізації в умовах росту значущості «корисної» природничої освіти. В XIX ст. вже почав формуватися технократизм (особливо в рамках позитивістської філософії), що обґрунтовував пріоритетність прагматичної освіти. Активним пропагандистом такої позиції був, наприклад, Г.Спенсер, який взагалі вважав гуманітарну освіту другорядною «прикрасою». Так чи інакше, але впродовж XIX ст. відбувається розгалуження середньої освіти на класично-гуманітарну та «сучасну», тобто з природничим ухилом [123]. Постійний ріст кількості реальних училищ приводив до поступового витіснення класичних гімназій.

Перехідною формою шкільної освіти були так звані вищі початкові школи, в яких практикувалося поглиблене вивчення ряду предметів. Вони мали забезпечити зв'язок між початковою та середньою освітою, проте

зробити цього не могли в умовах соціальної диференціації освіти.

Що стосується форм та методів шкільної освіти, то найбільш суттєвою ознакою класичної освітньої парадигми слід вважати розробку і масове впровадження класно-урочної системи, яка до цього часу є основною організаційною формою навчання в школі. Впровадження цієї системи стало реальною основою формування методики навчально-виховної роботи в її сучасному розумінні. Величезну роль для її становлення мали роботи Й.Песталоцці та розроблений ним метод елементарного навчання [111]. Велику методологічну значущість мали дидактичні роботи Й.Гербарта, особливо розробка ним ідеї «природної послідовності» навчального процесу у вигляді кількох формальних етапів з різноманітними методами навчання [3], серед яких вже особливо виділив три універсальні методи: описовий, аналітичний та синтетичний, давши практичні рекомендації щодо їх застосування. Широкого розповсюдження набули практичні розробки дидактичних правил А.Дістервега [3]. який на їх основі розробив дуже багато підручників та навчальних посібників.

В цілому слід констатувати принципове розширення тематики дидактичних досліджень у зв'язку з інституціоналізацією шкільної освіти та формуванням педагогіки як самостійної науки. В рамках класичної освітньої парадигми уже цілком чітко виділяються теоретичні та операціонально-методичні рівні досліджень, формулюється проблематика методичних розробок на основі потреб шкільної практики, розробляються механізми взаємозв'язку практичної та теоретичної педагогіки. Дидактичний потенціал класичної освітньої парадигми значною мірою може розглядатися як фундамент будь-якого освітнього процесу взагалі і складає ядро сучасної педагогіки, незважаючи на всі її новації.

Соціальними матеріальними основами становлення класичної освітньої парадигми, безумовно, слід вважати буржуазні революції і формування ринкового індустріального капіталістичного суспільства. Утвердження

правової рівності людей і передумов розвитку загальносоціальної демократії стимулювали зменшення соціальної диференціації в освіті; підвищену увагу до людської особистості, творчу енергію суспільства в цілому і суб'єктів освітнього процесу зокрема. Бурхливі революційні зміни сприяли соціальному новаторству в цих країнах. Індустріальний розвиток і ускладнення суспільства вимагали створення ефективної державної системи освіти для підготовки спеціалістів різних галузей, а вихід на перший план утилітарних функцій освіти і секуляризація суспільства привели до відділення школи від церкви. Ускладнення всієї системи освіти та розвиток наук стали основою виокремлення педагогіки як науки, формування науково обґрунтованої методології та методики навчально-виховного процесу. Суттєвою матеріальною передумовою становлення класичної освітньої парадигми слід вважати і формування буржуазних націй, утвердження ідеології національної державності і національних освіти та виховання, а відтак - специфічних рис національних освітніх систем.

Найбільш загальні риси класичної освітньої парадигми значною мірою характеризують і стан сучасної освіти. Це в першу чергу її світогляд та гуманоцентричні основи, ґрунтовна науково-педагогічна база, державний світський характер системи освіти на основі забезпечення її рівної (на правовому рівні) доступності для всіх верств населення; значна диверсифікація форм і методів навчання з особливою увагою до спеціалізації освіти; класно-урочна система організації навчально-виховного процесу. Разом з тим в наш час перейшла і значна кількість суперечностей класичної освітньої парадигми. До них відносяться : суперечність між орієнтацією на розвиток людини і вузькою спеціалізацією освіти; суперечність між декларованим правом і соціальними обмеженнями на отримання якісної освіти; суперечність між системно-соціальною функцією освіти та її роллю як форми підготовки спеціалістів та багато інших. Саме в напрямі їх вирішення і відбувається процес трансформації класичної освітньої

парадигми впродовж XX століття.

Посткласичну освітню парадигму [55], що характеризує розвиток освіти протягом всього XX століття, важко охарактеризувати з точки зору змісту освіти, оскільки саме в XX столітті в цій сфері відбулися дуже радикальні зміни. Початок XX ст. відрізняється від кінця XX ст. за характеристиками освітніх систем значно більше, ніж, скажімо, кінець XIX ст. від початку XVIII ст. Тому узагальнена характеристика постклaсичної освітньої парадигми має спиратися не стільки на аналіз конкретних форм і методів освітнього процесу, надзвичайно різноманітних і часом взаємовиключних, скільки на глобальні тенденції розвитку системи освіти, що й визначають її роль у загальноісторичному процесі.

І в цьому відношенні постклaсична освітня парадигма в найбільш загальному вигляді може бути охарактеризована як пограничная. З одного боку, вона за багатьма напрямками завершує ту глобальну духовно-освітню революцію, що розпочалася з епохи Відродження, і знаменує практичне виконання більшості освітніх завдань, що ставилися в ту епоху, у крайньому випадку, у розвинених державах. З іншого боку, в рамках постклaсичної освітньої парадигми формується новий проблемний порядок денний для глобальних освітніх змін і відповідно - нової глобальної духовно-освітньої парадигмальної революції XXI ст.

Найбільш значущою характеристикою філософсько-методологічної складової постклaсичної освітньої парадигми слід вважати своєрідне «зрощування» філософських та педагогічних систем. В основі цього процесу лежать кілька глобальних тенденцій розвитку освітніх систем.

По-перше, суттєве розширення ролі і значущості освіти в індустріальному (а потім - інформаційному) суспільстві, зокрема як чинника соціалізації та світоглядної орієнтації особистості. Розширення світоглядних функцій освіти зробило необхідним включення тих чи інших філософських принципів безпосередньо до педагогічної теорії та практики.

По-друге, вихід на практичний рівень вирішення основних освітніх проблем вже не на рівні елітарної, а на рівні масової школи привів до появи величезної кількості різноманітних шкіл та напрямків у педагогічній теорії та практиці. Адже навіть мало суттєві відмінності на теоретичному рівні давали при практичній розробці технологій навчання різні методи, а відтак - і педагогічні школи. Це змушувало останні для обґрунтування власної самодостатності і оригінальності своїх концепцій звертати особливу увагу на тонкощі філософсько-освітньої методології.

По-третє, бурхливий соціальний та науково-технічний розвиток суспільства в XX ст. поставив нові освітні проблеми, які неможливо було вирішити традиційними методами. Експериментальний пошук у сфері освіти часто примушував до виходу за рамки класичної освітньої парадигми. Це також стимулювало зрошування філософських та педагогічних систем на основі обгрунтування нових технологій навчання та виховання.

Ще одна характерна методологічна особливість постклассичної освітньої парадигми - це практична відсутність загальних концептуальних обмежень для освітньої теорії та практики. Якщо раніше при всіх відмінностях педагогічні школи все ж концентрувалися навколо кількох основних філософсько-освітніх концепцій, то в XX ст. розмаїття і концепцій, і шкіл навіть не піддається строгій науковій класифікації. Причиною цього стало величезне прискорення соціального розвитку і ускладнення суспільства - і з точки зору видів і завдань діяльності, і з точки зору соціальної структури, і з точки зору соціальної комунікації і т.д. Практично нічим не обмежене різноманіття поглядів, концепцій, шкіл та напрямків дає можливість назвати постклассичну освітню парадигму парадигмою освітнього плюралізму.

Слід вказати, що реально цей безмежний плюралізм далеко не завжди був на користь людству. Одним з його продуктів були мізантропічні філософсько-освітні системи нацизму, апартеїду, комуністичного

тоталітаризму. Проте в цілому плюралізм у освітній сфері відображав позитивний розвиток суспільства і прискорення розвитку самих освітніх систем на основі їх диференціації, виокремлення, синтезу тощо. В цьому відношенні постклacична освітня парадигма є, безумовно, основою чергової парадигмальної революції в сфері освіти, яка ще більше розширить можливості технологічного урізноманітнення освітніх систем, проте на світоглядному рівні поставить це різноманіття в рамки гуманістичної системи цінностей.

Таким чином, у рамках постклacичної освітньої парадигми вперше в історії людства в освітній сфері на перший план виходять не просто відуособлені філософські та педагогічні теорії, пов'язані лише концептуально, а комплексні філософсько-освітні концепції, в переважній більшості випадків замкнуті на конкретну педагогічну практику. Глобальна освітня тенденція XX століття, що переходить і в XXI ст. - це формування взаємозв'язку філософсько-освітньої методології, педагогічної теорії та освітньої практики в умовах практично необмеженого їх різноманіття [74, с.199-202].

Нова роль філософії в освітній сфері досить добре усвідомлюється і філософами, і педагогами. Відомий німецький філософ і педагог П.Наторп у зв'язку з цим підкреслював: «По нашому розумінню, педагогіка є не що інше, як конкретна філософія». Французький педагог Л.Фуйє ще категоричніший: «При вході до педагогіки, -заявляє він, - слід накреслити: «Хто не філософ, та не ввійде сюди» [3]. Англійський педагог Дж.Уілтон конкретизує вимоги філософського обгрунтування освітньої практики: «Всі, хто сьогодні відає освітою і контролює її повинні зробити вибір між існуючими філософськими системами [3]. Бо педагогіка лише тоді зможе дати ефективні рекомендації школі, коли чітко усвідомить з допомогою філософської доктрини свої цілі та задачі».

Подібні думки та висловлювання можна продовжувати без кінця. Вони

відображають одну з основних особливостей освіти XX ст., яка має тенденцію посилюватися. В наш час не лише педагогічну теорію чи технологію, а й просто авторський курс з будь-якого предмету не можна розробити, не давши всебічного філософсько-освітнього обґрунтування. Свідомий вибір філософсько-освітньої теорії стає масовою педагогічною практикою. В XXI ст. швидше за все це стане обов'язковим для кожного педагога.

Незважаючи на величезне різноманіття філософсько-освітніх концепцій та педагогічної практики XX ст., вони групуються навколо вирішення кількох фундаментальних освітніх проблем. Виділення цієї проблематики і на її основі - основних напрямків освітньої теорії та практики знову ж таки здійснювалося на фундаменті кристалізації світоглядно-методологічних позицій як найвищого узагальнення ідей класичної педагогіки і всього освітнього досвіду людства. Тому в даному випадку мова йде не просто про теоретико-педагогічний зміст постклассичної освітньої парадигми, а про синтетичне філософсько-освітнє знання, що включає в себе як педагогічну теорію, так і філософські принципи.

Один з основних аспектів постклассичної освітньої парадигми пов'язаний з вирішенням проблеми взаємозв'язку інтересів суспільства та особистості в освітньому процесі. В цілому, на парадигмальному рівні, саме в постклассичних освітніх системах вдалося безпосередньо наблизитися до синтезу соціо- та біоцентричних підходів у педагогіці, подолавши їх багато столітнє відчуження. Безперечно, основою цього стало формування сучасного ліберально-демократичного суспільства, де соціальні інститути максимально наближені до потреб особистості, а загальноприйняті норми сприяють її самоактуалізації. І освітня теорія, і освітня практика відреагували на цю ситуацію зближення соціо- та біоцентричних підходів, хоча, звичайно ж, в умовах плюралізації це не привело до становлення якоїсь єдиної синтетичної дидактичної «метатеорії».

Цього б не могло статися, оскільки вихідні світоглядно-методологічні основи біо- та соціоцєнтричних концепцій і зараз обумовлюють різні відправні точки аналізу освітнього процесу. Соціоцентристи виходять з необхідності забезпечення в процесі навчання та виховання потреб соціалізації та соціального розвитку. А.Наторп в рамках своєї «соціальної педагогіки» [97] обґрунтував використання школи як найважливішого інструмента соціалізації, де індивідуальна самосвідомість формується в атмосфері міжособистісних взаємовідносин. На соціалізуючу роль школи вказував і французький філософ та педагог Е.Дюркгейм: «Діти в класі думають, відчувають, ведуть себе інакше, ніж якби вони були ізольовані один від одного» [97]. Розробивши власну концепцію «колективних уявлень», що репрезентують систему цінностей будь-якого суспільства, Е.Дюркгейм охарактеризував процес виховання як приведення індивіда до цих цінностей, а діяльність школи - як таку, що націлена перш за все на «розвиток відомого набору інтелектуальних, моральних, фізичних якостей, які вимагає суспільство та середовище»[97]. Індивідуальна соціалізація, що здійснюється шляхом соціального виховання - це синтез індивідуальних інстинктів з соціальними імперативами, отримання свого роду «соціальної особистості». Як дещо вульгарно узагальнив цю точку зору німецький педагог Е.Ширангер, виховання - це підготовка до місця в соціальній ієрархії [97].

Біоцентрично налаштовані педагоги, як і раніше, виходять з необхідності брати за основу навчально-виховного процесу можливості, потреби та інтереси особистості. В рамках постклассичної освітньої парадигми традиційний педоцентризм (трактування розвитку особистості, виходячи з вроджених здібностей дитини) трансформувався в гу мано центричну концепцію навчання та виховання. Основним змістом останнього є всебічний розвиток дитини. «Дитина - це вихідна точка, початок і кінець всього, - підкреслював американський філософ і педагог Дж.Дьюї. - Потрібно мати на увазі її розвиток, оскільки лише він може слугувати

мірилом виховання» [3]. Навколо цієї тези виросли найбільш важливі течії педагогіки ХХ ст. - екзистенціалізм, гуманістична педагогіка, численні реформаторські школи нового виховання.

Гуманоцентризм став основою широкомасштабних педагогічних експериментів. Практично весь новаторський рух в освітній сфері в рамках постклассичної освітньої парадигми проходив під гаслами розвернення школи до особистості дитини, врахування її нахилів, індивідуальних особливостей, бережного ставлення до особистості учня, подолання педагогічного авторитаризму. Ціла плеяда видатних педагогів-реформаторів ХХ століття: Л.Лєйт, В.Гінс, П.Кергмер, Е.Кей, А.Ферьєр, М.Бубер, Р.Штейнер, М.Монтесорі і багато інших присвятили своє життя розробці теорії вільного і всебічного розвитку дитини і реалізації її в конкретних освітніх проектах. Значною мірою завдяки їх зусиллям гуманістична педагогіка, особливо в другій половині ХХ ст., із сфери елітарного експерименту перейшла в масову школу. Основною ж причиною цього стали соціальні потреби в розвиненій особистості.

Ці ж соціальні потреби зрештою привели і до синтезу біо- та соціоцентричних освітніх теорій. Представники жодної з цих течій не відмовлялися від своїх принципів, проте в ХХ ст. нарешті були створені передумови для збігу інтересів особистості та суспільства. Цивілізація розвиненої соціальної демократії і високих технологій в якості основного національного пріоритету висунула всебічний розвиток своїх громадян. Розкриття потенціалу особистості перестало бути справою лише купки ентузіастів-практиків, а перетворилося в одну з найважливіших складових державної політики. Це й сприяло синтезу гуманоцентричних та соціоцентричних ідей.

Саме подібний синтез характеризує найбільш вдалі та популярні філософсько-освітні та педагогічні концепції ХХ ст. Видатний австрійський педагог М.Бубер присвятив свої дослідження проблемі подолання

відчуженості особистості від соціального оточення, розробивши своєрідну технологію їх «зустрічі» і перетворення зовнішнього ворожого світу у світ внутрішній, цікавий і особистісно важливий [97]. Німецький філософ і прихильник соціальної педагогіки В.Дільтей детально розробив концепцію «переживання» особистістю свого соціального оточення як основи освітнього процесу, в ході якого індивід «прилучається» до «життя» - основи і змісту всього існуючого [97]. В той же час біоцентрист Д.Дьюї ставив саморозвиток особистості в зв'язок з потребами показати дітям основні потреби суспільства та способи їх задоволення [3], а радикальний німецький експериментатор Д.Лай розглядав основний предмет виховання - діяльність самої дитини у безпосередньому зв'язку індивіда з соціальним оточенням [3].

Таким чином, завдяки зусиллям педагогів та позитивним змінам у суспільстві кінця XX ст. традиційна освітня проблема співвідношення інтересів індивіда та суспільства в процесі навчання та виховання в своєму основному змісті була вирішена, хоча концептуально-методологічні підходи до освітніх проблем представників різних напрямків не тільки не стають однорідними, а мають тенденцію до диверсифікації - в основному за рахунок обґрунтування різноманітних практичних технологій навчання та виховання.

Іншою глобальною проблемою, вирішення якої значною мірою визначає зміст постклассичної освітньої парадигми, є проблема співвідношення раціонального та емоціонального в освітньому процесі. Головна тенденція тут - поступове подолання просвітницького раціоналізму за рахунок гармонізації навчання та виховання, зближення раціоналістичних та сенсуалістичних напрямів у педагогіці. Проте суттєві відмінності як у конкретній педагогічній практиці, так і в теорії продовжують залишатися. У XX ст. педагогіка поповнилася оригінальними концепціями як раціоналістичного, так і сенсуалістичного напрямку.

Одна з найбільш відомих була розроблена англійським математиком і філософом В.Уайтхедом [130]. Розглядаючи розумовий розвиток дитини як

пріоритетне завдання освітнього процесу, він виділив кілька етапів (циклів) в рамках неперервного процесу ритмічного розумового росту: романтичний стан (перші сприйняття); етап точності (продумування фактів); етап узагальнення (закріплення знань). Досить значний вплив на розвиток освіти в XX ст. мала концепція спонтанного, внутрішньо вмотивованого розумового саморозвитку дитини та створення сприятливого для такого саморозвитку середо-вища Л.Наторна. Великого розповсюдження серед педагогів набула освітня концепція відомого мислителя та педагога Е.Шартьє [154]. Як основну мету освіти він сформулював завдання створення «голодної думки - мисливця за знаннями», а для її досягнення розробив цілу дидактичну систему «гімнастики розуму», спрямовану на інтелектуальний розвиток дитини.

Сенсуалістичні концепції навчання та виховання розроблялися в основному в рамках реформаторсько-експериментальних течій педагогіки і особливо характерні для т.з. «нового виховання». Шведський педагог Е.Кей, обґрунтовуючи пріоритетність вільного виховання дитини, в центр розвитку її творчих здібностей поставив особистісні переживання і через них - накопичення індивідуального досвіду. Д.Дьюї також розумів весь процес виховання як безперервну реконструкцію особистісного досвіду дітей, при опорі на природжений інтерес [3]. Австрійський педагог Р.Штейнер розробив популярну серед педагогів і все більш поширювану концепцію формування гуманної особистості на основі її емоційно-естетичного розвитку [154].

Цілий ряд педагогічних шкіл протиставили традиційному раціоналізмові не лише цінність емоціональної сфери, а й праксеологічний аспект освіти. Найбільш розробленою в цьому плані є педагогічна концепція прагматизму Дж.Дьюї, де обґрунтовується метод навчання «шляхом роблення», тобто практичної діяльності. В рамках реформаторської педагогіки також виділилася «школа дії» (Д.Лай) замість школи навчання, в

рамках якої здійснено вдалу спробу синтезу всіх аспектів освітнього процесу: сприйняття та емоційного переживання інформації, її інтелектуальної обробки та виразу результату у вигляді зовнішніх дій.

Перехід давньої дискусії сенсуалістів та раціоналістів в сферу «діяльнісного навчання» актуалізував і не менш давню проблему стосовно співвідношення суб'єктності та об'єктності учня в навчально-виховному процесі. Постклассична освітня парадигма однозначно постулює активність учня, однак підстави і масштаби такої активності в різних педагогічних школах розуміють по-різному. Основна риса постклассичної освітньої парадигми в цій сфері - антиавторитаризм - проявляється в більшій чи меншій за масштабами ролі учня у співпраці з учителем у освітньому процесі. Жорстко авторитарні освітні системи як системи авторитарного суспільства досить швидко зруйнувалися, невдовзі після руйнування останніх і в кінці XX ст. представляють явно периферійний простір освітньої сфери.

У традиційних освітніх системах головною рисою є паритетність ролі учня та вчителя в освітньому процесі, проте за останнім все ж визнається головна організаційна та управлінська роль. За Е.Дюркгеймом, педагог здійснює «дозоване» управління процесом освіти та виховання, визначаючи лише основні напрями бажаної поведінки учня, але залишаючи останньому досить простору для самостійного вибору і ініціативи [154] - про безумовну покірність дитини не може бути й мови. Німецький педагог Е.Вебер, фундатор «педагогіки особистості», розглядав педагогічний процес як синхронну взаємодію учня та вчителя [154], що характеризується відсутністю регламентації та тиску, творчим характером, опорою на здатність дитини до саморозвитку і самостійного вирішення проблем. Подібні погляди характерні і для Е.Шартьє, який хоча й відстоював необхідність строгого виховання і відповідні управлінські функції вчителя, все ж розглядав освітній процес як оволодіння дітьми своєю долею і отримання здатності самостійно управляти

своїми діями, в тім числі і в сфері пізнання - а відтак вимагав співвіднесення вимог до дитини з її реальними силами і боротьби з бездумною покірливістю. Якою б не була роль учителя, основний результат у навчанні та вихованні, на його думку, залежить від власних зусиль учня [154].

Багато педагогів, особливо реформаторів, поставили останню думку в основу своїх концепцій, які умовно можна об'єднати назвою «вільне навчання та виховання». Слід сказати, що у цієї течії були досить глибокі філософські основи у вигляді багатьох гуманістичних теорій XX ст. Наприклад, один з фундаторів екзистенціалізм) та екзистенціальної педагогіки Ж.-П.Сартр в основу ідеалу духовної, вільно мислячої людини поклав принцип вільного, свідомого вибору особистості. В рамках такої концепції фактори зовнішнього педагогічного впливу цілком закономірно отримали другорядну роль, а на перше місце висунулася активність самої особистості, процес самовиховання. «Людина - це лише те, що вона сама з себе творить» [3, с.321], підкреслював Ж.-П.Сартр.

Конкретне наповнення «вільного виховання» було досить різноманітним. Г.Літц в системі сільських виховних будинків, що знайшли розповсюдження в Німеччині, Австрії та Швейцарії, реалізував ідею вільної сільської общини, де навчання відбувалося без постійних навчальних планів та класно-урочної системи. Система вальдорфських шкіл в основу своєї діяльності поклала персональний підхід до учнів, учнівське самоврядування, викладання за циклами та ритмами життя дитини. Мережа так званих «нових шкіл» в Англії та Франції організовувала навчальний процес як вільну діяльність дітей [154], що ґрунтується на їх інтересах.

Цілий ряд експериментальних шкіл апробували оригінальні методики «вільного» навчання та виховання. В «школі життя» О.Декролі в Брюсселі організаційною основою навчання стали центри інтересів, де навчальний матеріал групувався у відповідності з потребами дітей. У школі С.Френе були розроблені спеціальні технології персональної роботи з учнями з

використанням індивідуальних навчальних посібників та вільних текстів. У школі Д.Дьюї в Чікаго практикувалося розділення учнів у відповідності з стадіями курсу, якими вони оволодівали. М.Джексон в своїй «органічній школі» довів ефективність ігрових методів навчання і, зокрема, доцільність пересування учнів по класу під час проведення уроку.

У рамках посткласичної освітньої парадигми широке використання отримали спеціальні експериментальні проекти, особливо популярні якраз серед прихильників «вільного» навчання. В рамках «дельтон-плану» Е.Паркхеста навчальні програми були розбиті на підряди, процес виконання яких був особистою справою учнів і спеціально не регламентувався. План П.Петерсена замість класних колективів використовував невеликі групи учнів, широко залучаючи до навчання їх батьків. «Вінетка-план» К.Уошборна ґрунтувався на використанні персональних програм з самонавчальними підручниками по кожному розділу, при цьому навчалися учні самостійно, а вчитель лише виконував контролюючі функції. У школі Е.Коллінгса апробувався «метод проектів» У.Кілпатріка - учні самі проектували своє навчання, виходячи з того, що вважали за потрібне, а вчитель лише надавав їм своєрідну експертну допомогу [159].

Хоча ідеї «вільного навчання» в чистому вигляді досить рідко впроваджувалися в масовій школі, вони багато в чому визначили одну з головних рис посткласичної освітньої парадигми - орієнтацію на самонавчання, а не на пасивне отримання інформації на рівні не лише елітарної, а й масової школи. В кінці XX ст. ідея самонавчання отримала соціальний запит та технологічне обґрунтування в рамках так званого «інформаційного суспільства». «Інформаційний вибух», при якому інформація в провідних галузях науки повністю оновлюється кожні 3-4 роки, вимагає навчання людини впродовж усього життя. «Пожиттєве» ж навчання висуває на перше місце проблему здатності та мотивації до самонавчання, максимально можливого розширення свободи дій в навчальному процесі.

Інформаційні технології дали й матеріальне забезпечення освітнім концепціям самонавчання - персональні комп'ютери, систему Інтернет. комп'ютерні навчальні програми, у тому числі й ігрового характеру. З поширенням комп'ютерних технологій великою популярністю почали користуватися ідеї програмного навчання, піонером системного застосування якої став американський дослідник Б.Скіннер. Персональні комп'ютери дозволили подолати ті труднощі індивідуального навчання, які заважали його розвитку в часи «гуттенбергівської ери». Після успішних експериментів американського педагога Г.Кроудера персональні навчальні програми отримали широкий доступ до масової загальноосвітньої школи [154] розвинених держав.

Інформаційні технології доставили останній штрих у взаємовідносини вчителя і учня в рамках посткласичної освітньої парадигми, чітко окресливши тенденцію їх розвитку і на наступних етапах еволюції системи освіти. В умовах практично необмеженого доступу учня до інформації через персональний комп'ютер і глобальну інформаційну систему вчитель втрачає статус єдиного чи навіть основного джерела навчальної інформації і перетворюється майже виключно в організатора освітнього процесу. Активність, самостійність, самоактуалізація учня в процесі навчання стає пріоритетною ціллю і умовою успішної освіти і в цілому вільне навчання дійсно переміщується з периферії освітнього експерименту в центр сутнісних характеристик постклaсичної освітньої парадигми [159].

Далеко не так однозначно в її рамках вирішена ще одна сутнісна проблема - співвідношення в освіті традиційних та модерністських підходів, цінностей та «позитивних» знань. Навіть в умовах наростання раціоналізму в суспільстві традиційні цінності гуманітарного характеру продовжували займати домінуючі позиції, визначаючи в цілому гуманітарно-ціннісний характер класичної освітньої парадигми. Філософські та педагогічні напрями, що утверджували пріоритетність «позитивного» знання перед вихованням

гуманітарної культури, знаходилися на периферії освітніх систем. Зовсім по-іншому склалася ситуація в XX ст. Бурхливий розвиток науки і техніки, науково-технічна революція, масове розповсюдження математичних методів у сфері гуманітарних наук, швидкі як ціннісні, так і загальноструктурні зміни в суспільстві привели до становлення і широкого розповсюдження сцієнтистсько-позитивістських підходів у сфері філософії освіти та педагогіки. Дуже багато визначних педагогів, навіть тих, що віддавали пріоритет особистісно-гуманітарному розвиткові людини, намагалися вибудувати навчально-виховний процес не на основі «абстрактних» цінностей, а виходячи з точно встановлених та верифікованих фактів - соціальних, психологічних, фізіологічних. В рамках так званих «біхевіористських» (поведінкових) підходів педагоги-експериментатори намагалися спрограмувати навчально-виховний процес і надати формуванню особистості науково обгрунтованого характеру [159, с.167-171].

Практично вся експериментальна педагогіка в тій чи іншій мірі зазнала впливу позитивістсько-біхевіористської методології. Чи не найкраще її кредо сформулював французький педагог А.Біне: «Висунути на перший план психологію дитини, тоді з неї з математичною точністю вивести виховання, яке вона має отримати». Цілий напрям педагогів-реформаторів (Г.Лані, А.Лай, Е.Кей, М.Монтессорі) намагалися прищепити педагогіці «культ факту», звертаючи особливу увагу на вивчення дитячої фізіології, сенсорики, рефлексії і т.д. (німецький педагог А.Лай взагалі характеризував дитячу поведінку як реакцію, моментальне пристосування до навколишніх умов») [3].

У педагогіці «культ фактів» набув дуже різноманітних форм і далеко не обмежувався дослідженням рефлексів. Прихильники теорії природжених розумових здібностей та психологічної концепції особистісних рис ввели в освітню практику інтелектуальне тестування. Прагматична педагогіка основну увагу зосередила на формуванні факторів впливу на дитину, який би

мав конкретний характер і ґрунтувався на наукових фактах. «Трудові школи» в Німеччині культивували самоцінність праці як основного навчально-виховного фактору.

Розповсюдження наукових методів у сфері освіти впродовж XX ст. мало велике позитивне значення, оскільки дозволило не лише науково обгрунтувати ті чи інші педагогічні концепції, а й технологізувати операціональний, практичний рівень педагогіки. Постклассична освітня парадигма - це перша в історії не просто наукова, а технологічна парадигма. Основою освітнього процесу в кінці XX ст. стали педагогічні технології, і їх детальна розробка з усіх аспектів навчання та виховання стала основною турботою не лише педагогів-практиків. а й педагогічної науки. Технологізація освіти як одна з найважливіших тенденцій розвитку, напевне, стане домінуючою рисою XXI ст. [159].

Проте була і зворотна сторона цієї тенденції - спроба перетворити освіту в суто технологічний, математично вивірений процес. Такий підхід до освіти ігнорував, по-перше, загальну теорію, а по-друге – значення ціннісних орієнтацій людини. Певний час позитивістський підхід в педагогіці дійсно становив загрозу її гармонійному розвитку, але досить швидко для всіх стала очевидною його обмеженість. Розчарування від експериментування в сфері практичних педагогічних технологій було дуже сильним. «Ми вважали, - писала італійський педагог М.Монтессорі, що, таскаючи каміння... експериментування до розкришених стін старої школи, ми зможемо перебудувати її. Але цього мало. Для практичного покращання школи необхідно дійсне... злиття теорії та практики» [3].

Вже в 70-ті роки XX ст. позитивізм в педагогіці втратив передові позиції і в рамках «постбіхевіоральної революції» дійсно намітився синтез науково-математичних, поведінкових та загальнотеоретичних і ціннісно орієнтованих підходів. Постклассична освітня парадигма не стала позитивістською, її скоріше можна назвати нетрадиціоналістською - в тому

розумінні, що традиційна ціннісна орієнтація освіти відродилася на основі науково обгрунтованих педагогічних технологій [159, с.7].

У подібному ж напрямі розвивалося і протистояння прихильників прагматичного та загальнокультурного навчання. Прагматична педагогіка отримала величезне розповсюдження, оскільки дійсно допомагала подолати негативні риси класичної освіти, адаптувати її як до потреб розвитку дитини, так і до потреб суспільства. Постклассична освітня парадигма може бути охарактеризована як прагматична в істинному розумінні цього слова завдяки зближенню цих потреб. В кінці XX ст. прагматична освіта вже була немислима без загальнокультурного розвитку людини, у зв'язку з чим навіть найбільш утилітарно та технократично орієнтовані педагогічні школи взяли курс на розширення гуманітарного компоненту освіти. Прагматична освіта в традиційному розумінні - як підготовка людей виключно до виконання своїх професійних функцій та соціальної ролі в суспільстві в рамках неокласичної освітньої парадигми подолана до кінця все ж не була. Проте в її надрах досить чітко намітилися основні напрямки цього подолання - гуманітаризація освіти та її соціокультурна переорієнтація.

Проведений аналіз педагогіко-концептуального змісту неокласичної освітньої парадигми, навіть далеко не будучи всебічним, є цілком достатнім для підтвердження її характеристики як пограничної, як такої, яка в основному завершила розвиток і синтез тих ідей, що були висунуті в епоху Відродження. Це ж стосується і функціонального імперативу постклассичної освітньої парадигми. В її рамках досягли реалізації ті функції освіти, які лише частково розвинулися на різних етапах Нової історії.

У першу чергу мова йде про розповсюдження системи організованого навчання та виховання на все суспільство. У рамках постклассичної освітньої парадигми досягнуто практично повної грамотності населення. У розвинутих країнах практично не залишилося людей, які б не були охоплені конституйованою в них обов'язковою системою навчання інституційного

характеру, організована система освіти дійсно стала основним фактором соціалізації в суспільстві і фактично отримала монополію на підготовку професійних кадрів.

У рамках постклассичної освітньої парадигми завершено перехід основних ціннісно-орієнтаційних та виховних функцій від церкви до освітньо-виховних інститутів. Звичайно, і церква, і релігійна освіта залишилися, але функціонально вони є допоміжними по відношенню до інститутів світської (державної чи громадської) освіти. Сама церква в кінці XX ст. все більше орієнтується на потреби та тенденції розвитку освіти та виховання, значною мірою втрачаючи культове значення.

Значно виросли управлінські функції освіти. Сама система освіти, охопивши собою все суспільство, стала важливим інструментом як цілеспрямованого регулювання з боку держави, так і суттєвим механізмом самоуправління самого суспільства.

Науково обґрунтовані освітні та виховні технології дали можливість цілеспрямовано впливати на стан суспільства. В XX ст. система освіти, зокрема, стала і основним елементом маніпулятивного впливу на свідомість та поведінку людей. До кінця століття цей негативний аспект використання освіти дещо послабився і функціональна освіта поступово почала трансформуватися в спосіб моделювання соціокультурного середовища, причому виходячи не з корпоративних, а загальносоціальних інтересів розвитку.

Проте найбільших функціональних змін освіта зазнала в зв'язку з бурхливим розвитком науки. Сама наука, вирісши на основі розвитку освіти та технологічних потреб виробництва, в рамках науково-технічної та інформаційної революції перетворилася на основний ресурс економічного розвитку. Цей же статус поширився і на освіту, оскільки саме остання забезпечує науковий потенціал суспільства кінця XX ст. В рамках інформаційного суспільства, що на порозі третього тисячоліття є найбільш

розвиненою формою соціальної організації людства, сама освіта перетворюється в основну форму життєдіяльності суспільства і кожної окремої людини. Проте в рамках постклассичної освітньої парадигми цей перехід лише намітився.

Функціональні зміни в освітніх системах XX ст. дозволили в основному вирішити і ще одну глобальну освітню проблему - проблему соціальної диференціації освіти. У рамках сучасної освітньої парадигми вирішення цієї проблеми здійснювалося кількома напрямами. По-перше, створенням єдиної державно-громадської системи загальної середньої освіти, що не тільки в правовому відношенні, а також у своєму реальному функціонуванні не визнавала соціальних відмінностей учнів. Представники усіх соціальних груп отримали більш-менш рівні можливості для освіти. Цьому величезною мірою сприяла демократизація суспільства, повна ліквідація станової нерівності, утвердження пріоритетності громадянських прав людини.

По-друге, постійним і швидким підняттям обов'язкових стандартів освіти. Упродовж XX ст. в цій сфері був здійснений величезний крок вперед - від обов'язкової початкової школи до обов'язкової 12-13 річної школи [120]. Технологізація освіти, високі стандарти її матеріально-технічного забезпечення, гуманоцентрична переорієнтація навчально-виховного процесу в умовах зростання потреб економіки у висококваліфікованих працівниках, росту загального рівня життя та гуманності суспільних відносин сприяли високій якості освіти навіть в посередніх освітніх закладах. Оскільки ж загальні освітні стандарти були різко підняті, різниця між масовою та елітною освітою значно скоротилася - остання з цілком зрозумілих причин не могла піднімати свої стандарти з тією ж швидкістю, що і масова освіта.

По-третє, створенням практикою необмежених можливостей для самоосвіти. Інформаційний вибух другої половини XX ст. створення комп'ютерних мереж, системи Шегпеї [139], персональних освітніх програм,

центрів комп'ютерної освіти тощо, дає можливість будь-якій годині без особливих проблем отримати пристойну освіту, причому набагато швидше, ефективніше, ніж в найкращих освітніх закладах. Так офіційною програмою Гарвардського університету пересічний випускник американської школи при допомозі комп'ютерних освітніх програм може оволодіти за один рік. Такі можливості радикально скорочують дистанцію між елітарною і масовою освітою, зовсім по-новому ставлять проблему диференціації освіти.

Звичайно, остання залишається як відображення майнових, соціальних, географічних тощо, відмінностей. В сучасних розвинених суспільствах оплотом привілейованого навчання, як правило, продовжують залишатися приватні платні школи. Проте їх відсоток в системі загальної середньої освіти не перевищує 10-15 % (лише в Японії він перевищує 25 %). і тому приватна привілейована освіта не може, як раніше, забезпечити свої країни якісними кваліфікованими кадрами - і тому втратила всю свою функцію. В цілому на кінець XX ст. власне проблема соціальної диференціації освіти в розвинених країнах втратила свою гостроту [101].

Натомість на перше місце виходять інші проблеми, які визначають різний освітній рівень людей. Все більшою стає проблема мотивації до отримання освіти, оскільки в умовах високих життєвих стандартів навіть за рахунок соціального забезпечення та низько кваліфікованої роботи значна частина населення не вважає необхідним отримувати хорошу освіту. Парадокс, але найрозвиненіші держави, в тому числі й США, на рубежі III-го тисячоліття вимушені орієнтуватися на поновлення власних інтелектуальних ресурсів за рахунок спеціалістів середньо розвинених країн - тільки тому, що в останніх мотивація до вирішення матеріальних проблем за рахунок хорошої освіти значно вища.

Ще одна проблема, яка поки що маячить на горизонті - це інтелектуальна нерівність. Гонитва за суперновими технологіями породжує абсолютно нове явище в освіті - складається організована система відбору

найобдарованіших дітей і створення для них соціальних освітніх центрів з унікальними навчальними можливостями. Отже зараз можна прогнозувати, що саме розвиток цієї освітньої сфери визначив основну проблему освіти в сфері її диференціації - проблему розриву між рівнем інтелектуальної еліти та решти суспільства. Наслідки цієї диференціації спрогнозувати важко, хоча багато серйозних спеціалістів ведуть мову навіть про формування нового людського виду. Значення парадигмальної зміни такого погляду, наприклад, полягає в наступному: виникає заперечення можливості визнати як відповідну поняттю «еліта» групу людей, що в модерновому суспільстві визнавалася за лідируючу (банкіри, політики юристи та ін.), оскільки сьогодні вже усвідомлюється та визнається, що так звані «колишні еліти» складаються здебільшого з жадібних аморальних громадян, які здатні за гроші продати усіх своїх рідних. Тобто люди, що «роблять гроші», «ведуть боротьбу за владу», «роблять кар'єру» починають розумітися як психічно хворі, тупуваті істоти, яких за всієї поваги до роду людського ніяк не можна назвати кращими. Чи не найбільш рельєфно відмінність новітньої освітньої парадигми від попередньої видно на тому її компоненті, який відноситься до системи освіти та її суб'єктів. Впродовж XX ст. саме в цій сфері відбулися настільки грандіозні зміни, що перевищують масштаби розвитку кількох попередніх тисячоліть [101, с.12]. Організаційно-структурні реформи безперервно змінювали одна одну, вибудовуючи все більш досконалу систему освітніх закладів, принципів освіти, способів управління нею тощо. В результаті на кінець XX ст. сформувалася універсальна за характером задоволення освітніх потреб суспільства та диверсифікована система освіти. Вона поєднує загально суспільні та приватні, світські та церковні, традиційні та експериментальні, загальноосвітні та спеціалізовані, автономні та інтегровані в освітні комплекси, формальні та неформальні школи.

Реформи шкіл I та II ступеня, проведені в середині XX ст., дали змогу вибудувати систему неперервної освіти, практично реалізувавши принципи

наступності освіти [101]. Цьому особливо сприяло створення проміжних ланок між початковою та середньою школою, наближення школи до вузівських програм. У рамках системи освіти склалося кілька механізмів взаємодії її структурних компонентів: а) початкова школа - неповна середня школа - загальноосвітня школа - університет; б) початкова школа - неповна середня школа - середня школа зі спеціальною підготовкою - спеціалізований вуз; в) початкова школа - неповна середня школа - професійне навчання. Велике різноманіття в освітню систему вносять численні експериментальні школи (альтернативні, відкриті для обдарованих дітей і т.д.), спеціалізації шкіл, створення освітніх комплексів тощо. В системі освіти виникають і абсолютно нові явища - неінституційна педагогіка, спрямована на повну зміну освітніх орієнтирів, "паралельні школи" на базі навчання телепрограм, "шкільні кооперативи", "виховні міста". В освітніх новаціях сучасних технополісів вбачають риси майбутніх "міст знань", як багато хто вважає, стануть основою освітніх структур XXI ст.[88].

У рамках нової парадигми свого реального втіленні досягли ті принципи та пріоритети освіти, які до цього вимальовувалися лише як оптимальна теоретична конструкція: максимальна демократизація освіти на засадах доступності всіх людей, автономії освітніх закладів, наступності різних ступенів освіти, гуманоцентричної орієнтації навчально-виховного процесу; співробітництво освітніх структур різних організаційних основ; терпимість ідеологічна, культурна, релігійна в освітньому процесі; полікультурність та плюралізм освіти; гуманізація освітнього процесу з упором на моральні цінності, всебічний розвиток людини, формування загально планетарної та екологічної свідомості, синтез потреб єдиних стандартів освіти та широкої диференціації освіти. Принципове значення має те, що вперше за всю історію людства в основі функціонування освітньої системи лежать недержавні чи корпоративні інтереси, а система загальнолюдських цінностей.

Принципова відмінність системної зміни орієнтації освіти від попередніх проявляється в засадах її фінансування. Система освіти отримала статус пріоритетного соціального інституту та пріоритету державної політики з постійним розширенням сукупного фінансування, яке в розвинених країнах досягає 7-8 відсотків ВВП і тенденцією росту його частки, що витрачається на освіту [131]. Швидке розширення фінансових можливостей лежить в основі збільшення системної ролі освіти в суспільстві. Цьому ж сприяє і комерціоналізація освітньої сфери: стаючи все більш значною і прибутковою сферою бізнесу, освіта отримує нові управлінські і фінансові можливості, а відтак - нові перспективи кількісного і якісного росту.

Зміни суб'єктності в сфері освіти також носять і кількісний, і якісний характер. Професія педагога стала однією з наймасовіших в суспільстві, статус вчителя та його досить високий майновий стан забезпечується на рівні законодавства та державної політики, як і професійна підготовка. Укріплення інституційних можливостей системи освіти перетворює її на одного з основних суб'єктів соціального розвитку, що організовує більшість життєвого часу практично всіх членів суспільства.

Водночас XX ст. стало періодом стрімкого розширення суб'єктів освітнього процесу як за рахунок росту освітніх потреб суспільства, так і в результаті комерціоналізації освіти. Суб'єктами освіти стали і промислові корпорації, зобов'язані забезпечувати постійну перекваліфікацію своїх працівників, і ЗМІ, що транслюють навчальні програми, і інформаційні гіганти, що апробують та впроваджують персональні комп'ютерні програми навчання. Загалом в кінці XX ст. освітні функції вже виконують практично всі значущі соціальні інститути, що є ознакою формування суспільства освіти вже на наступній стадії еволюції і суспільства, і системи освіти.

Що стосується методів та форм навчально-виховного процесу, то трансформація освіти виділяється кількома характерними особливостями. По-перше, це технологізація освітніх методик, у зв'язку з чим в цілому вся

сфера методики навчання та виховання поступово трансформується в сферу концептуально інтегрованих педагогічних технологій. Операціональна сфера педагогіки вийшла за рамки традиційної дидактики, що обумовило величезну різноманітність конкретних педагогічних технологій та концептуальних узагальнень, що лежать в їх основі. Одним з побічних наслідків цього процесу став дидактичний нігілізм частини педагогів, які в гонитві за оригінальними методиками схильні відкидати загальнодидактичні норми. Очевидно, що перегляд багатьох з них буде продовжено і в XXI ст. - як і те, що в своїй основі традиційна дидактика ввійде і в наступну освітню парадигму в якості елемента «абсолютної істини».

По-друге, широкий плюралізм педагогічних технологій дав можливість диференціювати методи та форми освіти в залежності від потреб суспільства та учнів. Мова йде і про найрізноманітніші типи навчальних закладів, і про різноманітні види їх спеціалізації, і про виділення різноманітних профілів всередині шкіл та групування учнів всередині класу. В кінці XX ст. школа відходить від стандартизованої освіти, беручи в якості орієнтира конкретні потреби учня. Цьому пріоритету відповідає і поява кількох типів загальних навчальних програм (обов'язкові, загальні, інтегративні), різних компонентів навчальних програм з розширенням можливостей самостійного вибору самих учбових закладів та учнів [159].

По-третє, переорієнтація форм і методик навчально-виховної роботи на особистість учня. Якщо в рамках класичної освітньої парадигми ця мета лише декларувалася і реально досягалася лише в незначній кількості експериментальних шкіл, то в сучасній освітній парадигмі особистісно орієнтований навчально-виховний процес став основою діяльності масової школи. Це спричинило перехід від інформаційно-проблемних до евристично-пошукових, розвиваючих методик навчання, а в більш широкому плані - до соціокультурної переорієнтації всього освітнього процесу.

По-четверте, перегляд і видозміна багатьох елементів класно-урочної

системи. Найбільш радикальні зміни тут внесені прихильниками «вільного» навчання, які на перший план висунули ігрові методи навчання і принцип розвитку безпосереднього досвіду дитини. Широкого розповсюдження, особливо при навчанні обдарованих дітей, набула ідея А.Біне формування гомогенних класів [159], що об'єднують учнів за схожим рівнем розвитку та здібностей. На провідні позиції висуваються і методики, що орієнтовані на персональне навчання, зокрема, при допомозі персональних комп'ютерних програм.

По-п'яте, повністю змінилася технічна база навчання. Поширення комп'ютерів та комп'ютерних мереж викликало створення абсолютно нових технологій навчання, які зараз ще лише освоюються, але вже показують свою високу ефективність.

По-шосте, ріст значення самонавчання та самовиховання спричинив спробу залучення до освітнього процесу самих учнів. В кінці XX ст. надзвичайного поширення набули методики самонавчання, дистанційного навчання тощо, що передбачають активну участь самих учнів в розробці та реалізації власних методів навчання. Одним з наслідків цього процесу стала відмова масової школи від використання фізичного покарання учнів і максимальне обмеження примусу як форми стимулювання активності учнів взагалі. Натомість кінець XX ст. став епохою бурхливого розвитку учнівського самоврядування і неформальної учнівської активності [159].

В цілому сучасна трансформація освіти є рубежем між двома епохами в розвитку освіти. Вона завершує реалізацію ідеалів епохи Відродження і в той же час ставить комплекс нових проблем, вирішення яких знаменує становлення нової освітньої парадигми, яку винятково умовно можна назвати неопостклассичною і яка буде визначати освітні характеристики суспільства XXI ст.

Матеріально-соціальну основу постклассичної освітньої парадигми склали процеси науково-технічної та інформаційної революцій, глобалізація

людської діяльності і початок процесу формування загальнопланетарної спільноти людей, демократизація та гуманізація суспільства на основі практичного утвердження пріоритетності загальнолюдських цінностей та інтересів людини. Ці ж процеси будуть визначати напрям розвитку освіти і в XXI ст.

Зазначене показує, що специфіку трансформації парадигм на різних етапах розвитку суспільства визначають переважно загальносистемні соціальні фактори. Саме останні визначають той синтез концептуальних освітніх ідей, цінностей виховання, інституційних, фундаментальних праксеологічних характеристик освіти, які й формують оригінальну філософсько-освітню парадигму тієї чи іншої епохи.

Що стосується парадигмально-освітніх ідей, то їх роль у формуванні філософсько-освітніх парадигм все ж більш інструментально-технологічна, ніж системостворююча. Кількість таких ідей досить обмежена і вони постійно дрейфують в часі, то займаючи панівні позиції в філософсько-освітній думці, то відходячи на периферію освітнього процесу в залежності від запитів суспільства тієї чи іншої епохи. Звичайно, історія освітніх ідей теж має свою внутрішню логіку і досить цікаво прослідкувати, як змінюється зміст будь-якої з них при переході від однієї системи до іншої. Проте сама кількість таких ідей залишається незмінною, ми їх успадкували ще з часів Стародавнього світу і лише надаємо їм більш сучасного вигляду та розробляємо більш досконалі форми концептуалізації та операціоналізації. В аспекті парадигмально-освітніх ідей навіть в сучасних роботах найрадикальніших педагогів-модерністів немає нічого такого, що не містилося б у роботах Аристотеля, Платона. Конфуція та інших давніх авторів [162]. Очевидно, що можна скласти вичерпний перелік характеристик парадигмального визначення освіти, які в тій чи іншій формі визначали концептуальний зміст філософсько-освітніх парадигм в різні епохи.

По-перше, має визначатися соціальна роль освіти як сфери, де здійснюється соціалізація індивіда, лежить в основі соціоцентричних теорій виховання взагалі (людина стає людиною в тій мірі, в якій вона сприйняла виховання).

По-друге, самоактуалізація особистості шляхом навчання та виховання. її варіація - ідея пріоритетності самонавчання та самовиховання в розвитку людини. Вона лежить в основі біоцентричних теорій виховання і значною мірою теорій виховання взагалі (людина стає тим, кого вона з себе зробить).

По-третє, колективність навчання та виховання в різноманітних формах стала основою різноманітних системних та інституйованих форм освіти, зокрема класно-урочної системи освіти. У свою чергу ідея індивідуального (персонального) навчання та виховання, її різновидності - диференційованого навчання та виховання різного типу, індивідуального підходу в освіті, індивідуальних освітніх програм, домашньої освіти тощо.

По-четверте, громадянський зміст освіти, тобто освіти, спрямованої на формування громадянина. Вона має прямий зв'язок з розвитком демократичних форм організації суспільства, відтак модифікувалася з античних часів (ототожнення громадянина з людиною) до ліберально-демократичних форм (сучасна громадянська освіта, що заснована на загальнолюдських цінностях). Однією з історичних різновидностей є ідея світської освіти.

По-п’яте, соціально диференційована освіта, коли навчання та виховання розглядається як елемент соціального статусу, покликаний закріпити соціальну стратифікацію суспільства. Дуже поширена в традиційному суспільстві, а в індустріальному суспільстві трансформувалася в ідею привілейованої (елітарної) освіти.

По-шосте, загальнодоступнасть освіти (демократичної, масової - є різні її формулювання в залежності від акцентування того чи іншого аспекту).

Вона покладена в основу сучасної масової школи, раніше ж служила підґрунтям численних егалітаристських течій в сфері освіти. У свою чергу ідея всебічного гармонійного розвитку людини завжди слугувала основою гуманоцентричної орієнтації освітнього процесу, хоча зміст цієї ідеї дуже різноманітний в залежності від конкретно-історичного розуміння самої людини.

І нарешті сьоме, пріоритетність якоїсь сфери людської особистості (інтелектуального, фізичного розвитку, орієнтація на працю чи служіння вітчизні тощо), що формується освітою. В різноманітних проявах, як правило, виражає абсолютизацію тих чи інших інструментів виховання чи вузьких корпоративних потреб у формуванні даної якості особистості.

Якщо поняття філософської парадигми освіти [159] відносять в основному до сфери духовного розвитку, то поняття парадигмальної освітньої трансформації встановлює зв'язок розвитку освітньої сфери в цілому з загальносистемними змінами епохального характеру. Теоретико-методологічне значення цього поняття полягає в тому, що воно дає змогу згрупувати близькі конкретно-історичні філософсько-освітні парадигми за ознакою зв'язку зі схожими соціальними умовами буття і виділити глобальні зміни в сфері освіти, пов'язані з глобальними загальносоціальними змінами. У зв'язку з цим і поняття трансформації освітньої парадиги можна визначити як радикальну зміну всіх компонентів освітньої сфери, що надає їй нової соціальної якості та пов'язані з загальносистемною трансформацією суспільства.

Слід, однак, зазначити, що термін «трансформація філософської парадигми освіти» можна трактувати й більш широко - як цілу соціальну епоху, на протязі якої реалізуються ті освітні новації, які були започатковані в момент її становлення. Таке розуміння парадигмальної трасформації має свої підстави, оскільки в момент свого виникнення остання існує переважно у вигляді ідей, завдань, зародкових форм, а свій зміст повністю розгортає на

протязі всієї епохи в ряді послідовних конкретно-історичних філософсько-освітніх парадигм, на кінець епохи вичерпуючи свій зміст і тим самим готуючи грунт для наступної трансформації.

Само собою зрозуміло, що при такому визначенні формулювання основ виділення трансформації філософської парадигми освіти залежить передусім від обраної соціально-філософської теорії розвитку суспільства. В рамках теорії суспільних трансформацій освітні будуть прив'язані до епох переходу від одної соціальної організації до іншої.

Висновки третього розділу:

Значною мірою завдяки їх зусиллям гуманістичної педагогіки, особливо в другій половині XX ст., із сфери елітарного експерименту перейшла в масову школу орієнтація на формування особистості.

Якщо поняття парадигмальної освітньої ідеї відносяться в основному до сфери духовного розвитку, то поняття трансформації парадигми освіти встановлює за допомогою філософії зв'язок розвитку освітньої сфери в цілому з загально-системними змінами епохального характеру. Теоретико-методологічне значення цього поняття полягає в тому, що воно дає змогу згрупувати близькі конкретно-історичні філософсько-освітні парадигми за ознакою зв'язку зі схожими соціальними умовами буття і виділити глобальні зміни в сфері освіти, пов'язані з глобальними загальносоціальними змінами. У зв'язку з цим і поняття парадигмальної освітньої революції можна визначити як радикальну зміну всіх компонентів освітньої сфери, що надає їй нової соціальної якості та пов'язані з загально-системною трансформацією суспільства.

Застосування поняття постклaсичної освітньої парадигми пов'язане з вирішенням проблеми взаємозв'язку інтересів суспільства та особистості в освітньому процесі. Вцілому, на парадигмальному рівні, саме в

постклассичних освітніх системах вдалося безпосередньо наблизитися до синтезу соціо- та біоцентричних підходів у педагогіці, подолавши їх відчуження. Безперечно, основою цього стало формування сучасного ліберально-демократичного суспільства, де соціальні інститути максимально наближені до потреб особистості, а загальноприйняті норми сприяють її самоактуалізації. І освітня теорія, і освітня практика відреагували на цю ситуацію зближення соціо- та біоцентричних підходів, хоча, звичайно ж, в умовах плюралізації, поширення синергетичної методології починає свідомо прийматися концепт про неможливість створення єдиної дидактичної «метатеорії».

Термін «трансформація філософської парадигми освіти» можна трактувати як визначення епохи, на протязі якої реалізуються ті освітні новації, які були започатковані в момент її становлення. Таке розуміння парадигмальної трасформації має свої підстави, оскільки в момент свого виникнення остання існує переважно у вигляді ідей, завдань, зародкових форм, а свій зміст повністю розгортає на протязі всієї епохи в ряді послідовних конкретно-історичних філософсько-освітніх парадигм, на кінець епохи вичерпуючи свій зміст і тим самим готуючи грунт для наступної трансформації.

Поняття парадигмальної освітньої трансформації встановлює зв'язок розвитку освітньої сфери в цілому з загальносистемними змінами епохального характеру. Теоретико-методологічне значення цього поняття полягає в тому, що воно дає змогу згрупувати близькі конкретно-історичні філософсько-освітні парадигми за ознакою зв'язку зі схожими соціальними умовами буття і виділити глобальні зміни в сфері освіти, пов'язані з глобальними загальносоціальними змінами. У зв'язку з цим і поняття трансформації освітньої парадиги можна визначити як радикальну зміну всіх компонентів освітньої сфери, що надає їй нової соціальної якості та пов'язані з загальносистемною трансформацією суспільства.

РОЗДІЛ 4.
НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТ І ГУМАНІЗАЦІЯ ЯК ПРІОРИТЕТ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У працях мислителів, до яких відкрився з розпадом СРСР тепер доступ, заслуговує на особливу увагу опрацювання категорії „час". Адже без обізнаності з нею важко, якщо взагалі можливо, вести мову про творення людиною життєвого досвіду та буття як такого.

Доцільно згадати в такому разі М. Хайдеггера. За його словами, людина є істотою, що тлумачить своє буття, розгортається в екзистенції „розуміючого в світі". Таке судження для педагогіки з розряду, так би мовити, питань актуалізації дослідницької проблематики, віднайдення в ній належного місця для аналітики освітянського творення життєвого досвіду вихованця навчального закладу, бо саме досвід засвідчує й своєрідність самої за часом екзистенційності. Присутність, доводить М.Хайдеггер, це смисл буття сущого, що виявляє себе як часовість [14, с.33] - горизонт понятійності буття, вимога обмеження добутого і того, що має утворитися. Час розмежовується М.Хайдеггером як тимчасово суще і над-тимчасове, тобто відзняте у вигляді повсякденності та історичної діяльності.

Педагогічна орієнтованість такого твердження - факт неспростовний. Бо хіба не час говорить про плинність життя і про друге народження людини, що має місце в навчальному закладі? Хіба, міркуємо далі, не час слугує за доказ мінливості і упорядкування буття людини? Хіба, за умови вдалого управління та доцільного використання часу, не вправі ми вести мову про час як реалізацію життєвого задуму?

Для наукового з'ясування того, що ховається за поняттям „життєвий досвід", безсумнівно, принципово значущими є праці М. Шелера, який неабияк наситив дослідження діяльності людини метафізикою, глибоким філософсько-педагогічним смислом. За М. Шелером, освіта - це "відточена

форма, образ, сутність людського буття" [15, с.2]. А бути людиною освіченою - значить не лише володіти світобаченням власним духом, завдячуючи чому будь-хто стає присутнім разом з іншими у світі. Істотно значуще у такому разі ще одне — наявність у людини особистого освітнього знання, тобто знання, неявного для будь-кого, такого, що утворюється власним життєвим досвідом. Сутність такого знання, пише М. Шелер, полягає не в масиві фактів, відомостей, образів розв'язання завдань, узятих з підручників, а передусім у самобутності структур рухомих сцен споглядання, мислення, тлумачення, оцінок світу, які передають будь-кому досвід, включаючи його до цілісності людського світу [158, с. 46].

Простіше кажучи, освітнє знання - це екзистенціональний рівень буття людини, так би мовити, опорність життєвого досвіду, умова та запорука буття з іншими у світі.

Чи не цим нині переймаються дослідники, проторюючи шлях реформування освіти? І чи не головне в таких зусиллях питання педагогічних технологій формування особистості, з акцентом на самонурту-вання, невпинну самоосвіту, тобто зарядженість на самонавчання, употужнення життєвого досвіду?

Наведені раніше міркування, підкріплені думками відомих мислителів, відтіняють значущість філософії і психології як ресурсу інтелектуалізації педагогічної науки і діяльності. Вони, гадаємо, фіксують собою факт філософської антропологізації теоретичних досліджень педагогіки, тісний зв'язок їх з психоаналітичною філософією.

Коли брати мету навчання і виховання в контексті творення життєвого досвіду, то виявляється, що вона неподільно пов'язана з вектором управлінського та наукового супроводу реформування та модернізації освіти, що належним чином подано в директивних документах стратегічного характеру. Маємо на увазі, передусім, „Національну доктрину розвитку освіти", вимоги щодо забезпечення розвитку особистісно орієнтованої освіти, єдності

освіти і науки, модернізації освіти у відповідності до новітніх досягнень науки, і, звісно, вимоги про випереджаючий розвиток педагогіки та психології.

Природно, що підготовка нової генерації вчителів та реалізація відповідної державної програми „Вчитель" перетворюється в такому разі на фокусоване відзняття освітянських пріоритетів у знакове наукове знання. З огляду на це, вирізними є два моменти, котрі доводять, що метою прийдешньої освіти мають бути як значення, так і дії. Причому дії, засновані на нових знаннях, а не вибудуваних на застарілих догмах операційної педагогіки.

Життєвий досвід вихованця навчального закладу - завжди наслідок зусиль самого вихованця і тим паче напружень педагога, де має місце поєднання слова і діла. Це аксіома педагогіки, як і визнання вирішальної значущості впливу життєвого досвіду та професійної майстерності педагога на „Я" вихованця. Педагог навчає і має навчати людей бачити світ і те, що коїться навколо так, як розуміє це сам. У такий спосіб, пише В.О. Сухомлинський, він свідчить про свою культуру, свою моральність, своє ставлення до вихованців, і, звісно, про любов до свого предмета.

Принагідно згадаємо й афористичне висловлювання А. Ейнштейна: „Єдиний розумний спосіб навчання людей - це подавати їм приклад" [51, с. 414]. Бо хіба не приклад у навчанні є засобом включення до світу вихованця досвіду викладача? А це вже ніщо інше, як спонукання до праці, натхненних зусиль.

Наразі вважаємо надзвичайно актуальним відновлення традиції вчительства античної школи, порушеної ще за доби середньовіччя. Адже успіхи вихованців античної школи визначалися працею вчителя, як правило, яскравої особистості. І аргументи щодо цього можна дібрати найрізноманітніші. Бо хіба не обертається, наприклад, нинішня інформатизація освіти на різке звуження комунікативного простору між викладачем і вихованцем? Адже комп'ютер запрограмовано так, що він виконує роль, так би мовити,

„непроникливого вчителя", без зворотного зв'язку. Ось чому в ґрунтовних педагогічних працях присутні застереження стосовно того, що комп'ютер нічого нового в освіту не вносить, а широке його запровадження пов'язане головним чином з інтересами виробника, а не педагогіки [159, с.113-114].

На жаль, судження такого характеру до уваги освітянськими менеджерами здебільшого не беруться, бо вони суперечать духу творення інформаційного суспільства. Відтак, робиться все можливе і неможливе, щоб наситити навчальні заклади комп'ютерами, причому найновіших зразків. Більше того, багато хто пов'язує з цим саму можливість розв'язання чи не всіх труднощів у навчанні та вихованні молоді.

Комп'ютер у відновленні та розбудові традиції античної школи, звісно, має знайти і знайде собі належне місце, однак те, як повинна визначити й визначить педагогічна наука. Але наразі ситуація тут така - і це стосується другого згаданого раніше моменту — до якого ми хочемо привернути увагу.

Питання формування життєвого досвіду навряд чи буде ближчим часом піднесено на рівень фундаментальних педагогічних досліджень. Підстави для цього судження у нас такі. Це, передусім, - нинішня невизначеність вітчизняної педагогічної думки щодо світоглядних координат освіти. І чи не тому, задамося питанням, у „Національній доктрині розвитку освіти" присутні різні словосполучення з поняттям світогляд: "сучасний", "демократичний", "науковий". Не в останню чергу цим, гадаємо, зумовлюється й те, що в Україні мають місце протиправні факти клерикалізації освіти.

Йдемо далі. Педагогічна наука переймається сьогодні виключно предметоцентризмом, вибудуваним на засадах наукового світогляду. Відтак до планів навчально-виховного процесу чи не постійно включаються все нові і нові предмети, а отже, має місце перевантаження всіх, хто навчається в установах системи освіти.

І нарешті останній аргумент. Багато говориться, але мало зроблено і

робиться конкретного, щоб вітчизняну філософію освіти підняти на належний щабель розвитку, вкорінити її у повсякденну практику. І це, зауважимо, за умови, що саме філософізація педагогіки, індивідуалізація навчання призводить до бажаних змін у модернізації освіті. Тобто доцільність освітянської необхідності, розвиток педагогічної науки – це те, що сьогодні має бути витребуваним та ефективно задіяним. Адже це - передумова та умова пришвидшення реформування та модернізації освіти, а відтак, демократичних перетворень в Україні.

Використовуючи вирізнення навчання майстерності, як опанування уміннями та навичками, від навчання мисленню, як опанування "розірваністю, що прямує в метафізичне" [149; с.80], ми можемо виявити, що саме знання презентує особливу майстерність людини до розуміння необхідності зв'язати різне в одне єдине ціле.

Це особливо стає очевидним при співвідношенні майстерності та магії, оскільки остання ніби являє нам приклад майстерності, однак така майстерність не засновується на розумінні цілого, вона погоджується з незнанням забороняючи свідомості втручатися. Тому Фауст (Гьоте) займався саме магією мріючи про знання та розуміння усвідомлюючи їх відсутність. У вказаному контексті стає очевидним, що не може бути зрозумілою остаточно пропозиція Полані розглядати особистісне знання, оскільки не можна визначити в якому випадку він має на увазі знання, а в якому – уміння.

Така сама невизначеність присутня і в структуралізмі. Це очевидно з наступного положення: "…немає знання, позбавленого будь-якої визначеної практики; і всяка мовна практика може бути визначена через те знання, яке вона формує" [146, с.85]. Однак ми маємо погодитися із визначеною в структуралізмі тією обставиною, що майстерність і мислення, уміння і знання мають бути взаємопов'язаними, хоч вони і не є тотожніми. Власне там де йде мова про сучасну освіту завжди мається на увазі здатність мати знання, а не уміння. Пошук шляхів опосередковування існуючих парадигм

освіти і становлення спільного міжнародного освітнього простору може мати приховану мету розділити знання та уміння на етнічно сформовані та «етнічно безбарвні». Тобто формування уміння залишається функцією національної складової освіти, а знання (відповідно і мислення) стає функцією міжнародно визначеної та обмеженої освіти, яка дає знання що керує уміннями. Тобто Болонський процес може розглядатися як деконструкція національних освіт шляхом своєрідного інтелектуального терору та англосаксонського шовінізму.

Стратегічна мета приєднання до Європейського Союзу та зростання значення для України освітніх процесів, що сьогодні розвиваються на теренах об'єднаної Європи, викликає необхідність розібратися в тому, що вони собою являють. Один з способів зробити це - вивчити історію їх формування, адже зрозуміти їх зміст можна тільки більше дізнавшись про них. Особливості функціонування європейського освітнього простору та Болонський процес досліджували вітчизняні вчені В.Кремінь, В.Журавський, М.Згуровський, М.Степко, В.Андрущенко, Б.Клименко, Ж.Товажнянський, О.Бабкіна, К.Левківський; Ю.Сухарніков, А.Філіна, А.Корецька, К.Корсак, В.Плавич та багато інших. Але в жодній з робіт згаданих авторів не розглядалися історія формування та сучасні тенденції розвитку освітньої політики ЄС, яка є безумовно пов'язаною з згаданою проблематикою, що зумовлює вибір нами даної теми дослідження. Те, що тема освітньої інтеграції стада актуальною для України тільки в останні декілька років, не означає, що вона має таку ж коротку історію. Вік європейського освітнього простору налічує не одне десятиріччя, що надає йому уже сформованого внутрішнього змісту, визначених тенденцій та певної інерції розвитку. Визнання цього породжує потребу оглянути його в історичній площині, що на нашу думку дасть можливість глибше зрозуміти сучасні тенденції його розвитку. Саме тому дослідження в ретроспективі процесів формування освітньої політики Європейського Союзу та сучасних тенденцій її реалізації видається темою настільки ж цікавою, наскільки і актуальною.

Процес становлення спільної освітньої політики європейських держав був довготривалим, непростим, неоднозначним, але, на нашу думку, успішним. Римський договір, що позначив заснування Європейської спільноти в 1957 р., не торкався освітньої сфери взагалі. Перші кроки в цій площині були зроблені тільки в кінці 1950-х., коли Єврокомісія «наголосила на важливості європейського освітнього виміру і саме в цей час розпочала роботу в даній площині з організаціями як на європейському, так і на національному рівнях»[166, p.8]. Починаючи з 1960-х вона втручається в сферу освіти, використовуючи інформаційні кампанії та створюючи Європейські школи. Розуміння того, що «неможливе вільне пересування робочої сили без спільної політики в професійній освіті привело до прийняття в 1963 р. десяти принципів, що визначили критерії освітньої політики, спрямованої на досягнення спільних економічних цілей» [166, p.10]. їх метою було вироблення певного рівня уніфікації в професійній освіті в шести країнах, що на той час складали Європейську Спільноту. Але, як зазначають Ж. Шардьє та С. Кроше, необхідність їх запровадження окремими державами було поставлене під сумнів з побоювань, що вони обмежать їх вплив на розвиток соціальної політики. Не дивлячись на те, що згадані принципи спрямовувалися на сферу професійної освіти, наслідки їх прийняття в подальшому вийшли далеко за межі запланованих. В решті решт, проблему визнання професійних кваліфікацій та однакових назв в їх визначенні вирішили виключно за допомогою спільної політики. Що ж стосується розробки спільної освітньої політики загалом, то п запровадження було підняте до статусу головної культурної мети починаючи з 1970-х [166, p.9]. Уже тоді керівництво Європейської спільноти підкреслювало, що створення спільної освітньої мережі є неминучим для появи європейської свідомості: «Ті ж процеси, які породили європейську економічну спільноту, дали поштовх для народження - через участь різних людей у виконавчій владі - європейській політичній спільноті» [171, p.153].

У 1972 році віце-президент Єврокомісії заявив, що в ЄС чим швидше, тим

краще повинні почати реалізовуватися культурна та освітня політики». Доповідь «У напрямку до Європейської освітньої політики», підготовлена до друку Генрі Джейном на вимогу Європейської Комісії, визнала сферу вищої освіти пріоритетним напрямком розвитку та визначила спрямування реформ. Комітет з питань освіти був створений роком пізніше з метою консультування міністрів освіти. Прогрес в даній сфері позначився прийняттям першої резолюції з питань освіти 6 липня 1974 року. Не дивлячись на те, що вона була дуже обережною стверджуючи, що «гармонізація освітніх систем та політик не повинна бути метою в собі», вона закликала до наступних кроків: збільшення співпраці між інституціями вищої освіти, формального визнання часу навчання за кордоном, мобільності студентів та викладачів [166, p.12]. В тексті не говорилось нічого про те, як ці цілі мають бути досягнуті. Але уже в 1976 р. друга резолюція підтвердила згадані пріоритети та інтегрувала їх в програму реформ. Тоді ж була запушена пілотна програма університетських обмінів. Згадані резолюції мали надзвичайне значення, оскільки визначили цілі в області освіти, яких європейські держави намагатимуться досягти в наступні десятиліття. Крім того, період з 1987 по 1990 рр. був позначений запуском декількох освітніх програм Європейської спільноти, включаючи найуспішнішу з них - програму ERASMUS.

Проблема освіти зайняла важливе місце в публічних дебатах про майбутнє Європи з підписанням Маастрихтського (1992) договору, який започаткував базові інституційні правила для Європейського Союзу та заклав основи вільного пересування товарів, послуг та людей. Не дивлячись на те, що національний суверенітет над освітніми системами не був скасований, статті 126 та 127 Договору на цей раз надали владним інституціям ЄС законне право втручатися в національні системи в такий спосіб, який би сприяв підвищенню «якості освіти». З цього критичного моменту економічна та освітня політика стають надзвичайно сильно взаємопов'язаними в риториці та пріоритетах Європейської Спільноти. Наприклад, «Біла книга з конкуренції, росту та занятості» (1993) особливо виділяє значення освіти та професійного

навчання для економічного зростання. В цей же час пріоритети реформ були спрямовані на створення освітньої сумісності по всій Європі, особливо в сфері дипломів.

Цікавим є наступний факт. Виявляється з самого початку той процес, який ми звично називаємо Болонським, задумувався виключно для країн-членів ЄС, і до загальноєвропейського процесу за межами цього геополітичного об'єднання не мав ніякого відношення. В 1998 році міністр освіти Франції Клод Алегрі запропонував трьом колегам з сусідніх країн прийняти спільну декларацію, яка б допомогла вирішувати проблеми реформування національних освітніх систем. Міністри освіти інших країн-членів ЄС зацікавились ідеєю зустрічі, але виразили жаль з того приводу, що не були формально запрошені до Парижу. Саме так був даний старт процесу, прихильність до якого сьогодні задекларували 45 країн з різних частин Європи. Очевидно, що «кількість учасників почину значно перевищила очікування ініціаторів... Що стосується Європейської Комісії, то вона відреагувала миттєво: схвалила та підтримала «процес» та попросила надати їй вичерпний звіт про стан справ у вищій освіті в Європі, який врешті решт проклав дорогу до вирішального Болонського самміту» [166, p.12].

Таким чином, Болонський процес, який сьогодні представляє собою найамбітнішу спробу інтегрувати в єдине ціле всі системи вищої освіти в Європі, починався виключно в межах ЄС, планувався саме для ЄС і фактично там сьогодні відбувається. На нашу думку, маємо всі підстави стверджувати, що тільки в ЄС фактично діють механізми реалізації реформ, запланованих в межах Болонського процесу та Лісабонської стратегії Ця думка підтверджується простими статистичними даними: «в цілому в Європі знаходиться близько 4000 інституцій вищої освіти, з яких 3300 розміщені в ЄС. В 2000 році в цих вищих навчальних закладах навчалось близько 17 мільйонів студентів (з яких 12, 5 млн. проживають в ЄС), працювало 1,5 мільйонів викладачів, з яких 435 тис. науковці. В ЄС проживають три четвертих з цих

дослідників, там же здійснюється 80% фундаментальних наукових досліджень з усіх, що проводяться в Європі [171]. Не дивлячись на те, що формально Болонський процес відбувається поза межами інституцій ЄС, фінансує зазначені реформи також Європейська комісія з бюджету Євросоюзу. Переконливими видаються наступні цифри: у 2007-2013 роках вона планує витратити на подальший розвиток інтеграції у сфері освіти 13,6 млрд. євро, що в тричі перевищує кошти, витрачені на ці цілі до останнього часу [166, p. 15].

Не дивлячись на те, що інші міжнародні організації, такі як Рада Європи, ЮНЕСКО, Асоціація Європейських університетів, Міжнародне студентське європейське бюро та Європейська асоціація закладів вищої освіти запрошені до участі на консультативній основі, більшість дослідників даної проблеми стверджують, що влада та можливість здійснювати реформи та реструктуризацію вищої освіти європейських країн сконцентрована саме в Європейській Комісії. Більше того, аналіз динаміки процесу приводить до висновку, що концентрація влади над освітою країн-членів ЄС в інституціях Європейського Союзу тільки збільшуватиметься. Як зазначають Ж. Шарлье та С. Кроше «Болонський процес заснував «концептуальну модель участі», в якій владні повноваження більше не визначаються в термінах національних кордонів і розмежування між державними та недержавними акторами більше не має значення. Країни, які приєдналися до цього процесу, поступилися правом контролю над сферою вищої освіти в той час, коли не існує будь-яких легальних інструментів, які б примусили їх це робити» [166, p.15]. Європейські дослідники називають такий спосіб трансляції де-факто законодавчих рішень європейських інституцій на національний рівень «м'яким законом». Хоча ці ініціативи позиціонуються як виключно добровільні, чим більше зростає рівень європейської кооперації, тим менше вибору залишається закладам вищої освіти: потрібно або приєднуватися, або набути статусу аутсайдера. За відсутності загально динаміки конвергенції, виникає загроза поділу закладів освіти на такі, що адаптувалися до змін та такі, що не адаптувалися. Зрозуміло, що останні будуть відчувати негативні наслідки, оскільки студенти

йтимуть до тих університетів, які гарантують кращу якість навчання і міжнародне визнання кваліфікації.

Підсумовуючи цю частину нашого дослідження скажемо, що не дивлячись на той факт, що багато рішень щодо освіти ще залишаються в сфері контролю національної держави, транснаціональний проект Європейської інтеграції справляє все сильніший і сильніший вплив на освітню політику держав-членів ЄС. Базуючись на ретельному аналізі різних європейських договорів, політик та конкретних кроків дослідники процесів євроінтеграції все частіше наголошують на тому, що «кумулятивний ефект від спроб гармонізувати різні європейські національні освітні системи виходить далеко за поставлені спочатку цілі інтеграції, які полягали в тому щоб захистити континент від небезпечних проявів націоналізму та подолати властивий їм етноцентризм. Визнання того, що процес «європеїзації освіти» є еквівалентним гомогенізації систем освіти європейських держав, що може потягти за собою втрату національної ідентичності, є причиною невеликого бажання урядів позбавлятися суверенітету в даній сфері. Як вважають Ж. Шарльє та С. Кроше, саме з цієї причини, формування європейського освітнього простору формально відбувається поза компетенцією інститутів Євросоюзу. Що ж стосується фактичного стану справ, то саме Європейська Комісія ініціює, розробляє та фінансує всі освітні програми на теренах об'єднаної Європи. Роздуми над станом спав в цій сфері привели І.Баше до висновку, що «ступінь інтеграції країн-членів ЄС в сфері освітньої політики та їх бажання позбутися суверенітету в цій царині можна розглядати як чутливий сейсмограф, який відображає інтенсивність процесів політично інтеграції» [164].

Що ж стосується реалізації цілей Болонської декларації в країнах, які не є членами ЄС, то, на нашу думку, є очевидним, що без організаційної, фінансової та ідеологічної підтримки Єврокомісії та за відсутності відповідних централізовано впроваджуваних державних програм, реформа освітньої системи в цих країнах відбуватиметься далеко не так інтенсивно, як в межах Європейського

Союзу, якщо відбуватиметься взагалі. Тому, є всі підстави говорити про запровадження Болонського процесу та Лісабонської стратегії в Україні, Росії, Азербайджані і т.д. з великою часткою іронії.

Стосовно сучасної динаміки освітньої політики ЄС, то можна виділити наступні її тенденції.

1) У межах інституцій Євросоюзу, зокрема в Єврокомісії, відбувається концентрація функцій планування, адміністрування та контролю за освітньою сферою країн-членів ЄС, внаслідок чого національні держави поступово втрачають право управляти нею. Ж. Шарльє та С. Кроше зазначають з цього приводу: «Починаючи з 1998 року, кількість ініціатив, які ставлять за мету об'єднати національні системи вищої та професійної освіти почала зростати по всій Європі. Болонський та Копенгагенський процеси представляють собою спробу знизу розвинути Європейську освітню інституційну інфраструктуру... Оскільки різні держави погодились на створення такої інфраструктури європейського рівня, то йдеться про тенденцію «відмови від права контролю» сфери освіти, а їхні дії можна інтерпретувати як де-факто інтеграцію різних національних освітніх політик» [166, p.10]. Легальні інструменти впливу інституцій ЄС на освітню політику країн-членів передбачені також в проекті Європейської Конституції. «Якщо ці статті будуть ратифіковані державами, то вони дадуть ЄС законне право втручатися в сферу освіти країн-членів» [166].

2) Серед тенденцій, які набирають обертів після 2000 року особливу увагу привертає наголос на потребі в уніфікації освітніх програм та планів. Зокрема на Берлінській конференції міністрів освіти в 2003 було заявлено про необхідність «розвитку ... інтегрованих навчальних планів, які будуть вести до появи загальновизнаних освітніх ступенів» [170, p. 24]. Уже на самміті 2005 року в Бергені, міністри особливо наголосили на недостатності зусиль, які здійснюються в цьому напрямку, та на потребі в проведенні «значної кількості експертиз для того, щоб відбувалася робота з структурних змін в навчальних планах, програмах та інноваційному викладанні» [171]. Г. Уелш

виділяє наступні найбільш важливі тенденції трансформації навчальних програм: «інтернаціоналізація, що має на увазі запровадження нових програм, необхідних для освітніх ступенів бакалавра та магістра, європеїзація (мається на увазі розробка модулів, курсів, та навчальних програм з європейським змістом і орієнтацією) та введення предметів, які викладаються англійською мовою (цьому сприяє інтернаціоналізація студентської аудиторії та особового складу кафедр)» [173, p. 24].

Механізмом координації дій країн-членів в сфері освіти є введений в 2002 році на Барселонському самміті Європейської Ради Метод Відкритої Координації (МВК), який передбачає вільне співробітництво університетів, а також впровадження спільної системи контролю якості освіти [168].

Європейські дослідники підкреслюють, що «МВК дав Комісії нові можливості для втручання в сферу освіти. Його головні принципи є надзвичайно простими: цілі та план дій реформ пропонуються в Європейській Раді національними представниками; директиви, які видаються у відповідності з ВМК потім транслюються до національної та регіональної освітніх політик; досягнутий прогрес регулярно відслідковується в кількісних і якісних показниках. Періодичне оцінювання дозволяє зробити порівняння значимих частин для того, щоб визначити, які практичні кроки були найбільш ефективними» [166, p.10]. Крім того, «Європейська Комісія постійно публікує меморандуми, вплив яких на освітні політики країн-членів не потрібно недооцінювати. Вони є структурно пов'язаними з ВМС, та формують принципово новий алгоритм процесу прийняття рішень в сфері освіти на національному рівні» [170, p.10]. Як тенденцію централізації влади над освітою в інституціях ЄС можна розглядати також створення в 1999 році Головного управляння Європейської комісії з справ освіти, культури та молоді.

3) По аналогії з курсом національної історії (національного виміру) до освітніх програм в країнах-членах ЄС включається «європейський вимір»,

покликаний сформувати у студентів та учнів знання про ЄС та плекати відчуття спільної долі та спільного майбутнього, пов'язаного з цим наддержавним утворенням. Даний напрям безпосередньо пов'язаний з «створенням європейського громадянства та європейської ідентичності, відбувається процес європеїзації національних освітніх політик» [167].Саме через систему освіти поширюються цінності та світоглядні орієнтири,які стають основою європейської ідентичності [110, с.12-34].

4) По аналогії з введенням єдиної національної мови європейська політична еліта через транснаціональну систему вивчення іноземних мов та розгалужену систему програм учнівського, студентського та викладацького обміну прикладає всіх можливих зусиль для того, аби щонайменше одна мова - англійська - перетворилася на lingua franca для громадян Європейського Союзу, бо саме одна мова може стати основою для створення єдиного європейського комунікаційного простору, що в свою чергу матиме наслідком постання європейської «уявленої спільноти». Уже сьогодні статистичні дані свідчать, що принаймні однією іноземною мовою володіють 80% європейських студентів [167; p. 6].

5) У межах інституцій ЄС приділяється неабияка увага вихованню керівних кадрів, які б професійно займались проблемами управляння сферою європейської вищої освіти та формуванням європейсько освітньої політики [166, p. I2].

З приводу значення освіти для просування процесів європейської інтеграції, британський дослідник історії освіти І. Бейч зазначає: «Соціалізація через освіту грає важливу роль в конструюванні ідентичності, тому контроль над освітою є потенційно вирішальним для майбутньої легітимності європейських інститутів. В битві ... за майбутнє інтеграційних процесів освітня політика є територією, яка має життєво важливе значення» [164] З такої точки зору, як зазначає М. Лєбєдева, «Болонский процес — найбільш суттєвий та яскравий прояв політико утворюючої функції освіти» [82, с.70]. «Раніше

інтеграцію в більшості випадків пояснювали в економічних термінах. Натомість сьогодні все частіше і частіше як основний компонент цього процесу розглядається освіта. Більше ніхто не говорить про те, що метою інтеграції є сприяння торгівлі та економічному співробітництву; її мета полягає в тому, щоб через освіту вселити відчуття спільної європейської ідентичності та відчуття спільної мети» [169, p. 4]. Знанням при цьому приписується фундаментальна властивість об'єднувати людей. "Нам не треба намагатися виключити термін "знання", але нам також не можна бути задоволеним, кажучи, що є відомим, не кажучи при цьому, що означає мати знання, тобто усвідомлювати як його проявляє той, хто його знає"[35, с.105]. Здатність усвідомлювати та мати знання, яка формується за допомогою освіти перетворює людей на здатних активно вирішувати різні проблеми та завдання. Проблема своєю наявністю для свідомості вимагає вирішення оскільки усвідомлення невизначеності є розуміння та переживання неможливості діяти знаючи наслідки своєї активності. В таких випадках тільки "недіяння" як принцип може застосовуватися свідомим чином без втрати здатності бути свідомим. Знання, що дозволяє вирішувати проблему, а відповідно переходити від "недіяння" в стан "діяння", в когнітивному підході, носієм якого є людина "Я-мислю", називається істиною. Здатність виявляти проблеми – розум. Дурень є той хто проблем не помічає.

На нашу думку, якщо взяти до уваги той факт, що освітня політика є однією з найважливіших складових політики ідентичності стає зрозумілим, що творці євроінтеграційного проекту прийшли до висновку, що для легітимації такого наддержавного утворення, яким є ЄС, за допомогою тих самих механізмів, які використовувались для конструювання відповідних національних ідентичностей, має бути створена наднаціональна європейська ідентичність, яка виконуватиме по відношенню до ЄС ті ж функції, які національна ідентичність громадян виконує по відношенню до національної держави. Відповідно, для виробництва наднаціональної європейської ідентичності також «потрібен спеціальний завод. Назва цього заводу -освітня

та комунікативна система» [31, с.86]. Саме з такої точки зору Болонський та Копенгагенський процеси та намагання створити європейську зону вищої освіти постають, ні чим іншим, як механізмами конструювання наднаціональної європейської ідентичності. Як зазначає І. Бейч, «не дивлячись на очевидну різницю між процесами створення європейської інтеграції та процесами створення сучасних національних держав, між ними існує багато спільного, що є корисним та повчальним стосовно значимості певних наративів в навчальних планах та в конструюванні ідентичності» [164]. За такої позиції стає очевидним, що ЄС, як наднаціональний інститут, залежить від здатності держав-членів трансформувати свої націєцентричні освітні політики та філософії освіти в напрямку до створення такої освітнього системи, яка б включала європейський вимір, розвивала європейську ідентичність та європейське громадянство як її політичну маніфестацію.

Підсумуємо висловлене вище. З початку заснування ЄС мало минути тридцять років для того, щоб з'явилась можливість оголосити про об'єднання національних освітніх систем в єдине ціле під егідою Болонського процесу, метою якого є не тільки економічні імперативи, а й створення європейської ідентичності. Очевидно, що в сфері освіти та виховання Європа протистоїть національним ідентичностям, які по різному реагують на такий зовнішній подразник як Європейський Союз, тому кроки по створенню наднаціональної європейської ідентичності робляться виважено та обережно. Сам процес є повільним, ретельно продуманим та добре організованим, а в його основу покладено використання об'єднаної освітньої системи. Всі освітні програми ЄС повністю інтегровані в національні освітні системи. Цей «виключно технічний маневр дозволив де юре позбавити сенсу будь-які дебати щодо їх політичного значення та наслідків» [166, p.19], Саме тому освітня інтеграція в межах Болонського та Копенгагенського процесів визначається в більшості наукових досліджень виключно технічними та економічними, а не політичними критеріями.

Розвинуті країни Європи, досягнувши значних успіхів у розбудові

власної освіти в межах окремих держав, наприкінці 1990-х років дійшли висновку, що час виходити на цілковито новий рівень відкритості й міжнародної кооперації. Такі країни, як Велика Британія, Німеччина, Італія і Франція, виступили в 1998 р. з пропозицією нівелювати розбіжності у системах вищої освіти, ліквідувати нееквівалентні дипломи, невідповідність, невиправдану і суто місцеву своєрідність.Все це було серйозною перешкодою на шляху будь-яких спроб не тільки інтеграції освітніх систем, а й звичайних обмінів студентами і молодими науковцями. Європейський Союз, що вийшов у своїй консолідації на рівень єдиної валюти і наднаціонального уряду, відчув гостру потребу в узгодженні систем вищої освіти і наукових досліджень.

Все це втілилося в Болонському процесі, оскільки були проголошені плани створення до 2010 р. інтегрованого європейського простору вищої освіти.

Про еволюцію моделей освітніх реформ. Вже наприкінці 1960-х років найбільш передбачливі науковці Японії, США та інших розвинутих країн розпочали послідовне вивчення суспільства, яке мало прийти на зміну індустріальному. Називатимемо його надалі "суспільством знань" і вкажемо, що значну кількість його рис ми можемо віднайти не в Японії чи США, керівники яких не позбавилися залишків глобальних амбіцій, а в невеликих країнах Скандинавії, у Данії, Нідерландах, які розвиваються не на засадах "вільного ринку" і майже необмеженого індивідуального суперництва, а на базі чітких і загальноприйнятих угод щодо справедливого розподілу і використання валового національного продукту, ліквідації всіх передумов для бідності та ін. Наприклад, Фінляндія усього за кілька років досягла значно більшого від, наприклад, Росії прогресу, не звертаючись до ринкових засад в економіці і вважаючи їх атрибутом минулого [38, с. 34-49.].

На наш погляд, глобалізація й інші планетарні явища є наслідком того, що нові здобутки людства, насамперед інформаційно-високотехнологічні,

прискорили найбільш широкі і різнопланові зміни в суспільстві. Спираючись на уявлення про аграрне, індустріальне та інформаційне суспільство, можна порівняти характерні для них особливості систем освіти, управління ними і моделей змін, інновацій і реформ [73].

Як відомо з історичних джерел, в аграрних суспільствах повнота влади успадковувалася, тому до керівників князівств чи імперій не ставилася вимога високої грамотності. Вони найчастіше своїм головним обов'язком вважали збільшення війська. Ці керівники — Наполеон, Петро Перший та інші — застосовували в управлінні системою освіти ті ж методи і засоби, що й у військовій сфері. Наказами визначалися необхідні зміни, відповідальні особи і джерела ресурсів. Невиконання наказу виключалося, тому ефективність реформ була дуже високою, дискусії й обговорення не було, а інтереси пересічних громадян не враховувалися. Запровадження змін істотно полегшувалося тим, що самі системи освіти не були розгалуженими, а весь її сектор зводився до одного-двох університетів, які й готували всіх необхідних чиновників, політиків, професорів та інженерів.

Перехід від міністерських реформ в індустріальних країнах відбувався досить повільно. Міністерські реформі домінували в СРСР, продовжують вони виявляти себе і в сучасній Україні.

У СРСР ініціатором змін в освіті виступав чи диктатор (Ленін, Сталін) чи генеральний секретар Комуністичної партії, чиї повноваження дорівнювали диктаторським. У сучасній Україні ініціатива модернізації освіти належить міністру освіти і науки. Як і в СРСР, за їх наказом підпорядковані державні адміністративні структури проводять діагностику стану системи освіти, виявляють головні недоліки і готують аналітичну доповіді для замовників. Останнім часом вони, залежно від замовлення, надають робочі проекти освітніх законів чи інших постанов. У робочій групі можуть перебувати і науковці (найчастіше — представники Академії педагогічних наук України), але їх вплив на створення проектів мінімальний,

оскільки остаточним критерієм прийняття рішення стає баланс політичних інтересів окремих груп та амбіцій міністра освіти та прем'єра (його заступників).

Як правило, формальне рішення вищого керівництва попередньо публікуються для "широкого обговорення" у центральних і освітніх газетах, без оголошення реально діючих підзаконних актів. Завжди пропонується лише один-єдиний варіант, що практично виключає можливість внесення дійсних змін та правок "міністерського проекту". Трапляється, що кількість різноманітних пропозицій щодо змін може бути й значною, але це нічого не змінює — переважну більшість з них ніхто не враховує, оскільки це може стати причиною заперечення стратегічних і тактичних політичних інтересів керуючих груп та амбіцій міністра освіти і прем'єра (його заступників).

Загалом існує кілька методів планування реформ. Найбільш поширені два: соціально-демографічний, який враховує лише демографічні показники і визначену Конституцією і законодавством тривалість освіти, і метод "витрати - прибуток", у межах якого освіта вважається інвестицію, а тому повноваження науки в такому випадку обмежуються обчисленням співвідношення витрат на освіту та можливого прибутку від підвищення виробничо-професійної компетентності всього населення.

У СРСР домінував метод централізованого планування. Він полягав і обчисленні необхідної для діяльності економіки та інших державних секторів відповідної кількості кадрів і працівників визначених профілів і рівнів підготовки. Інші фактори не враховувалися, а фінансові витрати обчислювалися на основі нормативів. Такий підхід виявляв себе в тому, що навчальні заклади фактично не мали права відраховувати найгірших студентів, а тому кількість вступників майже збігалася з числом випускників.

В Україні першою зникла саме система централізованого планування. Тому обсяги державного фінансування почали визначатися можливостями існуючих педагогічних кадрів так і наявними бюджетними ресурсами.

Централізоване державне планування освітніх реформ в Україні стало в 1990-роках неможливим, а рішення найчастіше почали приймалися на основі загальних гасел й абстрактних побажань: деідеологізації, гуманізації, гуманітаризації, тощо.

Відповідно упроваджується практика симуляції моніторингу результатів освіти. Це спостерігається і в сучасній Україні - невелике за своїми кадровими ресурсами Міністерство освіти і науки не може організувати належний моніторинг і відстежувати всі результати впроваджених новацій. Отже, Україна, Росія, Польща і багато інших постсоціаліспічних та інших держав продовжують вносити зміни в освіту шляхом "міністерської" моделі реформ. Як доводить і наш досвід, і практика десятків інших країн світу, результативність подібних реформ незначна — приблизно одна спроба з 10-15 [163, p.39-40]. Науковці пояснюють цей факт тим, що організатори реформ використовують застарілі підходи і методи, захоплюються надмірним адмініструванням, не цікавляться розширенням соціальної бази реформ і досягненням масової підтримки інновацій учителями і викладачами вищих навчальних закладів.

Якщо звернутися до згаданої вище книги "Дві декади реформ у вищій освіті Європи", то легко помітити, що відбувався поступовий перехід від запровадження інновацій шляхом наказів і постанов уряду і міністерських керівників до створення "рамкових" законів, призначених виключно для здійснення тих чи інших змін. Можливо, що серед причин цього було не тільки поширення ідеалів демократії, а й скорочення освітніх бюджетів, відтак, значне зменшення адміністративних можливостей міністрів освіти. Ці дві причини, найімовірніше, й викликали переорієнтацію на принципово нові підходи у сфері освітнього планування та здійснення реформ.

Болонський процес і законодавчо-демократичні реформи. Демократична організація державного устрою - поділ влади, чесні вибори за участю багатьох кандидатів, виключення сваволі відповідальних осіб та їх ротація -

все це змінило підходи до інновацій в освіті, поставило вимоги суспільного консенсусу щодо їх найвищих цілей і запланованих моделей і засобів. Організатори реформ перестали нехтувати пріоритетами всього населення і навчилися залучати до їх реалізації широку громадськість, учителів і викладачів, учнів і студентів, їхніх батьків, журналістів, представників об'єднань бізнесменів, професійних спілок та ін. Єдиний шлях до досягнення подібної мети - поступовість і зміни в законодавстві.

Нова модель демократично-законодавчих реформ спрощено може бути відтворена як послідовність кількох кроків. Спершу - тривала і широка громадська дискусія щодо стану і якості національної вищої освіти, обговорення і порівняння її характеристик з аналогами в сусідніх розвинутих країнах. Учасники обов'язково намагаються аргументувати свою позицію практикою світової політики, економічних змін, глобалізації, регіональної інтеграції тощо. На цій основі створюється проект рамкового закону про реформу для роботи у комісіях парламенту. Законодавці враховують всі "за" і "проти", а тому приймають зважене рішення щодо обсягу змін, намагаючись обмежитися експериментом, результати якого дали б змогу удосконалити план наступних дій. Прийняття закону виключає гальмівні дії незгодних зі змінами й гарантує належне фінансування.

Після здійснення передбаченого законом удосконалення освіти відбувається поглиблений і об'єктивний аналіз впроваджених змін, який дає змогу якнайкраще підготувати наступний етап модернізації. Саме цей варіант став найпоширенішім у європейських країнах. Тривалість кожного з етапів реформування подекуди суперечить необхідності внесення негайних змін чи таких інновацій, які можуть не отримати підтримки більшості населення. Схоже, що Болонський процес був винайдений згаданими вище міністрами освіти Великої Британії, І Німечини, Італії і Франції саме як засіб прискорення реформ. Без Болонських угод було неможливим внесення змін, що мають відношення до загальних у Європі вимог ринку праці, на основі

індивідуального наказу міністра освіти окремої країни. Тим часом після впровадження Болонської декларації вона уже неодноразово була використаною,і у Франції, і в Німеччині, і в Австрії та інших країнах для прискорених змін у структурі форматування дипломів, організації екзаменів, підходів до забезпечення стандартизованої якості.

Отже, не підміняючи демократично-законодавчу модель реалізації системних освітніх реформ, Болонський процес створив певні умови для здійснення нововведень, які ніби скеровані переважно на узгодження освітніх систем країн — учасниць цього процесу, на полегшені ними при залучення на свій ринок праці кращих випускників з інших європейських країн.

При цьому треба враховувати й наступне. Унаслідок змін соціального статусу освіти, технологічного базису суспільства, мети соціального та освітнього розвитку, змін у самому характері освітнього процесу традиційна парадигма освіти є неспроможною потреби сучасного суспільства.

Формування нової філософської парадигми освіти відбувається в рамках процесу інституалізації філософської освіти як самостійної сфери знань. Різні підходи до розуміння останньої визначають і різні способи тлумачення парадигмальних основ сучасної освіти. Всі вони є різновидами дифузного та системного розуміння природи цієї науки.

Ретельний аналіз дозволяє побудувати «двоповерхову модель» сучасної освіти. Першою складовою є сукупність світоглядно-методологічних аспектів міждисциплінарних педагогічних теорій і практик, які вбудовані в різні проекти з метою розробки метафізичних та аксіологічних проблем освітньої діяльності в широких рамках соціокультурного контексту розвитку людини. Другою складовою є осмислення із загальнофілософських позицій розвитку освіти, як особливої галузі наукового знання та педагогічної теорії, що має своїм результатом синтез загально-філософських та власне педагогічних знань про освіту і людину як центр освітньої діяльності.

Можна виділити такі аспекти нової філософської парадигми, зміст якої

визначається проблемним полем філософії:

1) взаємозумовленість парадигм розвитку суспільства та освіти, конституювання освіти як механізму розвитку людства, взаємодії системи освіти з іншими соціальними системами, статусу освіти в рамках культури (проблеми соціального характеру);

2) визначення як сутності людини та ціннісних основ її саморозвитку, так й існування в природному гра соціальному оточенні, обґрунтування та розкриття процесу цілепокладання в освітній практиці, людського виміру освітньої системи та освітньої діяльності — проблема гуманізації, ідеалу освіченості, розколу культури на гуманітарну та технічну (проблема аксіологічного характеру);

3) виділення предмету й методу науки, розробка її категоріального апарату, природи взаємовідносин з суміжними дисциплінами, внутрішньої структури, наукового статусу, між предметних зв'язків (проблеми гносеологічного характеру);

4) подолання розриву двох рівнів філософсько-освітнього знання (проблеми праксеологічного характеру).

Соціальна роль нової філософської парадигми освіти полягає не в тому, щоб здійснювати директивну уніфікацію всіх сторін педагогічного процесу, а в тому, щоб встановлювати загальні екзистенційно-аксіологічні орієнтири розвитку системи освіти. Напрями концептуалізації парадигмальних положень, виходячи зі змісту парадигми та основних завдань реформування національної системи освіти, можна сформулювати так:

1) розробка антропоцентриської перебудови освітнього процесу в контексті гуманізації освітньої практики;

2) обґрунтування необхідності соціокультурної переорієнтації відносин людини та суспільства з радикальною переоцінкоюсмислу освіти;

3) розбудова світоглядних основ освітньої практики взаємовідносин між людиною та природою на основі глобально-екологічного виміру, що

задає загальні рамки ціннісних орієнтацій сучасної системи освітні і дозволяє з'єднати воєдино всі виміри людського існування [117, с.43].

Стратегія розвитку освітянської галузі держави сьогодні визначає нещодавно прийнята Другим Всеукраїнським з'їздом працівників освіти й затверджена Указом Президента України Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті. Міжнародними консультантами й експертами, запрошеними до участі в розробці цього документу, Доктрина визнана однією з найбільш перспективних освітніх стратегій у європейському просторі. Між тим, до Болонського процесу, який визначає тенденції розвитку освіти країн Європи, Україну не прийняли, хоча вона й подала для цього відповідну заявку. Як і чому це сталося? — задаємось ми питанням разом з ректором Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова академіком АПН України В.Андрущенком, і яким чином ми маємо вийти на рівень Болонського процесу?

Спочатку декілька слів про те, в чому ж суть Болонського процесу, ким, де і коли він був започаткований, якою має стати наша освіта загалом і її структурний підрозділ - педагогічна освіта, зокрема?

Тепер зупинимось на цих питаннях більш детально. Болонський процес (назва походить від університету Болонья, Італія, де були досягнуті відповідні домовленості) - це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються у європейському просторі. Його головна мета полягає в консолідації зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентноздатності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях.

Цей рух обумовлений реальними змінами, що відбуваються на теренах Європи і світу. Він є своєрідною відповіддю на виклики глобалізації, становлення інформаційного суспільства, посилення міграційних процесів, мобільності ринку праці, між культурних обмінів, а головне - об'єктивно

сформованої потреби навчитись «жити разом», зберігаючи власну етнічну, культурну, релігійну і т.п. різноманітність й, одночасно, розуміючи й поважаючи один одного у відповідності з спільними нормами і стандартами [1, с.124-125].

Також досить відомою є наступна думка академіка І. Юхновського, за якою Болонський процес відкриває ще один напрям інтеграції України в Європу. Тобто нам надається можливість отримати рівноправний статус у європейському освітньому просторі, який визначає розвиток Європи на ціле покоління вперед. Участь вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована на її розвиток і набуття нових якісних ознак. Водночас слід зважити на те, - застерігає академік, — що ці зміни не повинні призвести до втрати кращих традицій, заперечення національних ознак якості освіти. Орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до невиправданої перебудови тих традицій вітчизняної системи вищої освіти, які є національним надбанням української вищої школи, зокрема, широкий спектр і фундаменталізація знань студентів у галузі суспільних і гуманітарних наук, що формують світогляд майбутнього фахівця.

Так, дійсно, - підкреслює директор Інституту журналістики КНУ імені Тараса Шевченка В. Різун, - «українська освіта славиться фундаменталізмом та академізмом, а західна освіта більш прагматична» [121]. Тож перед системою освіти в Україні стоїть дуальне завдання: перше — як національну освіту включити в розв'язання світових проблем — просвіти, екології, економічного зростання, демографії тощо; друге – як інтегруючись у світове співтовариство, залишитися самим собою зберегти національні особливості та колорит [15].

Процеси європейської інтеграції охоплюють дедалі більше сфер життєдіяльності, включаючи вищу освіту. Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог, наполегливо працює

над практичним приєднанням до Болонського процесу.

У 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій вищої освіти Європи, яку підписали 43 країни (Україна в тому числі). Лісабонська угода декларує наявність і цінність різноманітних освітніх систем і ставить за мету створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма цінностями і здобутками національних систем освіти і науки, зможуть бути мобільними на європейському ринку праці.

25 травня 1998 року міністри освіти Франції, Італії, Великобританії та Німеччини на конференції, присвяченій 800-річчю Паризького університету, підписали так звану Сорбонську декларацію «Про гармонізацію європейської системи вищої освіти», завдання якої — створення відкритого європейського простору вищої освіти, який має стати більш конкурентноспроможним на світовому ринку освітніх послуг. Основна, ідея цих документів — двоступенева структура вищої освіти, використання системи кредитів (ECTS), міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти , що надає особі кваліфікацію та право продовжувати навчання за програмами магістра відповідно до положень Лісабонської угоди. Таким чином поступово створювалися умови для інтеграційних процесів у сфері вищої освіти європейських країн. Україна була і є активним учасником цих процесів.

19 червня 1999 року міністри освіти 29 європейських країн підписали Болонську декларацію, головною метою якої проголошувалась побудова до 2010 року загальноєвропейського простору вищої освіти (The European Higher Education Area), в якому викладачі та студенти зможуть безперешкодно пересуватися, а їхні кваліфікації будуть визнаватися. Ці два документи, що стали виявом розуміння спільних проблем і прагнення до побудови європейського простору вищої освіти, формально започаткували Болонський процес, що охопив сьогодні більшість країн Європи.

Наступний етап Болонського процесу розпочався у Празі 19 травня 2001

року, де представники 33 країн Європи підписали Празьке комюніке. Самміт підтвердив позиції щодо цілей, визначених Болонською декларацією, високо оцінив активну участь у процесі Європейської асоціації університетів (EUA), національних спілок Європи (ESIB) та конструктивну допомогу з боку Європейської комісії. Країни-учасниці висловили свої зауваження щодо подальшого процесу, беручи до уваги різні цілі Болонської декларації.

Третій етап Болонського процесу стартував у Берліні 18-19 вересня 2003 року. Принципово нове рішення Берлінського самміту - поширення загальноєвропейських вимог і стандартів уже й на докторські ступені. Установлено, що в країнах-учасницях Болонського процесу має бути один докторський ступінь - «доктор філософії» у відповідних сферах знань (природничі науки, соціогуманітарні, економічні та ін.). Була запропонована формула триступеневої освіти (3 - 5 - 8) згідно з якою не менше трьох років відводиться для отримання рівня «бакалавр», не менше 5 - «магістр» і не менше 8 - «доктор філософії».

Болонському процесу передувала діяльність Європейської Комісії, Ради Європи та ЮНЕСКО, ряду європейських університетів, а також європейської мережі інформаційних центрів. Болонський процес географічно не обмежений простором Європейського Союзу, його учасниками можуть стати країни-члени Європейської культурної конвенції, які доведуть свою готовність дотримуватися мети та принципів Болонського процесу в своїй системі вищої освіти. На сьогодні 40 європейських країн включно з Росією підписали Болонську декларацію. Очевидно, що альтернативи для України немає, участь у Болонському процесі є шансом реалізації стратегії євроінтеграції, сприяння підвищенню якості освіти, вирішення проблеми визнання українських дипломів за кордоном. Основним завданням є запровадження передбаченої Болонською декларацією системи академічних кредитів вищим навчальним закладам інших країн [1, с.3-8].

Важливий момент запровадження акумулюючої кредитної системи —

це можливість враховувати всі досягнення студента, а не тільки навчальне навантаження, наприклад, участь у наукових дослідженнях, конференціях, предметних олімпіадах тощо.

Визначення змістових модулів навчання з кожної дисципліни, узгодження кредитних систем оцінювання досягнень студента повинно стати основою для вирішення ще однієї задекларованої у Болоньї мети — створення умов для вільного переміщення студентів, викладачів, менеджерів освіти та дослідників на теренах Європи.

Обов'язковою також вважається наявність внутрішніх та зовнішніх громадських систем контролю якості освіти.

Визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є: якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та після вузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Навчальна програма розвитку вищої освіти України розрахована на студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційними програмами підготовки магістра, аспірантів, а також для слухачів факультетів підвищення кваліфікації та перепідготовки. Вона може бути використана для проведення науково-методичних семінарів із педагогічними працівниками вищих навчальних закладів, а також серед педагогічної громадськості.

Програма побудована за вимогами кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах та узгоджена з примірною структурою змісту навчального курсу, рекомендованою Європейською кредитно-трансферною системою (ECTS).

Болонська декларація, зазначає видання Dialogs.org.ua, має вирішити шість завдань для досягнення єдиної за змістом і якістю європейської системи освіти. Серед них:

1. Введення двох циклів навчання за формулою 3 + 2, де перший цикл

має тривати не менше трьох років і закінчується отриманням першого академічного ступеня бакалавра (другий цикл, що триває не менше двох років, орієнтований на отримання ступеня магістра).

2. Створення кредитної системи організації навчання, відповідно до європейської системи трансферу оцінок. За основу пропонується взяти систему ECTS (European Community Course Credit Transfer System), яка враховує трудомісткість навчальної роботи у кредитах.

3. Формування системи контролю якості освіти, із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінки відповідно до вимог ENQA (European Network Quality Assurance - Європейська мережа з гарантування якості).

4. Підвищення мобільності студентів і викладачів у межах європейського освітнього простору.

5. Забезпечення працевлаштування випускників на європейському ринку праці.

6. Забезпечення конкурентоспроможності європейської системи освіти [1, с.5; 15].

Інші конференції, наради та семінари, проведені після 1999 року в рамках Болонського процесу, нових принципових положень не сформулювали. В усіх документах цих заходів підтверджується прихильність до всіх вищезазначених положень, уточнюються та конкретизуються окремі деталі. Наприклад, на останній Берлінській конференції міністрів освіти країн Європи підкреслювалась необхідність посилити увагу щодо вивчення іноземних мов, закріпленню міжвузівських зв'язків між окремими університетами різних країн, прийнято рішення про розробку спільних вимог до якості підготовки студентів, необхідність врахування національних особливостей і т.д. Міністри зібралися на конференцію 19 травня 2005 році у Берліні і підготували пропозиції за трьома основними запитаннями: якість освіти, двоступенева система, визначення ступенів і періодів навчання. Це

добре.

Боюсь бути незрозумілою і навіть, комусь здасться, упередженою, але все ж давайте подивимось на справжній задум організаторів Болонського процесу. Це допоможе нам уникнути помилок і вибрати правильні орієнтири.

Так, при аналізі документів, пов'язаних з Болонським процесом, при всьому їх позитиві, все ж виникають деякі аналогії з горбачовською перебудовою. По суті справи. І втому, і в іншому випадку відсутня чітка цільова установка. У часи перебудови використовувались такі вислови, як «так далі жити не можна», «більше демократії — більше соціалізму», «побудуємо соціалізм з людським обличчям», які, крім сум'ятиці нічого не внесли у голови людей і замаскували істині цілі перебудови. В рамках Болонського процесу знайшли місце такі вирази: «загальноєвропейський простір вищої освіти», «посилення європейського виміру», «єдиний освітній процес в Європі», «Болонському процесу немає альтернативи», «збільшення привабливості європейської системи вищої освіти» і т.д. Більшість з цих виразів носять двозначний характер.

Аналіз документів, пов'язаних з Болонським процесом, показує, що всі конференції, зустрічі, семінари одностайно підтримують основні положення, викладені в Болонській декларації, підтверджують свою прихильність цьому процесу, і нові пропозиції полягають лише у вдосконаленні і корегуванні окремих положень цієї декларації. Негативні точки зору замовчуються.

При прийнятті Болонської конвенції і процесі її обговорення не розглядається жодних альтернатив. Разом з тим існує радянська система освіти, є і китайська, й індійська та ін. системи, про які ми нічого не знаємо. Логічно було б співставити ці системи, оцінити їх позитивні й негативні сторони, і з урахуванням проведеного аналізу обґрунтовано запропонувати раціональну систему, яка найбільшою мірою задовольнить потреби часу. Очевидно, такий підхід не відповідає поглядам і бажання авторів — ініціаторів і активним учасникам Болонського процесу.

Головна причина цього, на наш погляд, полягає в тому, що можливо істинні цілі і завдання Болонського процесу не відповідають заявленим і лежать в зовсім іншій площині. Спробуємо обґрунтувати висунуту гіпотезу. В матеріалах Болонської декларації і наступних конференціях міністрів освіти Європи побіжно згадуються три положення, які, на нашу думку, наштовхують на певні роздуми щодо істинних цілей Болонського процесу. По-перше, мова йде про те, що цей процес є складовою спільного процесу глобалізації, що відбувається на планеті. По-друге, підкреслюється важливість рішення про працевлаштування випускників вузів. По-третє, йдеться про те, що європейська система освіти має бути привабливого та конкурентноспроможною, а студенти й викладачі повинні бути «мобільними». Виникає думка, що істині цілі Болонського процесу полягають зовсім не в «посиленні інтелектуальної, культурної, соціальної та технічної бази нашого континенту», як про це сказано в Болонській декларації 1998 року і підтверджено в Болонській декларації, а в чомусь іншому [15].

Сучасна Європа відчуває певні труднощі у своєму розвитку, жорстко конкурує з Америкою і Японією у виробництві та збуті товарів і отриманні максимальних прибутків, В цих умовах будь-які дії пов'язані з підвищенням; конкурентоспроможності та покращенням якості продукції при мінімальних витратах на її виробництво, підтримувалися підприємцями і її представниками в органах влади. Отже, європейська, перш за все виробнича, еліта хоче підвищити свою конкурентоспроможність, створити хороші умови для виробництва високоякісних товарів не лише з урахуванням сучасного економічного і соціального стану суспільства, але і з урахуванням перспектив його розвитку. Така перспектива полягає в подальшій автоматизації виробництва на базі перспективних інформаційних технологій. Для його обслуговування потрібна кваліфікована робоча сила. Саме в цій площині, на наш погляд, і лежать цільові установки Болонського процесу.

Розглянемо критично з цих позицій окремі складові Болонського процесу.

Двоступенева освіта передбачає підготовку бакалаврів на першому ступені і магістрів - на другому. Бакалавр буде мати загальну вищу освіту і практично буде слабо підготовлений до роботи за будь-якою спеціальністю. Відповідно, його можна використовувати як висококваліфікованого робітника на різноманітних автоматизованих виробництвах, додатково навчивши його виконанню відносно нескладних, але потребуючих розуміння операцій. Рівень підготовки бакалавра буде приблизно відповідати рівню підготовки випускника технікуму. Мовчазно передбачається, що більшість студентів, батьки яких платять значні гроші за навчання, після отримання диплому бакалавр продовжувати навчання не будуть, тим більше вони вже мають диплом про закінчення вузу. Таким чином, капіталісти, чи як тепер їх прийнято називати, роботодавці, будуть мати значний ринок потенційно висококваліфікованої робочої сили. Отримавши ступінь магістра, студент набуде знань, необхідних як для роботи за спеціальністю, так і в організації виробництва та управління. Прошарок цих спеціалістів буде відносно невеликим, і вони зможуть обіймати посади середнього керівного складу. Підготовка докторів філософії, яка потребує додаткового навчання протягом 1-2 років, приведе до створення прошарку найбільш кваліфікованих спеціалістів за своєю підготовкою таких, що відповідають рівню нашого кандидата наук. Підготовка докторів наук найвищої кваліфікації, яка була у радянські часи і поки що існує в країнах СНД, не планується. Але спеціалісти саме такого рівня забезпечували і забезпечують швидкий розвиток науки і техніки. Саме під їхнім керівництвом і за їхньої безпосередньої участі створювалась атомна промисловість, космічні системи, високоякісне озброєння тощо. Ліквідація підготовки спеціалістів такого рівня призведе до невиправної шкоди. Відтак, запропонована двоступенева підготовка спеціалістів ніяк не стикується із заявленою метою - посиленням

інтелектуальної, культурної, соціальної і особливо технічної бази континенту.

Введення в практику кредитно-модульної системи обліку працевитрат викликає ряд сумнівів. Така система являє собою уніфікацію форми навчання і звітності, що доведені до абсурду. Разом з тим відомо фундаментальне філософське положення про те, що форма і зміст виступають у єдності і не повинні мати переваг один перед одним. Більше того, зміст визначає форму, але й форма повинна бути змістовною. Прагнення втиснути будь-які навчальні дисципліни у прокрустове ложе кредитно-модульної системи вбачається ганебним і хибним, оскільки кожна дисципліна має свою специфіку і вимагає спеціального підходу - кількості відведених годин і звітності. Більше того, розбиття навіть однієї навчальної дисципліни на одноманітні модулі шкодить узгодженості і логічності у викладенні матеріалу.

Накопичувальна система оцінювання знань студентів передбачає нарахування за кожний модуль певної кількості балів і їхнього складання при остаточній оцінці знань студента, тобто зводяться до певного підсумкового рейтингу. Разом з тим для успішної роботи по кожній спеціальності ті чи інші знання необхідні різною мірою. Сучасний додаток до диплому про вищу освіту дозволяє судити не лише про його загальну підготовку, але і має дати чітке уявлення про рівень його підготовки в окремих конкретних галу-зях. Це, звісно, дає можливість використовувати випускників вузів на тих посадах, де він може найбільш ефективно працювати.

Рейтингова система оцінювання ефективна в тому випадку, якщо вона застосовується при оцінюванні досягнень людини в якій-небудь одній, відносно вузькій галузі діяльності. Наприклад, оцінка рівня можливостей спортсмена в якому-небудь виді спорту. Використання ж рейтингових оцінок для того, щоб оцінити можливості людини, «взагалі» безглуздо. Тут можна було б запропонувати додавати до диплому додаткову характеристику чи атестацію, яка дозволяє більш повно і різнобічно оцінити можливості і здіб-ності випускника вузу.

У модульно-кредитній системі велику увагу приділяють розробці тестів для оцінювання студентів. В принципі, заперечувати тестову оцінку знань було б, на наш погляд, нерозумно. її можна і потрібно використовувати в різноманітних окремих випадках, визначаючи ті місця, де вона дає максиальний ефект. Однак зробити тестову систему всезагальним і єдиним засобом оцінювання знань студентів було б необачно. У документах Болонського процесу нічого не сказано про залікову чи екзаменаційну систему оцінювання знань студентів. Вона, мабуть, вважається застарілою. Чи правильно це? Адже ця система потребує при підготовці до іспиту чи заліку повторення пройденого матеріалу, його систематизації і глибокого осмислення. Відповідно, ця система сприяє кращому запам'ятовуванню, встановленню системних зв'язків між вивченими питаннями і дисциплінує того, хто навчається.

Введення кредитно-модульної системи призведе до того, що студенти, які мають високі творчі якості і здатні генерувати нові ідеї, будуть «розчесані під один гребінець» необхідністю успішно відповісти на запропоновані тести і замість розвитку своїх здібностей прагнути до отримання високого рейтингу.

З цього випливає, що у відповідності із запропонованою системою навчання студент як би сам собі є керівником і здатний без допомоги викладача визначити, що йому буде необхідно у майбутній трудовій діяльності. Дещо перебільшуючи, можна сказати, що студент замовляє викладачу, чому його навчати, не маючи життєвого досвіду, ні сталих поглядів. Досвід багатьох століть підказує, що лише досвідчені та навчені досвідом викладачі можуть правильно координувати зусилля студентів. Тут, звичайно, виникає запитання про підготовку дійсно кваліфікованих, досвідчених, здатних бачити перспективу викладацьких кадрів. Показовим є те, що дане запитання в документах Болонського процесу навіть не згадується. Разом з тим існує положення про мобільність і

конкурентоспроможність. Це можна розуміти так, що окремі викладачі будуть конкурувати між собою за навчання студента «своєму» курсу чи модулю. Якщо це так, то відбувається явна комерціалізація освіти, ніяк не пов'язана із положеннями, проголошеними в Сорбонській та Болонській деклараціях.

Контроль якості освіти, безумовно, є необхідним в умовах, коли в Європі залишиться єдина зона вищої освіти. В основних документах, присвячених Болонському процесу, даному запитанню приділено недостатньо уваги. На сьогоднішній день незрозуміло, як буде побудована така система контролю. Підкреслюється лише те, що вона не повинна залежати від національних урядів, а уявляти собою якісь акредитаційні агенції. Що будуть являти собою ці агенції, як вони будуть формуватися і яким чином буде відбуватися акредитація, поки що не зрозуміло. Все буде залежати від того, хто буде у складі цих агенцій, хто буде їх формувати і фінансувати. Можна очікувати, що ці акредитаційні агенції, будучи наднаціональними органами, будуть служити не інтересам суспільства і громадян, а олігархам та іншим магнатам крупного капіталу, які, як відомо, батьківщини не мають. Тут існує явна суперечність з вимогою оцінювати роботу вузів не за програмами і планами, а за результатами навчання. Результати навчання, як цього вимагає кредитно-модульна система, передбачають підсумкову: оцінку знань випускний за величиною рейтингу. Як же можна визначати якість підготовки випускників на основі їхніх рейтингів і як це буде реалізовано у роботі акредитаційних агенств? На наш погляд, оцінювання якості навчання повинно проводитися за результатами практичної дальності випускників.

Задача розширення мобільності, звичайно, витікає із загальних цілей побудови Зони європейської освіти. Вільно пересуватися із вузу однієї країни у вуз іншої неможливо без знання іноземних мов. Які ж мови можна покласти в основу реалізації принципу мобільності. Очевидно, українська, польська, чеська, грецька та

інші мови невеликих країн не можуть тут конкурувати з англійською, німецькою чи французькою. Тому кожний студент європейських вузів повинен знати хоча б одну з цих мов. В принципі, знання 2-3 мов - це, безумовно, благо, яке розширює кругозір та інтелект людини. Тим не менше об'єктивно широке розповсюдження англійської, французької, німецької мов у європейські вузи, а через них і в суспільство в цілому, надає можливості найбільш розвиненим країнам розповсюджувати свій вплив і закріплення свого панування на континенті.

Цілком природно, виникає запитання: звідки виникає необхідність мобільності студентів, тобто можливості переходу з одного вузу до іншого в межах Європи? В принципі, проблема переходу в інший вуз може виникати внаслідок різноманітних причин . Основні з них полягають у незадовільності якістю навчання чи прагненні отримати якусь користь. Такий перехід пов'язаний із суттєвими матеріальними витратами, які хтось має оплачувати. Тобто, для такого переходу повинні бути вагомі причини. У розвинутому суспільстві головною з цих причин є прагнення покращити своє матеріальне становище або в цей момент, або в перспективі. Досить малою є вірогідність того, що студент з Італії переїде навчатися у Грецію, або французький студент переїде у польський вуз. Без сумнівів, що грамотні і здібні студенти будуть прагнути в найбільш перспективні університети, тобто в Англію, Німеччину чи Францію.

За результатами моніторингових досліджень, що проводяться різними Міжнародними організаціями та фондами, учні з пострадянських держав відрізняються від своїх закордонних однолітків великим обсягом знань і водночас неспроможністю застосувати їх у реальному житті. Завдання виникає подолати цей бар'єр. Необхідно, щоб наші вихованці знали, де і як вони можуть застосувати те, що пізнали, де і як вони можуть дізнатись про те, що їм потрібно для вирішення конкретної проблеми. Виходячи з цього, в

головним постає, наприклад, не розвиток технічних навичок користування комп'ютером, а формування інформаційної культури. Досвід переконує, що комп'ютерні технології мають також важливе виховне значення: вони розкривають найширші перспективи розвитку здібностей молоді.

Відтак, панівна еліта цих країн може заохочувати найбільш перспективних молодих людей у свої вузи, видаючи їм гранти і кредити на навчання, а згодом, після закінчення вузу, використовувати їх у своїх інтересах знову-таки в цілях отримання максимального прибутку.

Мобільність викладацького складу має ту ж саму основу, що й мобільність студентів. Сумнівно, щоб професор з Чехії поїхав викладати у Естонію чи Португалію. Однак створити для нього сприятливі умови у Франції чи Англії нічого не коштує, якщо він «приглянеться» як перспективний і знаючий спеціаліст. Таким чином, мобільність, проголошена в документах Болонського процесу, це ні що інше, як офіційно узаконений канал «витікання розуму» з малих країн у провідні держави Європи.

Працевлаштуванню випускників вузів у Болонській Декларації приділяється значна увага. Вважається, що знання і навички випускників вузів повинні бути задіяні роботодавцями, тобто капіталістами. Таким чином, не Європа, як це проголошується в декларації, не народ, не держава і не суспільство зацікавлені у високому рівні підготовки кадрів, а крупний капітал. Не викликає сумніву, що вони в цьому зацікавлені та керуються метою отримання якнайбільшого прибутку у теперішньому і в майбутньому.

Отже, всі красномовні слова про мобільність, прогрес, інтелектуальну і культурну загальноєвропейську базу і т.п. стають пустим звуком. У цьому пункті Болонської декларації дуже чітко проголошується основна мета авторів Болонського процесу - пристосувати систему освіти всіх країн Європи до створення сприятливих умов для процвітання панівної еліти провідних країн Європи - Англії, Франції, Німеччини, Італії. Не випадково, що міністри освіти

саме цих країн у 1998 році підписали Сорбонську декларацію, випередивши тим самим напрямок Болонського процесу.

Останнім завданням Болонської декларації є створення відкритої системи освіти і забезпечення її привабливості у світовому масштабі. Дане положення дуже тісно переплітається з мобільністю студентів і викладачів. Це ніщо інше, як заохочення талановитої молоді із країн Азії, Африки, Америки. Можна назвати це підготовкою агентів впливу у різних країнах світу. Питання підготовки різних агентів впливу у різних країнах шляхом їхнього навчання в університетах Америки вирішено давно і вже принесло американським магнатам таку вигоду, яку неможливо виразити у грошовому еквіваленті.

У ряді документів та виступів підкреслюється, що Болонський процес не має політичного характеру. З цим погодитися не можна. У комюніке Берлінської конференції 2003 року прямо говориться, що міністри освіти спираються на рішення Європейського союзу (Лісабон — 2003 рік і Барселона — 2002 рік), які передбачають створення найбільш конкурентноспроможної і динамічної економіки у світі, заснованої на знаннях і такої, що забезпечує стійке економічне зростання. У цих словах формується ідея фактично світового панування.

Висновки четвертого розділу:

Історичний виклик, який прийняла Україна увійшовши в Болонський процес висуває перед нею ряд проблем та загроз вирішення яких можливе за умови поглиблення процесів трансформації освіти.

Приймаючи за слушне положення педагогіки В.О. Сухомлинського про життєвий досвід вихованця навчального закладу як наслідок зусиль самого вихованця і педагога, де має місце поєднання слова і діла можна зробити висновок, що фундаментом освіти в Україні має бути її національна

складова. Тільки за вказаної умови освіта в Україні не буде перетворена на сировинний додаток до освіти розвинутих Європейських країн.

Власне там де йде мова про сучасну освіту завжди мається на увазі здатність мати знання, а не уміння. Пошук шляхів опосередковування існуючих парадигм освіти і становлення спільного міжнародного освітнього простору може мати приховану мету розділити знання та уміння на етнічно сформовані та «етнічно безбарвні». Тобто формування уміння залишається функцією національної складової освіти, а знання (відповідно і мислення) стає функцією міжнародно визначеної та обмеженої освіти, яка дає знання що керує уміннями. Тобто Болонський процес може розглядатися як деконструкція національних освіт шляхом своєрідного інтелектуального терору та англосаксонського шовінізму.

Процес інформатизації освіти супроводжується звуженням комунікативного простору між викладачем і вихованцем. Комп'ютер виконуючи позитивні функції одночасно виконувати формальну роль „непроникливого вчителя", без зворотного зв'язку де для передачі досвіду, що являє собою важливу складову освіти місця не залишається. Широке запровадження комп’ютерів пов'язане головним чином з інтересами виробника, а не педагогіки.

Гармонізація різних парадигм освіти шляхом пріоритетного поширення вітчизняної філософії, вкорінення її у повсякденну освітянську практику може розглядатися як методологічно обґрунтований принцип збереження національної освіти в статусі самодостатнього європейського феномена. Філософізація педагогіки, індивідуалізація навчання призводить до бажаних змін у модернізації освіті шляхом пришвидшення реформування у формі демократичних перетворень.

ВИСНОВКИ

1. Дослідження освіти засобами філософії ініціювало усвідомлення сутності освіти як соціокультурного феномена (В.Біблер, С.Гессен, Дж.Дьюі, Р.Емертон, С.Кримський, М.Мамардашвілі, І.Підласий, Ю.Сафонов та ін.).

Парадигмальні освітні ідеї, які в тій чи іншій формі визначали концептуальний зміст філософсько-освітніх парадигм у різні епохи, можна згрупувати у наступні напрямки: *соціоцентричні теорії освіти* (В.Давидов, Ю.Дерябін, М.Добрускін, З.Малькова, В.Розанов, Ю.Сафонов та ін.); к*олективного навчання та виховання* (Т.Адорно, М.Горкгаймер, Е.Дюркгейм, Е.Роттердамський та ін.); *індивідуально-диференційованого навчання та виховання* (Р.Барне, В.Давидов, В.Кудін, С.Кьєркегор та ін.); *громадянської освіти* ((Л.Гончаров, Л.Корнетов, В.Латишина, В.Межуєв, Ю.Бабанський, Ф.Хофман та ін.); гуманістичної педагогіки (Б.Бім-Бад, Е.Бондаревська, Дж.Боррадорі, Г.Врігт, І.Песталоцці та ін.); *релігійної освіти* (М.Булгаков, В.Вундт, М.Єресько, Е.Кант, І.Карпенко, Г.Лозко, М.Мюллер та ін.); *всебічного розвитку* (А.Карпов, В.Краєвський, В.Мєжуєв, А.Нейфах, Н.Юліна та ін.); *наукового раціоналізму (*М.Кисельов, М.Ожеван, В.Рижко, Р.Хіггінс, С.Кримський та ін.); *вплив глобалізації* (А.Мінтос, В.Буряк, М.Делягін та ін.); *передбачення майбутнього* (Н.Абоньяно, Л.Буєва, А.Гусейнов, Е.Тофлер та ін.).

Ідеологічний тиск на освіту в Україні у ХХ ст. призвів до того, що в сучасній педагогічній науці відбулася руйнація природної логіки співвідношення основних категорій. Поняття „освіта” поглинуто поняттям „виховання”, а сама освіта починає розглядатися як тотожна навчанню і найчастіше зводиться до результату навчання або ж розглядається як сукупність знань і пов'язаних з ними вмінь і навичок, необхідних для практичної діяльності (В.Галузинський, В.Гальперіна, П.Дроб’язко, М.Добрускін, В.Євтух, К.Корсак, П.Мазур, О.Любар та ін.).

Вказаний підхід до розуміння освіти в суспільстві засновується нерідко і на ототожненні поняття ”освіта” з поняттям ”просвітництво”. Філософські студії другої половини ХХ століття та початку ХХІ століття свідчать про необхідність відродити значимість індивіда як вищої моральної цінності та легітимної інстанції соціального життя. На відміну від просвітницького розчинення особистості у загальних нормах розумного подолання дикунства первинного егоїзму в законах, нормативних актах, прийнятих державою для урегулювання відносин між людьми, принцип індивідуалізму визначає, що жодна з існуючих чи можливих норм не здатна запропонувати індивіду способів вирішення його унікальних та неповторних одиничних проблем. Панування у суспільстві колективних норм, скажімо, тестування як визначення результату навчання, є скоріше свідченням системи, яка створена для панування загального над одиничним, для підкорення розуму, а не для розвитку особистості.

Визначаючи освіту освіту як самоформування особистості, і оскільки особистість формується в конкретних соціо-культурних умовах, то за своїми змістовними й діяльнісними характеристиками, своєю спрямованістю освіта у своїй основі відповідає соціокультурному континууму, в якому вона реалізується, а також тенденціям його розвитку. Як наслідок вибудування й розвитку особистості відбувається й розвиток історичного досвіду і культури людства.

Запровадження в філософії освіти концепту «парадигма освіти» (В.Андрущенко, Б.Братаніч, Ю.Дерябін, М.Дмитриченка, В.Журавського, С.Золотухіна, В.Кременя, Л.Модзелевський, В.Лутай, О.Пономарьов, М.Романенка, Л.Товажнянський, М.Тур, В.Чуйко, В.Шинкарука, Б.Щербаков та ін.) по відношенню до процесу входження України в простір дії Болонських угод виявляє проблему визначення зв’язку впливу внутрішніх та зовнішніх чинників існуючих «дисциплінарних матриць» («парадигма» за Т.Куном) освіти і політичної угоди про встановлення спільних формальних характеристик освіти

для різних країн. Проблема полягає в тому що, кожна з країн учасниць Болонської угоди має унікальні особливості системи освіти.

2. Проблеми трансформація сучасної філософії освіти зосереджено навколо методологічних проблем пошуку шляхів опосередковування існуючих парадигм освіти з процесом становлення спільного міжнародного освітнього простору в Європі як гуманітарної, а не технічної події, що знищує унікальність та неповторність національних систем освіти. Тим самим реалізується обґрунтування необхідності культивування процесів трансформації парадигм освіти як альтернативи анти-гуманітарної деконструкції, що супроводжується неконструктивним руйнуванням і насильницьким нав'язуванням іншого. Відповідно, в контексті Болонських декларацій, актуальним стає обґрунтування застосування синергетичних підходів у філософії освіти як такої методологічної основи вирішення проблем трансформації парадигм освіти, яка гуманно уможливлює одночасне існування багатьох різних аттракторів, а не войовничо протиставляє їх у бінарних опозиціях, влаштовуючи інтелектуальний терор чи „світову війну" між різними освітянськими традиціями.

Визначення методологічних основ сучасної філософії освіти в дисертації реалізується на підставі аналізу трансформацій в науці. Це дозволило встановити, що суперечність, яку відтворює класичний ідеал раціональності як відповідний класичній науці Нового часу та просвітницькому ідеалу освіти полягає в тому, що існуюче визначається через предметності. Тобто такі характеристики об'єкта, що визначають коло питань якими займається науковець як представник окремої науки (математики, фізики, біології, економіки, психології, тощо). Це опредметнення здійснюється за допомогою обмежуючих уявлення принципів конкретних наук, що перетворює істини науки на вірогідність уявлення. Тим самим світ перетворюється на „картину", яку традиційна освіта, орієнтована на класичну парадигму освіти, поширює (М.Мамардашвілі, Г.Пантем, В.Стьопін). Іншими словами класична парадигма освіти формує пасивного спостерігача „картин", який не розуміє

себе як їх творця. Поширеність такої методології ставить поза свідомістю людини ту важливу обставину, що сама можливість суб'єкта засвідчити об'єктивність деякого предмета залежить від його спроможності не уявляти картини, а відтворювати об'єкт. Відтак педагогічно проблема постає як необхідність утворення гармонічного поєднання знання і досвіду, викладу „картин" і виховання культури їх використання.

При формуванні методології будь-якої діяльності людини і тим більш при використанні її принципів в процесі практичної реалізації цієї діяльності необхідно керуватись положеннями логіки дій, яка є породженням логіки мислення і регулюється логікою речей, тобто відображенням механізмів самоорганізації природних систем. При цьому виникає одна найістотніша вимога, яка також носить за великим рахунком деонтичний характер і полягає в обов'язковому і досконалому володінні цим фахівцем системою професійних знань, умінь і навичок. І досконаліть тут слід розуміти не як утримання їх у своїй пам'яті, а як здатність проникнення у їх глибинну сутність і природу. Іншими словами, цей фахівець повинен усвідомити філософію і логіку цієї системи, знати, бачити і відчувати можливості та обмеження існуючих технологій, знати визначальні тенденції перспективного розвитку своєї галузі. Тільки за цих умов він буде здатний інтегрувати систему цілей і обмежень і обирати раціональні шляхи і засоби, які б забезпечували успішне досягнення цілей.

Труднощі, що виникають в процесі оволодіння майбутніми спеціалістами методологією професійної діяльності, а також при формуванні і розвитку у них професійної культури, зумовлені перманентним скороченням обсягу навчального часу на вивчення дисциплін світоглядного і соціально-гуманітарного циклу, явним посиленням технократичного підходу до фахової підготовки студентів і прямим нехтуванням проблемами їх особистісного розвитку. Ця тенденція особливо посилюється у зв'язку з впровадженням у систему сучасної освіти положень і вимог Болонського

процесу.

Завдання особистісного розвитку майбутнього фахівця та істотного підвищення його професійної культури не можуть бути успішно вирішені в межах методології взаємодії зі складними системами, що здатні до самовпорядковування, оскільки вони пов'язані як з нашим національним менталітетом, так і з нагальною необхідністю вирішення загальної проблеми соціально-економічного і духовного відродження України. З позицій парадигми освіти вони також можуть розглядатися як певні норми, які просто розширюють інструментальну базу освіти. Ці обставини вимагають певного перегляду традиційної системи норм і цінностей з урахуванням європейських стандартів, але й одночасного збереження гуманістичної парадигми вітчизняної освіти. Тому сьогодні вкрай необхідна розробка нової методології професійної діяльності освіченого фахівця, методики формування і розвитку його професійної культури.

3. Завдяки гуманістичній педагогіці, особливо у другій половині XX століття, орієнтація на формування особистості перейшла із сфери елітарного експерименту у масову школу. Якщо поняття „парадигмальної освітньої ідеї” відносяться до сфери духовного розвитку, то поняття „трансформації парадигми освіти” встановлює за допомогою філософії зв’язок розвитку освітньої сфери в цілому із загально-системними змінами епохального характеру. Теоретико-методологічне значення цього поняття полягає в тому, що воно дає змогу згрупувати близькі конкретно-історичні філософсько-освітні парадигми за ознакою зв'язку зі схожими соціальними умовами буття і виділити глобальні зміни в сфері освіти, пов'язані з глобальними загальносоціальними змінами. У зв'язку з цим поняття „трансформація парадигми освіти” починає визначитися через радикальну зміну всіх компонентів освітньої сфери, що надає їй нової соціальної якості у зв’язку із загально-системною трансформацією суспільства.

У цьому контексті важливо усвідомити сутність та сам процес переходу

від класичної до посткласичної парадигми освіти. Із світоглядно-філософського боку класична парадигма освіти є системним завершенням гуманоцентричної переорієнтації освітньо-виховної діяльності. Річ не тільки в тім, що в її фокусі знаходиться людина, а в тім, що практично знімаються обмеження в трактуванні її суті. Освіта та виховання в ідеалі мають формувати не представника стану, не працівника, навіть не громадянина, а бути повністю спрямованими на розкриття безмежних можливостей та індивідуальності людини. Центром освітнього процесу стає не та чи інша стандартизуюча сторона людини, а самоцінна, неповторна людська особистість.

Найбільш загальні риси класичної освітньої парадигми, яка значною мірою характеризує і стан сучасної освіти. Це в першу чергу її світогляд та гуманоцентричні основи, ґрунтовна науково-педагогічна база, державний світський характер системи освіти на основі забезпечення її рівної (на правовому рівні) доступності для всіх верств населення; значна диверсифікація форм і методів навчання з особливою увагою до спеціалізації освіти; класно-урочна система організації навчально-виховного процесу. Разом з тим в наш час перейшла і значна кількість суперечностей класичної освітньої парадигми. До них відносяться: суперечність між орієнтацією на розвиток людини і вузькою спеціалізацією освіти; суперечність між декларованим правом і соціальними обмеженнями на отримання якісної освіти; суперечність між системно-соціальною функцією освіти та її роллю як форми підготовки спеціалістів та багато інших. Саме в напрямі їх вирішення і відбувається процес трансформації класичної освітньої парадигми впродовж XX століття.

Застосування поняття „постклaсичної освітньої парадигми" пов'язане з вирішенням проблеми взаємозв'язку інтересів суспільства та особистості в освітньому процесі. Основою цього стало формування сучасного ліберально-демократичного суспільства, де соціальні інститути максимально наближені

до потреб особистості, а загальноприйняті норми сприяють її самоактуалізації.

Характерною методологічною особливістю постклассичної освітньої парадигми - це практична відсутність загальних концептуальних обмежень для освітньої теорії та практики. Якщо раніше при всіх відмінностях педагогічні школи все ж концентрувалися навколо кількох основних філософсько-освітніх концепцій, то в XX ст. розмаїття і концепцій, і шкіл навіть не піддається строгій науковій класифікації. Причиною цього стало величезне прискорення соціального розвитку і ускладнення суспільства - і з точки зору видів і завдань діяльності, і з точки зору соціальної структури, і з точки зору соціальної комунікації і т.д. Практично нічим не обмежене різноманіття поглядів, концепцій, шкіл та напрямків дає можливість назвати постклассичну освітню парадигму парадигмою освітнього плюралізму.

Трансформація „філософської парадигми освіти" як окремий термін може тлумачитися як визначення епохи, протягом якої реалізуються ті освітні новації, які були започатковані в момент її становлення. Таке розуміння парадигмальної трасформації має свої підстави, оскільки в момент свого виникнення остання існує переважно у вигляді ідей, завдань, зародкових форм, а свій зміст повністю розгортає протягом всієї епохи в ряді послідовних конкретно-історичних філософсько-освітніх парадигм, на кінець епохи вичерпуючи свій зміст і тим самим готуючи грунт для наступної трансформації.

4. Визначальними критеріями освіти в рамках Болонського процесу є: якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на вузівському та після вузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Згідно з Болонськими документами, багато рішень щодо освіти ще залишаються в сфері контролю національної держави, і все ж,

транснаціональний проект Європейської інтеграції справляє все сильніший і сильніший вплив на освітню політику держав-членів ЄС. Базуючись на ретельному аналізі різних європейських договорів, політик та конкретних кроків проглядається, що кумулятивний ефект від спроб гармонізувати різні європейські національні освітні системи виходить далеко за поставлені спочатку цілі інтеграції, які полягали в тому щоб захистити континент від небезпечних проявів націоналізму та подолати властивий їм етноцентризм Усі красномовні слова про мобільність, прогрес, інтелектуальну і культурну загальноєвропейську базу і т.п. стають пустим звуком, адже в одному з пунктів Болонської декларації дуже чітко проголошується основна мета авторів Болонського процесу - пристосувати систему освіти всіх країн Європи до створення сприятливих умов для процвітання панівної еліти провідних країн Європи - Англії, Франції, Німеччини, Італії, тобто - створення дешевої кваліфікованої робочої сили і втрати національної ідентичності більшості країн-учасників цих угод.

Там де йде мова про сучасну освіту завжди мається на увазі здатність мати знання, а не уміння. Тобто, пошук шляхів опосередковування існуючих парадигм освіти і становлення спільного міжнародного освітнього простору може мати приховану мету - розділити знання та уміння на етнічно сформовані та „етнічно безбарвні". Тобто формування уміння залишається функцією національної складової освіти, а знання (відповідно і мислення) стає функцією міжнародно визначеної та обмеженої освіти, яка дає знання, що керує уміннями. Отже, Болонський процес може розглядатися як деконструкція національних освіт шляхом своєрідного „інтелектуального терору" та англосаксонського шовінізму. Тому тільки за умови визнання пріоритетності національних здобутків освіта в Україні не буде перетворена на сировинний додаток до світи інших Європейських держав.

5. Формування єдиного освітнього простору в Європі супроводжує процес інформатизації освіти. Це дозволяє звернути увагу на проблему

звуження комунікативного простору між викладачем і вихованцем, оскільки комп'ютер, виконуючи позитивні функції, одночасно виконує роль „непроникливого вчителя", без зворотного зв'язку де для передачі досвіду, що становить важливу складову освіти, місця не залишається. Звернення до досвіду вирішення зазначеної проблеми виявило актуальність становлення іншого відношення до інформатизації, яке визначається поняттям „інформаційна культура". У свою чергу, гармонізація різних парадигм освіти шляхом їх входження в культуру, стає обґрунтуванням пріоритетного поширення національних традицій, філософій, освітніх систем..

Формування нової філософської парадигми освіти відбувається в рамках процесу інституалізації філософської освіти як самостійної сфери знань. Різні підходи до розуміння останньої визначають і різні способи тлумачення парадигмальних основ сучасної освіти. Всі вони є різновидами дифузного та системного розуміння природи цієї науки.

Ретельний аналіз дозволяє побудувати «двоповерхову модель» сучасної освіти. Першою складовою є сукупність світоглядно-методологічних аспектів міждисциплінарних педагогічних теорій і практик, які вбудовані в різні проекти з метою розробки метафізичних та аксіологічних проблем освітньої діяльності в широких рамках соціокультурного контексту розвитку людини. Другою складовою є осмислення із загально філософських позицій розвитку освіти, як особливої галузі наукового знання та педагогічної теорії, що має своїм результатом синтез загально-філософських та власне педагогічних знань про освіту і людину як центр освітньої діяльності. Соціальна роль нової філософської парадигми освіти полягає не в тому, щоб здійснювати директивну уніфікацію всіх сторін педагогічного процесу, а в тому, щоб встановлювати загальні екзистенційно-аксіологічні орієнтири розвитку системи освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ:

1. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта України: Болонські виклики і напрями модернізації / Андрущенко В. П. // Практична філософія. – 2004. - №1. – С. 124–128.

2. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / Андрущенко В. П. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.

3. Антология педагогической мысли / [сост. К. И. Салимова, Г. Б. Корнетов]. – М.: Высшая школа, 1988. – Т. 1. – 440 с.; Т. 2. – 462 с.

4. Антология педагогической мысли Украинской ССР. – М.: Педагогика, 1988. – 640 с.

5. Антология педагогической мысли христианского Средневековья. В 2-х т. – М.: Высшая школа, 1964. – Т. 1. – 412 с.; Т. 2. – 518 с.

6. Аристотель. Собрание сочинений. В 4-х т. / Аристотель. – М.: Мысль, 1984. – Т. 4. – 670 с.

7. Аххилеас Минтос. Будущее фундаментальных исследований в Европе / Аххилеас Минтос // Фундаментальные исследования в современном инновационном процессе: организация, эффективность, интеграция. – К.: «Феникс», 2004. – С. 32–37.

8. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека / Бердяев Н. А. – М.: ООО «Издательство АСТ»; Харьков: «Фолио», 2004. – 678 с.

9. Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма / Бердяев Н. А. (Репринторное воспроизведенное издание YMCA-PRESS, 1995). – М.: Наука, 1990. – 222 с.

10. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Берне Р. – М.: Прогресс, 1986. – 442 с.

11. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры / Библер В. С. – М.: Политиздат, 1991. – 278 с.

12. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века / Бим-Бад Б. М. – М.: Издательство УРАО, 1964. – 116 с.

13. Бим-Бад Б. М. Путь к спасению: педагогическая антропология Иммануила Канта сегодня / Бим-Бад Б. М. – М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1994. – 257 с.

14. Бируни Абу Райхан. Избранные произведения / Бируни Абу Райхан. – Ташкент.: Изд-во АН УзССР, 1963. – 406 с.

15. Болонський процес у фактах і документах (Сорбона – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / [уклад.: М. Ф.Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубіянко, І. І. Бабин]. – Тернопіль: Вид-во „Економічна думка" ТАНГ, 2003 р. – 60 с.

16. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированого образования / Бондаревская Е. В. // Педагогика. – 1997. - №4. – С. 11–17.

17. Боррадори Дж. Американский философ. Беседы с У. Куайном, Д. Девидсоном, Х. Патнемом и др. / Боррадори Дж. – М.: ДИК, 1998. – С. 24-26.

18. Бубер М. Два образа веры / Бубер М. – М.: АСТ, 1999. – 231 с.

19. Буряк В. Актуальные проблемы философии. Методологические основания экономического знания, постиндустриальное общество, глобализация / Буряк В. – Симферополь, 2006. – 127 с.

20. Быт и история античности. – М.: Наука, 1988. – 457 с.

21. Величие здравого смысла: человек эпохи просвещения. – М.: Просвещение, 1992. – 275 с.

22. Винничук Л. Люди, нравы и обычаи Древней Греции и Рима / Винничук Л. – М.: Высшая школа, 1988. – 359 с.

23. Вригт Г. Х. фон. О логике норм и действий / Вригт Г. Х. фон. // Логико – философские исследования: избр. тр.; [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1986. – С. 245–289.

24. Вригт Г. Х. фон. Нормы, истина и логика / Вригт Г. Х. фон. // Логико – философские исследования: избр. тр.; [пер. с англ.]. – М.: Прогресс, 1986. – С. 290–410.

25. Всемирный историко – педагогический процесс. Концепции, модели, историография / [под ред. Г. Б. Корнетова и В. Г. Безрогова]. – М.: ИТОП, 1996. – 268 с.

26. Вульфсон Б. Ф. Сравнительная педагогика / Вульфсон Б.Ф., Малькова З.А. – М. – Воронеж: Б.И., 1996. – 255 с.

27. Вульфсон Б. Л. Педагогическая мысль в современной Франции / Вульфсон Б. Л. – М.: Педагогика, 1983. – 183 с.

28. Галузинський В. М. Педагогіка та її теорія й історія / Галузинський В. М., Євтух В. Б. – К.: Вища школа, 1995. – 379 с.

29. Гегель Г.-В.-Ф. Работы разных лет. В 2-х т. / Гегель Г.-В.-Ф. – М.: Просвещение, 1970. – Т.1. – 708 с.

30. Гельвеций К. А. Сочинения: в 2-х т. / Гельвеций К. А. – М.: Просвещение, 1974. – Т. 1. – 502 с.

31. Гелнер Е. Нації та націоналізм / Гелнер Е. // Національна ідентичність: хрестоматія / [Т. Воропай (упоряд.)]. – Х.: Крок, 2002. – 316 с.

32. Гончаров Л. Н. Школа и педагогика США до Второй мировой войны. Исторический очерк / Гончаров Л. Н. – М.: Педагогика, 1972. – 319 с.

33. Гриб А. А. Неравенство Белла и экспериментальная проверка квантовых корреляций на макроскопических расстояниях / Гриб А.А. // Успехи физических наук. – М., 1984. – Т. 142. – Вып. 4. – С. 619–634.

34. Гуссерль Э. Кризис европейских наук / Гуссерль Э. // Вопросы философии. – 1992. - №7. – С. 146–176.

35. Давыдов В. В. Философско-психологические проблеми развития образования / Давыдов В. В. – М.: МГУ, 1994. – 278 с.

36. Дандамаев М. А. Вавилонские писцы / Дандамаев М. А. – М.: Наука, 1983. – 278 с.

37. Делягин М. Г. Мировой кризис: общая теория глобализации: курс лекций / Делягин М. Г. – [3-е изд., перераб. и доп]. – М.: ИНФРАМ-М, 2003. – 768 с.

38. Дерябин Ю. С. Образование, наука и инновации: «финское чудо»? / Дерябин Ю. С. // Высшее образование сегодня. – М., 2003. - №11. – С. 34–40.

39. Дидро Д. Сочинения. В 3-х т. / Дидро Д. – М.: Просвещение, 1975. – Т. 2. – 305 с.

40. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Дистервег А. – М.: Учпедгиз., 1956. – 374 с.

41. Дмитриченко М. Ф. Вища освіта і Болонський процес: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Дмитриченко М. Ф., Хорошун Б. І., Язвінська О. М., Данчук В. Д. – К.: Знання України, 2007. – 440 с.

42. Дроб'язко П. І. Українська національна школа: витоки і сучасність / Дроб'язко П. І. – К.: Освіта, 1997. – 224 с.

43. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: история и современность / Джуринский А. Н. – М.: Рос. открытый ун-т, 1992. – 457 с.

44. Джуринский А. Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденция развития / Джуринский А. Н. – М.: Просвещение, 1993. – 571 с.

45. Джуринский А. Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность / Джуринский А. Н. – М.: Знание, 1989. – 327 с.

46. Добронравова И. С. Синергетика как общенаучная исследовательская программа / Добронравова И. С. // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М.: Прогресс-Традиция, 2004. – С. 78–87.

47. Добрускін М. Освіта і суспільство / Добрускін М. // Рідна школа. – 1997. - №7 – 8. – С. 41.

48. Эразм Роттердамский. Похвала глупости / Эразм Роттердамский. – М.: Сов. Россия, 1991. – 134 с.

49. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США. – М.: Прометей, 1989. – 271 с.

50. Эмерсон Р. Нравственная философия / Эмерсон Р. – Минск-Москва: ХАРВЕСТ АСТ, 2001. – 231 с.

51. Энциклопедия афоризмов. – М.: ООО «Фирма» Изд. АСТ, 2000. – 674с.

52. Журавський В. С. Болонський процесс: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / Журавський В. С., Згуровський М. З. – К.: ВПК «Вид-во «Політехніка», 2003. – 200 с.

53. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Жураковский Г. Е. – М.: АПН РСФСР, 1963. – 510 с.

54. Западноевропейская средневековая школа и педагогическая мысль. Вып. 1. Ч. 1 – 2. – М., 1997. – 67 с.

55. Золотухіна С. Т. Виховуюче навчання: (спецкурс з історії педагогіки) / Золотухіна С. Т. – Харків: ХГІ "НУА", 1994. – 168 с.

56. Ибн-Сина Даниш-Намз. Книга знания / Ибн-Сина Даниш-Намз. – Сталинабад: Таджикгосиздат, 1957. – 371 с.

57. Ивин А. А. Словарь по логике / Ивин А.А., Никифоров А.Л. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1997. – 384 с.

58. История Византии. – М.: Наука, 1967. – 457 с.

59. История педагогики. - [5-е изд.]. – М.: Прогресс, 1998. – 621 с.

60. История педагогики. Ч. 1. – М.: Прогресс, 1995. – 575 с.

61. Історія української педагогіки. – К.: Основи, 1999. – 354 с.

62. Калгрен Ф. Воспитание к свободе / Калгрен Ф. – М.: Московский Центр вальдорфской педагогики, 1992. – 257 с.

63. Кант И. Трактаты и письма / Кант И. – М.: Мысль, 1980. – 654 с.

64. Кантор М. Понятийно–терминологическая система педагогики: логико-методологические проблемы / Кантор М. – М.: Педагогика, 1980. – 457 с.

65. Киселев Н. Н. Философия экологии и мировоззренческие сдвиги современности / Киселев Н. Н. // Философская и социологическая мисль.– К.: Інститут філософії НАН України, 1996. - №1 – 2. – С. 30–48.

66. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике / Кларин М. В. –

Рига: Науч.- пед. центр «Эксперимент», 1998. – 176 с.

67. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Коменский Я. А. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 656 с.; – Т. 2. – 576 с.

68. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Кондаков Н. И. – М.: Наука, 1975. – 720 с.

69. Корнетов Л. Б. Воспитание в первобытном обществе / Корнетов Л. Б. – М.: Образование, 1981. – 417 с.

70. Крамер С. История начинается в Шумере / Крамер С. – М.: Изд-во Наука, 1991. – 255 с.

71. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / Кримський С. Б. – К.: Парапан, 2003. – 154 с.

72. Кордюм В. А. Биологическая опасность – критический порог / Кордюм В. А. // Практична філософія. – 2001. - №2(3). – С. 197–210.

73. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: монографія / Корсак К. В. / [за заг. ред. проф. Г.В.Щокіна]. – К.: МАУП-МКА, 1997. – 208 с.

74. Корсак К. В. Суспільство і освіта – тенденції коеволюції у XXI столітті / Корсак К. В. // Сучасна українська політика: політики і політологи про неї. – К.: Ін-т держави і права НАН України, 2002. – Вип.3. – С. 189–201.

75. Ксенофонт. Киропедия / Ксенофонт. – М.: Научно-изд. центр “Ладомир-Наука”, 1993. – 520 с.

76. Культура Византии. IV – первая половина VII вв. – М.: Наука, 1984. – 726 с.

77. Культура Византии. Вторая половина VII-XII в. – М.: Наука, 1989. – 571 с.

78. Культура Византии. XII – первая половина XV в. – М.: Наука, 1991. – 260 с.

79. Культура и искусство западноевропейского средневековья. – М.: 1981. – 452 с.

80. Лазарев В. С. Управление школой: теоретические основы и методы / Лазарев В. С. – М.: ЦСиЭИ, 1997. – 336 с.

81. Латышина В. И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X – нач. XX века) / Латышина В. И. – М.: Форум-инфра-М, 1998. – 576 с.

82. Лебедева М. Политикообразующие функции образования в современном мире / Лебедева М. // Мировая экономика и международные отношения. – 2006. - №10. – С. 56–72.

83. Липшиц Е.Э. Очерки истории византийского общества и культуры. VIII- первая половина IX в. / Липшиц Е.Э. – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1961. – 482 с.

84. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании / Ломоносов М.В. – М.: Педагогика, 1991. – 343 с.

85. Лутай В. С. Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику / Лутай В. С. // Філософія освіти. – 2005. - №1. – С. 30–37.

86. Любар О. О. Історія педагогічної думки і освіти в Україні / Любар О. О., Федоренко Д. Т. – К.: Вид-во «Знання», 1999. – 457 с.

87. Мазур П. І. Отчі світильники: Сторінки з історії школи і педагогічної думки в Україні епохи Відродження (XV – поч. XVIII ст.) / Мазур П. І. – Донецьк: Український культурологічний Центр, 1998. – 106 с.

88. Майоров А. Н. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении / Майоров А. Н., Сахарчук Л. Б., Сотов А. В. – СПб.: ГУПМ, 1992. – 78 с.

89. Макаренко А. С. Собрание починений. В 4-х т. / Макаренко А. С. – М.: Правда, 1987. – Т. 1. – 576 с.; Т. 2. – 544 с.; Т. 3. – 510 с.; Т. 4. – 576 с.

90. Малькова З. А. Школа и педагогика за рубежом / Малькова З. А. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.

91. Мамардашвили М. К. Наука и культура / Мамардашвили М. К. //

«Философская и социологическая мысль». – 1990. - № 6. – С. 21–42.

92. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / Мамардашвили М. К. – Тбилиси: «Мцениереба», 1984. – 352 с.

93. Маркс К. Сочинения / Маркс К., Энгельс Ф. – М.: Правда, 1962. – Т.26. – 318 с.

94. Модзелевский Л. Н. Очерки истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Ч. 7 / Модзелевский Л. Н. – СПб., 1989. – 267 с.

95. Монтень М. Опыты / Монтень М. В 3-х книгах. – М.: Терра, 1991. – 512 с.

96. Мор Т. Утопия / Мор Т. – М.: Терра, 1991. – 512 с.

97. Образование в современном мире. – М.: Педагогика, 1986. – 567 с.

98. Ожеван М. Фундаментальний характер випадковості та антропні принципи самоорганізації «суспільства ризиків» / Ожеван М. // Sententaie. Наукові праці Спілки дослідників модерної філософії (Паскалівського товариства). Вип. №1. – Вінниця, 2007. – С. 126–134.

99. Оппенхейм А. Древняя Месопотамия: портрет погибшей цивилизации / Оппенхейм А. – М.: Наука, 1990. – 319 с.

100. Оруэл Дж. «1984» и эссе разных лет / Оруэл Дж. – М.: «Прогресс», 1989. – 385 с.

101. Основные направления и тенденции развития педагогической науки в конце XIX – нач. XX вв. Сб. научных трудов. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – 379 с.

102. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. II. – М.: Образование, 1985. – 230 с.

103. Очерки истории школы и педагогики за рубежом (1917 – 1939). – М.: Педагогика, 1982. – 672 с.

104. Очерки истории школы и педагогической мысли древнего и

средневекового Востока. – М.: Педагогика, 1988. – 437 с.

105. Пазиніч С. М. Глосарій з логіки і філософії. Навчальний посібник / Пазиніч С. М. – Харків: НТУ «КПІ», 2005. – 324 с.

106. Пайтген Х. О. Красота фракталов. Образы комплексных динамических систем / Пайтген Х. О., Рихтер П. Х. – М.: Мир, 1993. – 206 с.

107. Патнем Х. Реализм с человеческим лицом / Патнем Х. // Аналитическая философия: становление и развитие. – М.: Прогресс-Традиция, 1998. – С. 468–494.

108. Педагогика / [под. ред. Бабанского Ю. К.]. – М.: Просвещение, 1983. – 479 с.

109. Педагогика / [под. ред. Пидкасистого П. И.]. – М.: Роспедагентство, 1995. – 548 с.

110. Пелагеша Н. Є. Європейська ідентичність: зміст, функції, механізми формування / Пелагеша Н. Є. // Мультиверсум. Філософський альманах: зб. наук. праць / [гол. ред. В.В. Лях]. – Вип. № 60. – К.: Український центр духовної культури, 2007. – С. 12–34.

111. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. / Песталоцци И. Г. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 342 с.

112. Петровский В. А. Личность в психологии / Петровский В. А. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 276 с.

113. Пискунов А. И. Очерки по истории прогрессивной немецкой педагогики конца XVIII – начала XIX века / Пискунов А.И. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 200 с.

114. Платон. Сочинения. В 3-х т. / Платон. – М.: Мысль, 1968-1972. – Т.2 – 640 с.

115. Плутарх. Застольные беседы / Плутарх. – Л.: Наука, 1990. – 211 с.

116. Подласый И. П. Педагогика / Подласый И. П. – М.: Владос, 1999. – 473 с.

117. Пономарьов О. С. Логіка визначення змісту навчання як проблема

сучасної філософії освіти / Пономарьов О. С. // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / [за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало]. – К.: Основи, 2003. – С. 103–113.

118. Послушник и школяр, наставник и магистр: средневековая педагогика в лицах и текстах. – М.: Прогресс, 1996. – 212 с.

119. Потебня А. А. Мысль и язык / Потебня А. А. – К.: СИНТО, 1993 – 192 с.

120. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004 – 2005 роки: Наказ МОН від 23.01.2004 № 49 // Освіта. – 2004. - № 8. – 11 – 18 лютого. – С. 6–7.

121. Різун В. В. Болонський процес як точка зустрічі двох Європ / Різун В. В. // День. – 2005. – 2 грудня.

122. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: Российский открытый университет, 1995. – 272 с.

123. Ричмонд У. Учителя и машины / Ричмонд У. – М.: Мир, 1968. – 278 с.

124. Розанов В. В. Сумерки просвещения / Розанов В. В. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.

125. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X поч. - XX ст.): нариси / [ред. М. Д. Ярмаченко]. – К.: Рад. школа, 1991. – 381 с.

126. Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения. В 2-х т. / Руссо Ж. Ж. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 656 с.; – Т. 2. – 336 с.

127. Рижко В. А. Сучасні інновації в наукових і освітянських методологіях та практиках: напрямки та проблеми / Рижко В.А. // Наукові і освітянські методології та практики. Вип.2. – К., 2004. – С. 17–32.

128. Сафонов Ю. И. Роль и место высшего образования в духовной культуре развитого социалистического общества / Сафонов Ю. И. – Томск:

Изд-во Томского ун-та, 1979. – 379 с.

129. Савельева Т. Н. Как жили египтяне во времена строительства пирамид / Савельева Т. Н. – М.: Наука, 1971. – 351 с.

130. Саймон Б. Общество и образование / Саймон Б.; [пер. с англ.] – М.: Прогресс, 1989. – 273 с.

131. Про затвердження Програми дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004-2005 роки: Наказ МОН від 23.01.2004 № 49 // Освіта. – 2004. - № 8–11. – 18 лютого. – С. 6–7.

132. Сбруєва А. Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти / Сбруєва А. // Шлях освіти. – К.: Педагогічна преса, 2002. - № 1. – С. 18–21.

133. Сенека Л. А. Нравственные письма к Луцилию / Сенека Л. А. – М.: Наука, 1977. – 271 с.

134. Спиркин А. Г. Методология / Спиркин А. Г., Юдин З. Г. / Большая Советская Энциклопедия. В 30 т. – Т. 16. – М.: Советская Энциклопедия, 1974. – 616 с.

135. Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации / Степин В. С. // Вопросы философии. – 1989. - № 10. – С. 3–18.

136. Сухомлинский В. А. О воспитании / Сухомлинский В. А. – [6-е изд.]. – М.: Политиздат, 1988. – 571 с.

137. Тайлор Э. Б. Первобытная культура / Тайлор Э. Б. – М.: Политиздат, 1989. – 573 с.

138. Тлаллиев Х. Х. Общепедагогические и дидактические идеи ученых – энциклопедистов Ближнего и Среднего Востока эпохи средневековья / Тлаллиев Х. Х. – Ташкент, 1980. – 429 с.

139. Товажнянський Л. Л. Логіко-методологічні аспекти розробки перспективної парадигми інженерної освіти / Товажнянський Л. Л., Пономарьов О. С. // Теорія і практика управління соціальними системами. –

Харків: НТУ ХПІ, 2003. - № 4. – С. 23–31.

140. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения / Толстой Л. Н. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.

141. Три великих сказания Древней Индии. В 2-х т. – К.: Освіта, 1983. – Т.1. – 282 с. ; – Т.2. – 250 с.

142. Тур М. Г. Некласичні моделі легітимізації соціальних інститутів. Монографія / Тур М. Г. – К.: ПАРАПАН, 2006. – 396 с.

143. Ушинський К. Д. Вибрані твори. В 2-х т. / Ушинський К. Д. – К.: Радянська школа, 1983. – Т.1. – 365с. – Т.2. – 312 с.

144. Фараби Аль. Гражданская политика. Социально–этические трактаты / Фараби Аль. – Алма-Ата.: Наука, 1973. – 273 с.

145. Фрагменты ранних греческих философов. – М.: Наука, 1989. – 799 с.

146. Фрейре П. Формування критичної свідомості / Фрейре П. – К.: Наукова думка, 2003. – 176 с.

147. Френе С. Избр. пед. соч. / Френе С. – М.: Прогресс, 1990. – 461 с.

148. Фрумов С. А. Французская школа и борьба за ее демократизацию. 1850-1870 / Фрумов С. А. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 584 с.

149. Хайдеггер М. Бытие и время / Хайдеггер М. – Харьков: «Фолио», 2003. – 579 с.

150. Хайдеггер М. Время картины мира / Хайдеггер М. // Новая технократическая волна на Западе. М.: «Прогресс», 1986. – С. 97–119.

151. Хиггинс Р. Седьмой враг. Человеческий фактор в глобальном кризисе / Хиггинс Р. // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – С. 34–45.

152. Хофман Ф. Мудрость воспитания / Хофман Ф. – М.: Педагогика, 1979. – 173 с.

153. Хрестоматия по истории Древнего Востока. Ч.1. – М.: Высшая школа, 1980. – 437 с.

154. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М.:

Просвещение, 1981. – 569 с.

155. Чуйко В. Л. Феноменологічна концепція когнітивної діяльності як наслідку усвідомлення незнання / Чуйко В. Л. // Sententiae Наукові праці спілки дослідників модерної філософії паскалівського товариства. Вип.1. – Вінниця, 2007. – С. 221–231.

156. Цицерон М. Т. Избранные сочинения / Цицерон М. Т. – М.: Худож. лит., 1975. – 328 с.

157. Школа и педагогическая мысль средних веков, Возрождения и начала нового времени. Сб. науч. трудов. – М.: Прогресс, 1991. – 681 с.

158. Шелер М. Избранные произведения / Шелер М. – М.: Гинозис, 1994. – 471 с.

159. Щербаков Б. Ю. Парадигмы современного образования: человек и культура / Щербаков Б. Ю. – М.: Логос, 2001. – 374 с.

160. Юнг К. Психология бессознательного / Юнг К. – М. – К.: Канон, 1994. – 647 с.

161. Юнг К. Психологические типы / Юнг К. – СПб.: Азбука, 2001. – 253 с.

162. Я.–А. Коменский, Д. Локк, Ж.–Ж. Руссо, И.–Г. Песталоцци. Педагогическое наследие / [сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский]. – М.: Педагогика, 1987. – 573 с.

163. Banach Cr. Reforma systemu edukacyi w poise - wyzwania, szansk i zagroenia / Banach Cr. // Strategic reform oswiatowych w Poise na tie porywnawczym/ Warszawa: ELIPSA, 1999. – S. 39–42.

164. Bache I. Europeanisation and Higeher Education: Towards a Core Curriculum in European Studies Paper presented to the ESRC/UAC 'ES Grouh and Seminar Series on the Europeanisation of British Politics and Policy-Making, Sheffield, 23 April, 2004 [Електронний ресурс] / Bache I. // In University of Sheffield. Department of Politics, Sheffield. UK. – Режим доступу : http://aei.pitt.edu/172N

165. Beukel E. 'Educational Policy: Institutionalization and Multi-Level Governance / Beukel E. // Svein S. Anderson and Kjell A. Eliassen. Making Policy in Europe. -2nd Edition. - London: Sage. – 2001. – P.P. 124–139.

166. Charlier J. How European Integration is Eroding National Control over Educating Planning and Policy / Charlier J. Croche S. // Europe an Education, vol. 37. no. 4. – Winter 2006. – P.P. 7 – 21.

167. Fuchs E. Teaching the EU to Europeans - How ca "old" and "new" Europe be brought together? / Fuchs E., Van der Hout R. // EUSA Ninth Biennial International Conference "The State of Teaching the European Union: Challenges and Opportunities". – March 31 – April 2. – 2005. Austin, Texas.

168. Gomittzka A. Coordinating Policies for a "Europe of Knowledge". Emerging Practices of the "Open Method of Coordination" in Education and Research. [Електронний ресурс] Working Paper No. 16, March 2005. // Режим доступу : http.arena.uio.no.

169. Integration and Identity. Part 2. The Chellenge of Education in Postnational Europe// European Education, vol. 37. no. 4,Winter 2006. – P. P. 3-6.

170. Realizing the European Higher Education Area. Preamble to Communique of the Conference of Ministers Responsible for I ligher Education (the conference held in Berlin on 19 September 2003) European Education, vol. 36, no. 3. Fall 2004. – P.P. 19-27.

171. Vaniscotte F. Current Affairs: 70 Million Pupils. Europe of Education / Vaniscotte F. – Saint-Amand-Montrind: Editions Hatier. - 1990. – P. P. 43-49.

172. Two Decades of Reform in Higher Education in Europe: 1980 onwards. Brussels: EYRYDICE, 2000. – 194 p.

173. Welsh Helga A. Disentegrating the Reform Gridlock. Higher Education in Germany, Programm for the Study of Germany and Europe. Working Paper 02.7. [Електронний ресурс] / Welsh Helga A. – Режим доступу : www.ces.fas.harvard.edii/publications/Welsh02 abst.html.

174. Walkenhorst H. The Changing Role of EU Education Policy – Critical

Assessment. Paper for the EUSA Ninth Biennial International Conference [Електронний ресурс] / Walkenhorst H. – EUSA 2005. – Режим доступу : http://aei.pitt.edu/3177/.