

**ОГНЕВ'ЮК В.О.**

**Освіта  
в системі цінностей  
сталого людського розвитку**

**Київ  
Знання України  
2003**

ББК 74  
О=38

*Рекомендовано до друку Вченою радою філософського факультету  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 5 від 24 лютого 2003 року)*

#### Рецензенти

В.П. Андрущенко – доктор філософських наук, професор  
І.А. Зязюн – доктор філософських наук, професор  
М.І. Михальченко – доктор філософських наук, професор

Огнев'юк В.О.

О=38 Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку.  
– К.: Знання України, 2003. – 450 с. – Бібліогр.: с.437-448.  
ISBN 966-7999-80-7

Монографія є новітнім дослідженням вітчизняної сфери освіти в контексті цінностей сталого людського розвитку. Автор на основі філософського осмислення історично зумовлених тенденцій у розвитку сучасної освіти пропонує її нову модель, що нині формується в процесі трансформації українського суспільства та глобальних змін у світі. Розрахована на філософів, політологів, істориків, працівників освіти, державних службовців, діяльність яких спрямована на розвиток системи освіти, студентів та аспірантів, яких цікавить розвиток сфери освіти.

ББК 74

ISBN 966-7999-80-7

© Огнев'юк В.О., 2003

## Переднє слово автора

**Ш**ановний читачу! Мене тішить, що Ви зацікавилися пропонованою книгою, бо вона є так би мовити теоретичним підсумком моєї діяльності, відбиттям безпосередньої причетності до розвою освітанства і як вчителя, і як директора школи, і як заступника Міністра освіти і науки України. Розмірковуючи над феноменом освіти в життєдіяльності окремої людини й суспільства в цілому, інколи відчуваю спокусу українське поняття освіта (від укр. світло, світоч, свічадо) протрактувати у латинському варіанті: «os» — кістяк, хребет, основа і «vita» — життя. Таке тлумачення цього поняття, мабуть, ще більш достеменно розкриває глибоку, а може навіть, визначальну роль освіти в духовному, політичному й економічному поступі будь-якої цивілізації.

Гене́за освіти у ХХ ст., як і більш далекі у часовому вимірі етапи її становлення, нові трансформації (скажімо — на зламі другого й третього тисячоліть) та взаємозв'язок з розвитком громадянського суспільства, ринковою економікою, соціальною сферою, наукою, культурою, духовним світом людини, глобальними перетвореннями у життєдіяльності сучасної цивілізації, дають можливість скристалізувати новітнє бачення взаємозумовлених впливів в системі «людина — освіта — суспільство — природа».

Аналітична ретроспектива різних періодів та аспектів розвитку освіти в Україні та стратегічний прогноз дозволяють визначити взаємозумовленість її становлення із суспільними перетвореннями та обґрунтувати логічність переходу до інноваційної освіти як важливої складової підготовки людини до самостійної діяльності в динамічно змінюваному суспільстві, спрямованої на часткове випередження суспільно-економічних трансформаційних процесів.

На основі ґрунтовного аналізу зазначеного феномена пропонується висновок, що зміст і методи освіти, відповідно сформоване педагогічне середовище можуть сприяти утвердженню високих цінностей, високодуховної культури, оновленого суспільства, а відтак нової людини, яка уособлює гармонійну єдність природного, духовного і суспільного витоків, оскільки людина є частиною як природи так і соціального світу.

Наукова мета цієї книги — пошук закономірностей, що визначають зміст освіти й характер її трансформації під впливом соціально-економічних, науково-технологічних, національно-культурних (в тому числі — глобальних) факторів, інтересів суспільства загалом й особистості.

Автор прагнув розкрити механізми, що визначають вплив освіти на утвердження філософії сталого людського розвитку, його нових пріоритетів. Не абсолютизуючи аксіологію людини, але виокремлюючи її як рівновелику цінність, суспільна думка має повернутись до особистості, її проблем у швидкоплинному сьогоденні. Саме під таким кутом зору в монографії подано проблеми, що водночас розкривають потенції освіти та її практичну ефективність.

Соціальне завдання пропонованого дослідження — сприяти модернізації вітчизняної освіти відповідно до потреб розвитку особистості й суспільства, динамізації соціокультурних змін, утвердженню пріоритетного розвитку освіти як важливого чинника утвердження сталого людського розвитку.

При цьому автор переконаний, що непрофесійне ставлення до освіти як до невиробничої й затратної сфери суспільної діяльності, є рудиментом минулого і не може в подальшому бути визначальним в освітній політиці держави, що прагне до гармонійного й динамічного розвитку. Подолання цього стереотипу й визнання освіти одним з найефективніших щодо віддачі капіталовкладенням, що відтворює й примножує інтелект нації, стає визначальним фактором оновлення всієї сукупності суспільних відносин та інтеграції України до європейського цивілізаційного простору.

Це дослідження є спробою розробки нового бачення сутності і функцій освіти в ХХІ столітті, коли освіта стає безпосереднім могутнім фактором перетворення світу і людини.

## Розділ I

---

### Освіта в структурі українського суспільства ХХ століття

Трете тисячоліття, якого очікували із захватом та певним острахом, вже впевнено відлічує час на цивілізаційному годиннику історії. Ще одна межа між тисячоліттями залишилася позаду. І чи не вперше за багато століть перед людством гостро постала проблема вибору: сталий розвиток чи цивілізаційний колапс? Проблема формулюється саме так: або людство подолає глобальні проблеми, або воно втратить здобутки цивілізації. Загострення глобальних економічних, політичних і соціальних проблем, спроби нав'язати людству систему цінностей однієї нації — переконливе свідчення суперечливості та недосконалості моделі світу, що склалася. Пересічна людина все більше стає заручницею амбіцій окремих політиків, релігійного фанатизму, неконтрольованого науково-технічного прогресу, який інколи перетворюється на руйнівну силу. Проте попри все вона не втрачає віри в перемогу істинно людських цінностей, утвердження гармонії духовного й матеріального, природного й штучно створеного її розумом і руками.

Україна вступила в нове тисячоліття не лише з розчаруваннями і втратами, але й з надією на світле майбутнє, з вірою в збереження й розквіт національної культури, досягнення високої духовності й освіченості її громадян та утвердження як рівноправної держави серед інших держав світу.

Минуле й сьогодення тісно поєдналися в історичній долі українського народу. А минуле століття залишиться в його історії як один з величних та водночас трагічних періодів. За це століття наш народ пройшов через дві революції, дві світові та громадянську

війни; живучи в умовах національного утиску тоталітарного режиму, він зазнав небаченої в історії трагедії голодомору. Але ХХ ст. — це ще й час могутньої ходи науково-технічного прогресу, освоєння космосу, опанування новітніх технологій, це — початок «комп'ютерної ери». І наслідки усього цього треба вивчати, оцінювати.

Історія ХХ ст. позначена гострим протистоянням ідеологій і суспільних систем, яке призвело до численних людських жертв і матеріальних втрат. Вже на початку століття розпочався розпад великих імперських утворень — Австро-Угорщини, османської Туреччини, Російської імперії; в середині століття остаточно розпалася світова колоніальна система, ряд країн Африки та Азії стали незалежними; завершення століття ознаменувалося утворенням нових незалежних держав, які входили до складу колишніх СРСР та СФРЮ. Нарешті здійснилася вікова мрія багатьох поколінь українців — Україна набула державної незалежності.

ХХ ст. стало часом осмислення Людиною власних природних, соціальних, культурних і духовних витоків, а досягнення всебічної гармонії між людством та природою стало беззастережною умовою її існування як такої. Долаючи штучні перепони на базі здобутого досвіду, людство поступово спрямовує свій цивілізаційний рух у напрямі взаємоповаги і толерантності. Набувши державної незалежності, проголошеної 24 серпня 1991 р., поряд з розвинутими країнами на цей шлях стала й Україна. Розпочався процес розбудови сучасної демократичної держави, формування громадянського суспільства, становлення ринкових відносин і суспільних трансформацій, покликаних ввести нашу державу у новітній контекст світової історії.

Як відомо, Україна на початку ХХ ст. входила до складу двох імперій – Російської та Австро-Угорської. Це не могло не позначитися на долі українців: країна була немов розіп'ятою, і впродовж століття одна частина народу України у своєму розвитку орієнтувалася на Схід, а друга — на Захід, що зумовило формування певних особливостей української національної ментальності. Як зазначає академік І. Дзюба, «землі нашого народу протягом століть перебували у складі різних — причому, що дуже важливо, ворожих одна одній, — імперій. Це були чинники дезінтеграції, що зумовили

відмінності в суспільному побуті, культурній пам'яті, розмовній, а почасти й писемній мові, — відмінності, що часом виходили за межі звичайних і плідних для кожного народу регіональних особливостей, які його збагачують. Зрештою, відмінності, хоч часом і виразні, не були настільки органічними, щоб поставити під сумнів етнічну єдність українців: на всіх «землях проживання» вони співали тих самих колядок і щедрівок, дотримувалися тих самих звичаїв, читали або переповідали ті самі вірші Шевченка і вірили в того самого Бога. Але розділені державними кордонами, й самі про те не завжди знали, що полегшувало колонізаторам справу поділу їх на малоросів і рутенців, потім східняків і західників, а потім на «совітів» і «бандер»...»<sup>1</sup>.

Відтак, два відгалуження однієї культури і традицій, дві гілки християнства, дві війни, дві революції, два світи, боротьба і примирення, прагнення свободи і її досягнення — ось ті складові, які формували українську націю, її філософію та способи життєдіяльності протягом минулого століття.

Як і для всього європейського загалу, пролог історії ХХ ст. для України був пов'язаний з суперечливими процесами морально-психологічного, духовного, політичного та економічного розвитку.

Однією з визначальних рис цього часу попри постійну жорстоку боротьбу країн, релігій та ідеологій стало поширення освіти, зростання її ролі й значення для розвитку людини і суспільства в цілому. Суспільна свідомість та потреби розвитку людини в добу індустріалізації визначили необхідність створення системи освіти як рушійної сили суспільного поступу. Тобто, з одного боку, подальший розвиток суспільства став неможливим без освіти, а з другого — освіта не могла розвиватись без підтримки спільноти. Відтак, на початку століття, як ніколи раніше, стало очевидним, що суспільство може забезпечити свій динамічний розвиток лише за умови інвестицій в духовний та інтелектуальний розвиток людини.

Що являла собою освіта в Україні впродовж минулого сторіччя? Як позначились перетворення в історії, культурі, політиці, економіці на розвитку такого соціального інституту як освіта? Чи

<sup>1</sup> Дзюба І. Сучасне суспільне і церковне становище в Україні // Дзеркало тижня. – 2001. – 26 трав.

усвідомлювалось значення освіти для суспільного поступу? Саме ці питання ми ставимо перед собою, вступивши у третє тисячоліття, тому що осмислення взаємозв'язків між важливими суспільними процесами, що відбувалися в минулому, відбуваються нині та будуть відбуватися в майбутньому.

Початок ХХ ст. для України був позначений її перетворенням з аграрної на індустріальну, або, за визначенням Е.Тоффлера, з суспільства Першої на суспільство Другої Хвилі. Аграрне суспільство, яке поступово витіснялося індустріальним, могло обійтися і обходилося без запровадження обов'язкової початкової освіти. Воно задовольнялось трансформацією традицій та практичного досвіду попередніх поколінь. Земля, зберігаючи свої природні властивості, не вимагала застосування особливих технологій, потужної агрохімії чи меліорації. Аналогічна ситуація мала місце й у тваринництві. Споживання м'ясних продуктів було досить обмеженим, що, до речі, позначалося й на чисельності та стані здоров'я населення. З одного боку, обмежені продовольчі ресурси не сприяли зростанню кількості населення, а з другого – незначне зростання населення світу та попиту не стимулювало виробництво продуктів. Але з часом ситуація змінилась.

З середини ХVІІ до початку ХХ ст. населення світу зросло на 1 млрд. осіб і у 1900 р. становило близько 1,6 млрд. Перехід переважної більшості країн до індустріального розвитку у ХХ ст. позначився на кількості народонаселення, яке за першу половину століття зросло майже настільки, як за минулі 250 років<sup>2</sup>.

Отже, індустріальний розвиток суспільства зумовив демографічні зміни. Населення не лише зростало кількісно, змінилися його структура, розселення та види діяльності, що впливало й на розвиток освіти. Суспільство вже не могло задовільнитись трансформацією традицій, досвіду і знань без розвитку сфери освіти. Зростання потреб суспільства спонукало до розширення видів діяльності людини, стимулювало наукові дослідження і необхідність глибшого пізнання світу, в свою чергу, активна економічна діяльність

<sup>2</sup> Бродель Ф. Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, ХV–ХVІІІ ст. // Структура повсякденності: можливе і неможливе.– К.: Основи, 1997. – Т. I. – С. 23.

потребувала певного освітнього рівня. Проте Україна все ще перебувала під впливом аграрної цивілізації, для якої був достатнім, як уже зазначалося, елементарний рівень початкової освіти. Арифметика, письмо, читання, Закон Божий становили зміст загальної початкової освіти. Проте для більшості українців і вона була недоступною. У тодішній Росії навчалася лише кожна п'ята дитина шкільного віку. В українських землях, які входили до складу Російської імперії, рівень письменності був на 30% нижчим від середньостатистичного показника країни. У 1915 р. діяло 19340 шкіл, в яких навчалася 1 млн. 663 тисячі дітей. У 452 середніх школах навчалася 140 тис. учнів, а у 19 вищих навчальних закладах було близько 27 тис. студентів.

Щодо українських земель, які входили до складу Австро-Угорської імперії, то і тут рівень освіти населення був найнижчим. На початку ХХ ст. з 6240 сіл Галичини 2214 не мали так званої «нормальної», а 981 — будь-якої школи. На Буковині функціонувало всього 49 шкіл, і лише в 4-х викладання здійснювалось українською мовою. На Закарпатті навчання в школах здійснювалось виключно угорською мовою.

У 1914/15 навчальному році в Україні (в її сучасних межах) налічувалося всього 38 дитячих дошкільних закладів (на 935 місць), 19 361 початкова школа, 356 неповних середніх шкіл, 480 середніх шкіл, в яких навчалися 1 728 313 учнів, 88 училищ (12 486 учнів) і 27 вищих навчальних закладів (35 204 студенти)<sup>3</sup>. Це був найнижчий показник серед країн Європи. Серед селян та городян, а також серед чоловіків і жінок існувала значна диференціація щодо рівня письменності. Відсоток письменних серед населення Подільської губернії дорівнював усього 15,5, а найвищий показник — 25,9 — зафіксовано у Херсонській губернії. Серед міст за рівнем освіти населення лідерство належало Києву — 44,3% (у Києві письменними були 52,9% чоловіків та 33,2% жінок; тоді як, наприклад, в Одесі письменних було 30,9% — 35,7% чоловіків і 22,4% жінок)<sup>4</sup>. Така диференціація за рівнем розвитку освіти серед регіонів та між чоло-

<sup>3</sup> Культурное строительство в СССР. – М.: Госполитиздат, 1956. – С. 88, 208, 232.

<sup>4</sup> Исторические записки АН СССР. – 1951. – № 37. – С. 39, 48.

віками і жінками є свідченням відсутності єдиних вимог суспільства до рівня освіченості громадян.

Філософія не регулярно звертається до статистики, її насамперед цікавить осягнення ідей, стратегії та змісту розвитку. Хоча в ХХІ столітті ця тенденція змінюється.

Будь-які цифри через інтерпретацію мають значне філософське навантаження. Особливо це стосується тих цифр, що є показниками суспільного розвитку. У даному дослідженні за кожною цифрою стоїть не лише доля певних соціальних груп, але й філософське усвідомлення суспільних пріоритетів і тенденцій людського розвитку. Цифри виступають своєрідним індикатором суспільного поступу чи суспільної стагнації. Щодо початку ХХ ст. очевидним є висновок, що освіта в Україні, враховуючи політичне становище й рівень цивілізаційного розвитку українських земель, не могла стати пріоритетною сферою, проте можливість подальшого розвитку суспільства вже починала пов'язуватись з розвитком освіти.

Зрозуміло, що на кожному континенті, в кожній країні освіта має свої специфічні особливості; тим більше, що культура аграрного та індустріального суспільств (цивілізаційні рівні) в Європі, Азії, Африці, Америці та Австралії хронологічно не збігається.

Якщо йдеться про відмінності у становленні освіти на Європейському континенті на початку ХХ ст., слід мати на увазі, що Західна Європа на той час вже перебувала на індустріальному етапі розвитку, а Східна — лише утверджувалась на цьому шляху. В цілому Європа все активніше опановувала ринкову економіку, яку характеризували, з одного боку, формування могутніх монополій, а з другого — процес конкуренції дрібних і середніх підприємств. Розвиток індустрії та ринкової економіки ставили перед суспільством нові вимоги щодо освітнього рівня працівника.

Як уже зазначалось, у ХХ ст. Україна після завершення так званого промислового перевороту стала на шлях індустріалізації. У 1895 р. в Україні налічувалось 30 313 підприємств, на яких працювало 205 тис. найманих робітників. Ринкові відносини все більше охоплювали сільське господарство, що зумовило зміну структури земельної власності й призвело до високого рівня концентрації землі. Власниками 68% землі були близько 3 тис. поміщиків. Дворянське

землеволодіння активно витіснялося ринковим. У 1877–1905 рр. третина площ дворянського землеволодіння перейшла до осіб недворянського походження. Відтак в аграрному секторі економіки відбулися якісні зміни: розширювалося виробництво із застосуванням імпоротної сільськогосподарської техніки в землеробстві; кількість вільнонайманих робітників зросло з 1 до 2 млн. осіб, розширювалися посівні площі та змінювалась структура посівів.

Україна ставала одним із світових лідерів у галузі виробництва сільськогосподарської продукції. Її частка в експорті пшениці Російської імперії дорівнювала 90%. 78% від усіх площ, зайнятих під вирощування цукрового буряку в Росії, становили плантації цієї культури на українських землях; у загальній кількості вирощуваних у Російській імперії зернових 75,1% озимої пшениці, 38,8 — ярої пшениці, 51,4% ячменю вирощувалося в Україні<sup>5</sup>.

Зміни в аграрному секторі економіки позначилися й на життєдіяльності селян та власників землі, зумовили зростання їхніх економічних, соціальних і (що найважливіше) культурно-освітніх та духовних потреб.

Стрімко відбувалися якісні зміни й у промисловості. Технічний прогрес став основою економічного зростання у галузі металургії, залізорудної та машинобудівної промисловості. На початку ХХ ст. частка України в промисловому виробництві європейської частини Російської імперії становила 21% від загального обсягу, при тому, що частка її населення становила лише 18%<sup>6</sup>.

Україна стала провідним промисловим регіоном Росії; видобуток вугілля становив тут 68,9%, виробництво заліза — 52,0, чавуну — 53 і сталі — 65% від загальноросійського. Водночас розвивалися харчова, лісопильна та ін. галузі, на основі залучення іноземного капіталу. Зокрема, в Україні було зосереджено 76% усіх російських цукроварень. При цьому відбувалося активне формування робітничого класу.

На перший погляд, показники сільськогосподарського і промислового виробництва нібито й не залежать від рівня освіти

<sup>5</sup> Лоновик Б.Д. та ін. Історія господарства: Україна і світ. — К.: Вища школа, 1995. — С. 279–280.

<sup>6</sup> Грицан Я.Й. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX–XX ст. — К., 1996. — С. 60.

працівників. Насправді ж саме потреби індустріальної економіки зумовили необхідність у запровадженні загальної освіти населення. Е. Тоффлер зазначає: «Організована на фабричний зразок загальна освіта давала навички читати й писати, навчала початків арифметики, історії та інших предметів. Це був «відкритий курс навчання». Але під ним лежав невидимий або «прихований курс навчання», що був набагато головнішим. Він складався, і таким залишається й тепер у більшості індустріальних держав, з трьох курсів: пунктуальності, вміння підкоритися й уміння виконувати механічну, одноманітну працю. Для заводської праці — а надто на складальному конвеєрі — були потрібні вправні робітники, причому такі, які виконували б накази керівництва без запитань. Потрібні були чоловіки й жінки, готові бути рабами біля машин чи в конторах, які б ретельно виконували тяжкі, одноманітні операції»<sup>7</sup>.

Ми ще повернемося до цієї проблеми, проте підкреслимо той очевидний факт, що освіта ставала чинником індустріального розвитку, а також його важливим спадком.

Світова промислова криза початку ХХ ст. в Україні зумовила скорочення (або гальмування) розвитку практично всіх галузей виробництва. Найвідчутнішою вона була в металургійній, вугільній та залізородній промисловості. Це призвело до зростання рівня безробіття, погіршення матеріального становища робітників, загострення соціальних і політичних суперечностей у суспільстві. Залишаючись загалом країною аграрною, де все ще зберігалися рудименти кріпосництва та поміщицького землеволодіння й де вже розпочався процес глибокого розшарування селянства, Україна повільно, але невідворотно прямувала шляхом індустріалізації.

Оскільки промисловий розвиток в Україні здійснювався переважно на основі іноземних інвестицій та залученні іноземних фахівців, освіта в цей період не могла бути ефективним чинником індустріалізації. Та все ж вона помітно впливала на розвиток українського суспільства. Навіть незначна частка освічених людей стала своєрідним ферментом пожвавлення національного руху, збудником суспільних прагнень до соціальної справедливості; освічена еліта стимулювала політичну активність українства.

<sup>7</sup> Тоффлер Е. Третья Хвиля. — К.: Всесвіт, 2000. — С. 57–58.

Процеси, що відбувалися в світі в цілому та у країні, зокрема, сприяли формуванню класової самосвідомості громадян та обрання ними силових способів зміни існуючого суспільного устрою. Поява «менеджерів революції», які головним завданням політичної діяльності вважали залучення широких народних мас до революційної боротьби, не лише підвищувала класову самосвідомість, але й активізувала зростання національної свідомості.

В Україні політичне життя характеризувалося насамперед розвитком соціал-демократії (Київ, Харків, Катеринослав), утворенням орієнтованої на інтереси селянства народницької партії соціалістів-революціонерів, а також активізацією ліберального та студентського рухів. На Заході України центрами політичного життя стали Львів, Станіслав, Чернівці. Під впливом загальної політичної активізації до революційного руху поступово втягувалась національно орієнтована громадськість, яка поряд із соціально-політичними вимагала вирішення ряду національних питань. Однією з перших українських організацій самостійницького спрямування стала сформована у Харкові Революційна українська партія (РУП), політичний маніфест якої був викладений у промові М. Міхновського «Самостійна Україна». «...Коли справедливо, що кожна нація з огляду на міжнародні відносини хоче вилитись у форму незалежної, самостійної держави; коли справедливо, що тільки держава одноплеменного, національного змісту може дати своїм членам нічим не обмежану змогу всестороннього розвитку духовного і осягнення найліпшого матеріального гаразду, що пишній розцвіт індивідуальності можливий тільки в державі, для якої плекання індивідуальності є метою, — зазначав М. Міхновський, — тоді стане зовсім зрозумілим, що державна самостійність є головна умова існування нації, а державна незалежність є національним ідеалом міжнародних відносин»<sup>8</sup>.

Так було актуалізовано ідею створення незалежної української держави в нових суспільно-політичних умовах.

Співвідношення загальнополітичного й національного стало головним питанням, що роз'єднувало українську політичну еліту.

<sup>8</sup> Самостійна Україна / Промова // Самостійна Україна / Зб. програм українських політичних партій початку ХХ століття. — Тернопіль, 1991. — С. 8 (мовні та правописні особливості оригіналу збережено. — В. О.).

Це, власне, й призвело до її розколу й утворення в українському політичному просторі різновекторних політичних течій, непорозумінь, ворожнечі і прямих зіткнень між ними<sup>9</sup>.

Національно-визвольні прагнення українців зустріли особливо різкий опір з боку російських більшовиків-ленінців, які намагались дискредитувати й викоринити національну спрямованість української революційності, витіснити націонал-патріотів з політичної арени й утвердити «єдино правильну», з їхньої точки зору, політичну орієнтацію — пролетарський інтернаціоналізм.

Незалежницьку політичну орієнтацію національно свідомої частини політичної еліти України В.Ленін таврував як «буржуазний націоналізм», як «величезне зло», яке розмежовує, розшаровує робітничий клас й відволікає його від «дійсно революційної», тобто класової, боротьби. Ця позиція щодо українства стала домінуючою. Вона пригнічувала (або й нищила) паростки національно-орієнтованого політичного руху, а з ним — руйнувала цілісність української нації й суспільства, яке за своїм складом було поліетнічним, а щодо політичних орієнтацій — різновекторним.

Ситуація ускладнювалась ще й тим, що протистояти насаджуваним настановам було надзвичайно важко через відсутність національної системи освіти. Зміст навчання й виховання в навчальних закладах на території України, що входила до складу Російської імперії, був просякнутий духом монархізму, ортодоксальної релігійності, великоросійського шовінізму. Досягнення поставлених цілей здійснювалось через відповідне викладання Закону Божого, курсів російської мови, історії та географії Росії. Закон Божий викладався в усіх класах і був обов'язковим предметом для всіх учнів. Не лише історія, географія, але й усі інші предмети викладалися таким чином, що Україна як певна територіальна одиниця навіть не згадувалась, хіба що в окремих програмах йшлося про Малу і Білу Русь. Освітня доктрина Російської імперії, не визнаючи права на існування

<sup>9</sup> Винниченко В.К. Відродження нації. – К., 1993. – Ч. 1 – 3; Гунчак Т. Українська політична думка 1920-х років: монархізм, націоналізм, націонал-комунізм // Літ. Україна. – 1991. – 20 черв.; Касьянов Г. Український соціалізм: люди, партії, ідеї (початок XX сторіччя) // Політологічні читання. – 1992. – № 2; Скакун О.Ф. Политическая и правовая мысль на Украине (1861–1917) //Українська ідея: історичний нарис. – К., 1995.

української нації й української мови як таких, прагнула сформувати у свідомості учнів комплекс малоросійської меншовартості. В Росії, поряд з міністерськими і земськими школами, найрозповсюдженішими були церковноприходські школи, підпорядковані Синодові, масовим типом народної школи було однокласне училище (3–4 роки навчання), крім того були створені двокласні училища (5 років навчання), а з 1912 р. — вищі навчальні училища. Право вступати до університетів мали лише випускники гімназій, вступ до яких був обмежений для дітей з бідних верств населення.

Проте слід зауважити, що водночас тодішня школа відзначалась певним практичним спрямуванням і відповідала завданням і сутності розвитку індустріального суспільства початку XX ст., що підтверджує аналіз навчальних планів закладів освіти, зокрема реальних училищ.

Навчальний процес у реальних училищах, створених на основі реальних гімназій, був спрямований на досягнення високого, як на той час, рівня загальної освіти, що характеризувався ґрунтовною мовною підготовкою. З огляду на тісні зв'язки з Європою, розвиток ринкових відносин, вивчення мов стало пріоритетом навчального процесу й займало майже 36% від загальної кількості навчальних годин. Це знакова ознака системи загальної освіти кінця XIX — початку XX ст. На другій позиції було вивчення математики (16,8%), що пояснюється відповідною орієнтацією індустріальної епохи. В цілому питома вага математики, фізики, природознавства й креслення в навчальному плані становила понад 30%. Вивчення Закону Божого та історії, що виступали ідеологічною й духовною основою навчального плану, становило відповідно по 8% від загального навчального навантаження.

На відміну від реального училища, в чотирикласному сільському училищі пріоритет віддавався предметам насамперед професійного спрямування, на що відводилося майже 20% навчального плану. Підкреслимо, що заняття мали прикладний характер. Наведемо лише назви деяких навчальних предметів: комерційна арифметика, геометрія з землеробством, фізика з хімією, фізіологія з гігієною тощо. Слід зауважити, що вивченню російської мови відводилося до 20% навчального часу, а інші мови (в тому числі й



українська) у чотирикласному сільському училищі взагалі не вивчалися.

Проте для широкого загалу й такий рівень освіти був недоступним. Для нього, як правило, освіта обмежувалась опануванням курсу церковнопарафіяльної школи. Подекуди, з урахуванням потреб зростаючої промисловості, відкривались ремісничі училища.

Про українське національне виховання в системі освіти годі й говорити, адже освіта слугувала інтересам держав, до складу яких входили території України, що не лише ігнорували національно-культурні потреби народів, які проживали на їхній території, (звичайно, за винятком титульної нації), але й за своєю суттю були їм ворожими. Відтак українські національні цінності формувалися всупереч офіційним державним доктринам. Проте у цьому процесі мав місце й зворотний ефект від реалізованих утисків та переслідувань. Заборонене завжди привертає до себе увагу й становить інтерес. Зрештою боротьба проти заборони української мови стала підоймою національної свідомості, рушійною силою національно-визвольних змагань. Слід особливо відзначити роль української інтелігенції у цьому процесі, яка в особі Б.Грінченка, М.Грушевського, М.Коцюбинського, С.Русової, Я.Чепіги, І.Франка, Л.Українки та ряду інших діячів утверджувала у свідомості українців прагнення до утворення національної держави та формування національної освіти.

У західноукраїнських землях відомий український письменник і громадський діяч І.Франко, добре обізнаний щодо критичного становища освіти на Галичині, де українців змушували вчитись німецькою й польською мовами, активно відстоював право всіх громадян безкоштовно навчатися рідною мовою, рішуче домагався поліпшення становища вчителя, зміни шкільної системи й змісту освіти, демократизації шкільного життя та відокремлення школи від церкви.

Спільним для освітніх програм шкіл і гімназій Російської та Австро-Угорської імперій було вивчення релігії та іноземних мов.

У гімназіях Галичини на опанування мовами відводилося понад 58% навчального часу, на релігійні предмети — 6,3, історію — 8,3%; понад 24% — на предмети природничо-математич-

ного циклу. Гімназійна освіта сприяла сформуванню у молоді певного світогляду, відкривала можливості для набуття освіти в країнах Європи.

Навчальний план для народних шкіл у Галичині був дискримінаційним щодо рідної мови учнів та утверджував пріоритет офіційної мови навчання (німецької або польської). У школах, що діяли на території, контрольованій Росією, українська мова взагалі була під заборонаю. Ряд змін, передбачених проектом реформи системи освіти в 1915–1916 рр. (запровадження демократичного принципу єдиної школи, фуркації навчання (поділу за циклами) у старших класах, вивчення рідної мови, ідеї краєзнавства та “трудового начала”, а також запровадження демократизації в управлінні, самоврядування, комітети громадськості, батьківські ради) так і не були реалізованими.<sup>10</sup> Розвиток школи так і не став пріоритетом в громадському та економічному житті країни.

Проте у західноукраїнських землях все ж непоодинокими були навчальні заклади з українською мовою навчання та викладанням історії рідного краю<sup>11</sup>, що сприяло формуванню національної свідомості та патріотизму вихованців. Для розвитку освіти в Україні велике значення мало створення навчальних закладів для дівчат.

Отже, порівняння змісту освітніх програм навчальних закладів у Російській та Австро-Угорській імперіях дає змогу відповісти на запитання про особливості формування національної свідомості українців Заходу і Сходу України.

Якщо у школах українських земель, що входили до складу Росії, українська мова була під заборонаю, то в Західній Україні формувалась україномовна освіта. Це було особливо важливим для розвитку освіти в Україні на початку ХХ ст., коли почали відроджуватись традиції часів Київської Русі, Запорозької Січі та Гетьманщини.

Є загальновідомим, що в Київській Русі з прийняттям християнства стала швидко поширюватись освіта. Володимир Великий,

<sup>10</sup> Основні ідеї реформи 1915–1916 рр. були використаними при створенні радянської школи, але на основі іншої ідеології.

<sup>11</sup> Звіт дирекції ліцея руского інститута для дівчат в Перемишлі за рік шкільний 1904–05. – Перемишль, 1905. – Накладом «Руского інститута для дівчат», з печатні Йосифа Стифіого.

за свідченням літописця, почав брати дітей у поважних людей й давати їм книжну науку. Як і в інших європейських країнах, школи відкривалися при церквах і монастирях. З часом освіта стала поширюватись серед ремесників і простих городян, а подекуди й у селах: «...церковні школи мали у нас велику популярність, і кожна, найменша навіть оселя, вимагала, щоб дяк або священник вів при церкві науку»<sup>12</sup>.

Значного розвитку набула освіта в Україні в роки Хмельниччини, про що свідчить П.Алепський: «По всій козацькій землі ми відмітили прегарну рису, що нас дуже дивувала: всі вони, з малими виїмками, навіть їх жінки та доньки, вміють читати та знають порядок богослужби і церковний спів. Крім того, священники вчать сиріт та не дозволяють, щоб вони тинялися неуками по вулицях. Число письменних зросло, особливо за часів Хмельницького»<sup>13</sup>.

Наприкінці XIX — на початку XX ст. у Центральній і Східній Україні активну діяльність розгорнули освітні товариства. Зокрема, члени Київського товариства письменності відкривали бібліотеки-читальні при церковнопарафіяльних школах, недільні школи, класи для дорослих. Викладачі Харківської приватної школи підготували програми з усіх предметів для недільних шкіл, запроваджені до вивчення в усій Російській імперії<sup>14</sup>. У Києві в 1882–1918 рр. діяло Товариство сприяння початковій освіті. В західноукраїнських землях розпочинаючи з 1868 р. розгорнулася діяльність Товариства «Просвіта» (що продовжувалась впродовж семидесяти одного року) з метою «просвіти й піднесення культури та добробуту українського народу у всіх його верствах і напрямках життя»<sup>15</sup>.

На початку XX ст. організації «Просвіти» поширюються в усій Україні. У 1906 р. Б.Грінченко створює Київську «Просвіту», що стала центром національного відродження міста й усієї губернії. «Наші просвітні товариства понесуть хвилі розумного життя, світло науки і мистецтва в найдавніші закутки України, поширять і зроб-

<sup>12</sup> Історія української культури / Під загальною редакцією І.Крип'якевича. — Нью-Йорк, 1990. — С. 125.

<sup>13</sup> Там же.

<sup>14</sup> Опыт программ по всем предметам обучения в воскресной школе для взрослых и малолетних учащихся. — М., 1901. — С. 89.

<sup>15</sup> «Просвіта»: історія та сучасність (1868–1998) // Збірник матеріалів та документів. — К.: Просвіта, Веселка, 1998. — С. 27.

лять популярними надбання культури нашої української і світової»<sup>16</sup>, — зазначав Б.Грінченко.

У 1908 р. були створені ще два громадське об'єднання — «Київське товариство поширення письменності» й «Товариство поширення письменності в народі». Таким чином, громадськість активно впливала на розвиток освіти, намагаючись подолати неписьменність. Саме під тиском громадської думки здійснювалися спроби законодавчим шляхом запровадити обов'язкову початкову освіту. Відповідно до задумів російського реформатора П.Столипіна запровадження обов'язкового початкового навчання планувалось на 1922–1923 рр.

Ідеями демократизму, гуманізму й народності була пройнята педагогічна діяльність Б.Грінченка. В його працях «Яка тепер народна школа на Україні», «Братства й просвітня школа на Україні за польського панування до Б.Хмельницького», «Народні вчителі і українська школа» послідовно відстоюється необхідність навчання і виховання, спілкування вчителів, дітей, батьків українською мовою; ставиться завдання досягти розвитку гармонійної особистості на основі набутого історичного досвіду, системи духовних і морально-етичних цінностей українського народу. Погляди Б.Грінченка щодо формування національної самосвідомості, принципу наступності системи освіти, ролі інтелігенції у створенні національного культурного середовища, демократичності школи і підготовки вчителів залишаються актуальними й донині.

До надбань української педагогічної думки, що формувалася на терені Російської імперії, належать статті й праці С.Русової, Х.Алчевської, Я.Чепіги. «Проект української школи» (1913) Я.Чепіги гостро ставить питання щодо недоліків тогочасної системи освіти, яка, на його думку, стала знаряддям пригнічення індивідуальності, самостійності, волі вихованців, культивувала розвиток моральних якостей, що не відповідали високим людським ідеалам. Філософсько-педагогічні погляди Я.Чепіги початку XX століття залишаються актуальними й на початку XXI ст. Адже він вважав, що в центрі нової школи має стати дитина, послідовний її духовний

<sup>16</sup> «Просвіта»: історія та сучасність (1868–1998) // Збірник матеріалів та документів. — К.: Просвіта, Веселка, 1998. — С. 116.

і фізичний розвиток. Метою школи, за Я.Чепігою, має бути збереження неповторної людської індивідуальності та її вдосконалення через підготовку до соціальних і економічних умов життя народу.

Я.Ф.Чепіга чи не першим обґрунтував необхідність національного характеру освіти, визначив її природний взаємозв'язок з життям народу. Він переконливо доводив, що школа має давати простір для розвитку кращих індивідуальних рис дитини, забезпечувати її вільне фізичне і духовне удосконалення. В основу філософії «Проекту української школи» Я.Ф.Чепіга поклав такі положення:

- ▶ збереження в дитині духовних сил нації й рідної мови;
- ▶ створення умов для розвитку у вихованців національної ментальності (мова, мислення, розумова діяльність, поведінка, темперамент) як основи вільного здобуття знань та пізнання дійсних цінностей життя;
- ▶ відповідність освіти природним прагненням людини. Подолання педагогами ілюзій щодо влади над природою дитини;
- ▶ узгодженість освіти з природним хистом дитини;
- ▶ повний взаємозв'язок із реальним життям і безпосереднє пізнання навколишнього світу;
- ▶ вільний розвиток природи дитини, що забезпечує широту й глибину її діяльності й творчості, відсутність примусу;
- ▶ зміна структури початкової освіти та функцій вчителя, який має стати «співпрацівником дитини в освіті»;
- ▶ невідмінне пізнання світу дитини й законів, що керують її поведінкою.

Отже, на початку ХХ ст. відбулася еволюція світоглядної моделі в педагогічній думці й освіті; формувались оригінальні педагогічні погляди, кристалізувалися філософія української школи, складалося цілісне уявлення про те, як і якого громадянина має формувати школа в Україні. На жаль плани прогресивної української громадськості були перекреслені Першою світовою війною та революційним буревієм.

Революційний пролог української історії був досить суперечливим. Якщо ж додати до цього руйнівні наслідки, спричинені Першою світовою війною, жовтневим переворотом 1917 р. та більшо-

визацією України, то про утвердження українця-громадянина як дійсного суб'єкта історії, здатного визначити й побудувати своє майбутнє, фактично не могло йтись. Разом з тим початок ХХ ст. був позначений дією суперечливого кола проукраїнських сил, що визначили конфліктний перебіг подій боротьби за українську державність.

Трагедію українського національного розколу поглибила Перша світова війна. Україна стала театром тривалих бойових дій і зазнала приниження й страхіть окупації. Сотні тисяч українців, рекрутованих до війська ворогуючих сторін, бились і вмирали за чужі для них імперські інтереси; національно-культурницька й просвітницька діяльність стала майже неможливою; жахаючою була й спричинена війною, а згодом – революційними подіями 1917–1920 рр. господарська руїна.

Повалення російського самодержавства і розпад Австро-Угорщини активізувало в Україні дії трьох розрізнених і налаштованих одна проти одної політичних груп: загальнодемократичного (загальноросійського поступового), радикально-революційного (лівосоціалістичного) та національно-демократичного (українського) спрямування. Саме тоді була написана ще одна трагічна сторінка в історії України ХХ ст.: боротьба цих груп за вплив на розвиток подій спричинила політичні і збройні зіткнення, що зумовило утвердження і панування в Україні чужої державної волі. Рух, який мав би вивести країну на високий рівень загальноцивілізаційного розвитку, гальмувала неспроможність його політичної еліти до об'єднання, до розробки і реалізації програми рішучих заходів, яких вимагала суворе реальність перехідного періоду. Політична риторика щодо автономії України превалювала над практичними діями — організацією економічного життя країни, військової справи, досягненням компромісної взаємодії між політичними течіями тощо. Історичний шанс порозуміння між різними політичними силами був безповоротно втраченим.

При цьому слід зазначити, що негативне ставлення російських демократів до національного руху в Україні все ж не змогло перешкодити проголошенню Української Народної Республіки. Третім Універсалом Центральної Ради були окреслені не лише територіальні межі країни, але й завдання розбудови держави, її європейський

вибір і принципи економічної трансформації. Разом з тим Центральній Раді бракувало послідовності й повного розуміння необхідної глибини соціально-політичних перетворень. Її лідери помилково вважали, що жовтневі події у Петрограді — це заколот, який незабаром буде придушений, й покладали надії на утворення Федеративної Російської Республіки з новою конституцією.

Німецько-австрійська окупація теж стала однією з головних причин краху українського національного самоврядування. З одного боку, співробітництво з німцями і австрійцями відштовхнуло від УНР переважну більшість населення України; з другого, — формально визнаючи автономію, німці разом з австрійцями та румунами фактично вважали себе господарями України. Окупаційна влада чинила суд над її громадянами, керувала господарськими справами; залишаючи українців на межі голоду, вона організувала вивезення з країни всього, що мало цінність у Європі та в світі — від картоплі, сала, яєць до вугілля, спирту, залізної і марганцевої руд, лісоматеріалів. Вона ж ініціювала роззброєння дивізії «синьожупаників», формування уряду гетьмана П.Скоропадського. Від влади фактично були усунуті ті політичні сили, які могли змінити перебіг подій. Процес творення української демократичної державності, а разом з ним і поворот до соціо-гуманітарних пріоритетів організації суспільного життя, був перерваним.

В той же час існування Гетьманату, його діяльність мала і певні позитивні результати: визнання суверенітету України з боку майже двох десятків країн світу, у тому числі РРФСР; проведення мирних переговорів з Росією; набуття досвіду організації роботи державного апарату; створення проектів реформування вищих органів судової влади; утворення нових органів охорони правопорядку (Державна варта); відродження козацьких традицій на державному рівні; досвід здійснення жорсткого контролю за розподілом фінансів; конструктивні культурні зрушення — відродження національного театру, заснування нових бібліотек, видавництв тощо, що відбилось на розвиткові науки.

Період Гетьманату, що тривав сім з половиною місяців, незважаючи на всі його суперечності, був позитивним і щодо становлення й розвитку української освіти. Він характеризувався переходом

початкової школи на українську мову навчання, введенням обов'язковості української мови в учительських семінарах, створенням українських гімназій (майже 150). В університетах, де викладання здійснювалося російською мовою, як обов'язкові предмети вводились українська мова, історія та географія України, історія української літератури.

Про особливу увагу до українознавчих предметів свідчать тимчасові програми для початкових шкіл на 1918/19 навчальний рік, якими пропонувалося вже з третього року навчання викладати молодшим школярам пропедевтичні курси географії у зв'язку з вивченням краєзнавства та історії України старшими учнями.

У Києві було відкрито перший Державний Український університет, а в Кам'янці-Подільському — другий Державний Український університет. Для розвитку науки і освіти в Україні величезне значення мало заснування 24 листопада 1918 р. Української Академії наук. Першим президентом Академії став відомий український вчений В.Вернадський, до наукових поглядів якого ми звернемося в наступних розділах дослідження.

Отже, за Гетьманату українська мова була легалізована та зроблено спробу щодо створення національної системи освіти.

І все ж у період гетьманства П.Скоропадського становлення України як незалежної держави не відбулося. Імперські сили виявились сильнішими. Загальна руйнація країни тривала. Над Україною нависла загроза більшовизму — більш руйнівної сили, аніж усі попередні.

Більшовизація України розпочалася з воєнної агресії радянських військ у листопаді 1918 р., проголошення радянської влади у Харкові (січень 1919 р.), порушення нетривкої угоди між директорією та Радою комісарів щодо вирішення національних питань, досягнутої з метою повалення гетьманського режиму.

Більшовизм в Україні не мав глибокої кореневої системи. Саме тому, комунізм як ідеологія і практика був експортований на територію України. Проте навіть будучи привнесеним, більшовизм досить швидко укоренився в українському життєвому просторі й з часом оволодів ним повністю й надовго. «Більшовицький переворот у жовтні 1917-го в Петрограді, громадянська війна, що супрово-

джувалась масовим терором і звірствами, проголошення й падіння Української Народної Республіки, гетьманської держави Скоропадського та Директорії, анархія, символічні демонстрації суверенності та погроми, наступ з Дону і поразка Білої армії на чолі з генералом Денікіним, переродження режиму Петлюри та його союз з Польщею стали тією низкою подій суперечливого характеру, які проклали дорогу репресивному режиму. Фінальним акордом цього дивовижного плетива історичних перипетій виявилась перемога більшовиків, що відкрила дорогу трагічному процесу «більшовизації», а згодом — «сталінізації» України, утвердження тоталітарно-репресивного режиму»<sup>17</sup>.

«Радянський період» історії України є не лише суперечливим, але й трагічним. Його позитивні зрушення — це надто слабка втіха порівняно з мільйонними жертвами громадянської і Другої світової воєн, голодомору, сталінських репресій та з фактичною втратою державності, проголошеної в пореволюційний період. Хід історичних подій та здійснювані більшовиками перетворення, по суті, поглиблювали відстороненість України від цивілізаційного розвитку. Повернення до його лона ставало дедалі проблематичнішим.

Більшовики вважали освіту зняряддям класової боротьби та будівництва комуністичного суспільства. «Завдання органів виховання і освіти — бути зняряддям диктатури пролетаріату по знищенню класового суспільства і створенню нового, провідником принципів комунізму і ідейно-організуючого впливу пролетаріату на напівпролетарські і непролетарські верстви трудящих мас з метою виховання покоління будівників нового комуністичного суспільства», — зазначалося в законодавчих актах перших років радянської влади<sup>18</sup>. Здійснювані в країні зміни в галузі освіти спрямовувались на зруйнування старої загальноосвітньої системи, «витравлення» з навчального процесу духу «буржуазності», а «... вся освіта ... повинна бути просякнутою духом комунізму» й здійснюватись «під керівництвом партії», — наголошувала Н.Крупська — як один з керівників наркомату освіти й теоретик радянської

школи.<sup>19</sup> В 1918 р. було схвалено «Декларацію про єдину трудову школу», але зважаючи на те, що в ній поєднувався марксизм із загальнолюдськими цінностями, чого не сприймали апологети комунізму, вона так і залишилась декларацією, а на практиці запроваджувався «класово-партійний підхід».

Отже, в країні формувалася модель освіти, що підпорядковувалася ідеї класової боротьби; освіта розглядалася не в контексті людського розвитку, а як зняряддя ідеологічного впливу на різні верстви населення. Ідеолого-політичну концепцію професійної освіти більшовики почали реалізовувати одразу після приходу до влади. З 1920 р. після затвердження «Схеми народної освіти УСРР» в Україні формується система «нижчої професійної освіти», були розроблені орієнтовні навчальні плани і програми, що використовувались училищами, професійно-технічними школами для складання конкретних навчальних планів і програм. Школи ФЗУ користувались навчальними планами і програмами, які затверджувались відповідними науково-технічними радами ЦК галузевих профспілок.

Професійно-технічні школи прагнули до поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки. Програми із загальноосвітніх предметів були максимально наближені до потреб виробництва. В.Ленін вимагав розширити загальноосвітні предмети для всіх профтехшкіл. Програма мала передбачати: комунізм, загальну історію, історію революцій, у тому числі революції 1917 р., тощо. У 1920 р. приймається декрет «Про навчальну професійно-технічну повинність». Відповідно до цього декрету всі робітники віком від 18 до 40 років оголошувались такими, що підлягають професійно-технічній повинності<sup>20</sup>. В Україні починають формуватись школи фабрично-заводського учнівства (ФЗУ). У 1921 р. вже діяло 80 таких закладів, де навчалося 5460 учнів; у 1923 р. кількість шкіл ФЗУ зросла до 242, а їхній контингент становив майже 19 тис. учнів<sup>21</sup>.

<sup>19</sup> Крупская Н.К. Педагогические сочинения: В 6 т. М., 1978, т.2. — С.65.

<sup>20</sup> Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. — 1920. — №70. — С. 325.

<sup>21</sup> Молодой рабочий. — 1923. — 1 дек.

<sup>17</sup> Кремень В.Г., Табачник Д.В., Ткаченко В.М. Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду). — К.: ARC-UKRAINE, 1996. — С. 364.

<sup>18</sup> Кодекс Законов о народном просвещении УССР. — Харьков, 1922. — С. 1.

В.Ленін відверто заявляв: «Ми говоримо: наша справа в галузі шкільній є та сама боротьба за повалення буржуазії...»<sup>22</sup>. Отже, школа безпосередньо втягувалася в процес класової боротьби. «Для працівників освіти і для комуністичної партії як авангарду в боротьбі повинно бути основним завданням — допомогти вихованню і освіті трудящих мас, щоб подолати старі звички, старі навички, які залишилися нам у спадщину від старого ладу, навички і звички власницькі, які наскрізь проймають товщу мас»<sup>23</sup>. Ця теза В.Леніна стала ключовою для політики більшовиків, вона набула практичного втілення при викоріненні навичок господаря й власника та їх фізичному винищенні. У школах вивчалися твори, в яких карикатурно змальовувався й висміювався селянин — власник землі, його визначали не інакше як глитай, куркуль, експлуататор. У дітей та молоді формувалися нігілістичне ставлення до приватної власності, спотворені уявлення про життєві цінності, що ґрунтувалися на класових пріоритетах. Все, що відповідало «класовим інтересам» пролетаріату й трудового селянства, виправдовувалось навіть загибель сотень тисяч людей під час колективізації. Слід зауважити, що запровадження словосполучення «трудове селянство» було не випадковим. Цим самим у свідомість громадян країни закладалося певне ставлення до селян, що займалися обробіткою землі одноосібно. В країні героїзувалися вчинки на кшталт «подвигу» Павлика Морозова, що доніс на рідного батька. Наслідки «антивласницького» виховання, яке пригнічувало будь-яку ініціативу й ставило громадян країни у повну залежність від волі держави, є відчутними й донині. Уся система освіти відповідно до задумів більшовиків була спрямована на виховання з молодого покоління слухняних рабів для колгоспів і заводів, тобто, освіта ставала засобом боротьби з власним народом. В.Ленін не приховував, що під опорою капіталістів він розумів опір власне народу. «Наше завдання, — говорив він, — побороти весь опір капіталістів, не тільки воєнний і політичний, а й ідейний, найглибший і наймогутніший. Завдання наших працівників освіти — здійснити цю

<sup>22</sup> Ленін В.І. Промова на I Всеросійському з'їзді в справі освіти. – ПЗТ. – Т. 37. – С. 77.

<sup>23</sup> Ленін В.І. Промова на Всеросійській нараді політосвіт губернських і повітових відділів освіти. – ПЗТ. – Т. 41. – С. 400.

переробку маси»<sup>24</sup>. Саме з метою «переробки маси» при наркомосі та відділах освіти були створені органи Головкимполітосвіти, що займалися позашкільною освітою та закладами культури. Вчительство в своїй основі негативно сприйняло жовтневий переворот. Це визнавав і В.Ленін: «Наркомос пережив довгу боротьбу, довгий час учительська організація боролась з соціалістичним переворотом»<sup>25</sup>. Цікавим є сам факт визнання В.Леніним, що так звана революція була не чим іншим, як переворотом.

Для комуністичної ідеології характерним було повне нівелювання особистості, людини, громадянина. Недаремно ці слова не властиві для лексики більшовицьких лідерів; вони оперують поняттями «клас, маси, армія, пролетаріат», в яких особистість має розчинитися, нівелюватися. Подолання світогляду власника саме тому було одним з пріоритетних завдань, що власник — це самодостатня особистість, яка знає, як і для чого жити і бути незалежною від примх політичних авантюристів і кар'єристів. Однак саме такі люди були не потрібні Радянській владі. Звідси й пріоритети виховання, що формувалися комуністичними лідерами і запроваджувались у життя радянською системою освіти.

Отже, більшовикам будь-що необхідно було перевиховати народ. Проте в малописьменній країні зробити це було неможливо: «...поки у нас є в країні таке явище, як неписьменність, про політичну освіту надто важко говорити»<sup>26</sup>. Це красномовно переконує, що школа формувалася більшовиками, насамперед, як політична система перевиховання. Неписьменність перешкоджала розвитку індивіда як творчої, вільної, активної особистості з високим рівнем самосвідомості та критичного мислення. Але чи потрібні були такі люди новому режимові? Новій владі у ході «культурної революції» потрібно було ліквідувати неписьменність для інших цілей. Усе населення країни необхідно було навчити думати однаково — розуміти та сприймати як наказ лише прості й чіткі гасла. Тому складне й багатогранне духовне життя з його рефлексіями та індивідуальним сприйняттям дійсності до планів культурного перетворення суспіль-

<sup>24</sup> Ленін В.І. Промова на Всеросійській нараді політосвіт губернських і повітових відділів освіти. – ПЗТ. – Т. 41. – С. 406. (Підкреслення моє. – В. О.)

<sup>25</sup> Там же. – С. 403.

<sup>26</sup> Там же. – Т. 44. – С. 174.

ства не входило. Потрібно було діяти просто та ефективно. Більшовики розуміли, що за умови, коли через навчання у школі пройде кожна людина на своєму життєвому шляху, існуватиме можливість сформувати «класову свідомість» майже у всіх громадян. Це й спонукало до подолання неписьменності у країні й запровадження обов'язкової початкової освіти для всіх її громадян. Однак перехід до обов'язкової початкової освіти став можливим лише у 1930 р. і пов'язувався із здійсненням культурної революції: «Головне тепер перейти на обов'язкову початкову освіту. Я кажу «головне», оскільки такий перехід означав би рішучий крок у справі культурної революції»<sup>27</sup>.

Ліквідація неписьменності була хоча й суперечливим, але все ж значним успіхом перших десятиліть існування Радянської влади. Народ широко вірив, що освіта відкриває шляхи для гідного життя. Сотні тисяч дорослих громадян, пройшовши через так звані лікнепи (пункти ліквідації неписьменності) прилучалися до знань. У 1927 р. в Україні в системі політосвіти діяло 1058 робітничих клубів, 3597 сельбудів та 7114 хат-читалень. Кількість лікнепів зросла з 2 188 у 1922 р. до 17 542 у 1925 р. У 1927–1928 рр. було охоплено навчанням 305 546 неписьменних і 45 тисяч малописьменних, а 1931 р. відповідно 2 876 176 і 184 300.<sup>28</sup>

Слід зазначити, що освіта мала великий вплив на формування національної свідомості, оскільки розвиток освіти в Україні в період з 1918 до 1930 рр. був нерозривно пов'язаний з процесом українізації. Діяльність Центральної Ради, Гетьманату та Директорії сприяла становленню української школи. В цей час українська мова набуває статусу державної. Українські політичні партії також усвідомлювали необхідність розвитку національної освіти. Розуміючи, що «... устрій шкіл вимагає наближення їх до національної української основи, включаючи сюди і викладання наук на українській мові»<sup>29</sup>,

<sup>27</sup> Сталин И. Политический отчет ЦК XVI съезду ВКП(б) // Вопросы ленинизма. – М.–Л., 1931. – С. 672.

<sup>28</sup> Бориславський І. Українське шкільництво під Польщею. Харків – Одеса: «Молодий більшовик», 1931.– С. 16.

<sup>29</sup> Програма Української федеративно-демократичної партії // Національні процеси в Україні: історія і сучасність / Документи і матеріали. Довідки. – К., 1997. – Ч. I. – С. 474.

лідери партій вносили відповідні положення до своїх партійних програм. Українська народна республіканська партія серед своїх пріоритетних завдань висувала «українізацію нижчої, середньої й вищої шкіл на Україні»<sup>30</sup>.

У 20-ті роки існувала досить широка автономність Народного комісаріату освіти УСРР щодо органів центрального управління. Зокрема, «Положенням про побудову взаємовідносин між Наркомосвіти України та Наркомосвіти Росії» (1921) передбачалося, що управлінські рішення Наркомосвіти Росії не мають правової сили для навчальних закладів України без погодження з Наркомосом УСРР<sup>31</sup>.

У 1923 р. декретом ВУЦВК була проголошена українізація всіх державних органів. Так звана коренізація — спирання на місцеві «корінні» кадри — мала вирішальне значення для сформування української еліти у сфері державного управління, а також для розвитку національної системи освіти, культури, становлення інформаційної системи у республіці. Вражають темпи здійснення українізації освіти. Вже у 1924 р. українська мова була впроваджена в 67 відсотках навчальних закладів. Однак не слід перебільшувати дієвість політики українізації, що, зрештою, була виявом компромісної тактики більшовиків у вирішенні так званого національного питання і мала на меті посилення їхнього впливу на національно орієнтовану частину населення, залучення українського етнічного елемента до складу більшовицької партії та владних структур. Як зазначає відомий український філософ М.Попович, українізація «служувала прикриттям для тоталітарного повороту»<sup>32</sup>. Та все ж курс на українізацію позитивно позначився на формуванні української національної самосвідомості, ціннісного ставлення до української мови й культури. В цьому контексті освіта стала важливим чинником зазначеного формування, що зумовило відповідну реакцію владних структур. У виступі на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти Президент України Л.Кучма щодо українізації 20-х років зазначав: «Головна ж суперечність полягала у тому, що влада і

<sup>30</sup> Програма Української народної республіканської партії. – Там же. – С. 510.

<sup>31</sup> Збірник декретів, наказів і розпоряджень по Народному Комісаріату Освіти УСРР. – Харків, 1921. – Т. 3. – С. 581.

<sup>32</sup> Попович М.В. Нарис історії культури України. – К., 2001.– С. 579.

національна інтелігенція дивилися на цей процес по-різному і розраховували на різні його результати. Для влади важливо було створити привабливий імідж своєї політики і зміцнити позиції у регіоні, який змирився з більшовицьким пануванням лише після тривалої громадянської війни. А національна еліта вбачала в цьому курсі можливість повернення до національних джерел, а заодно і зміцнення українського суверенітету. Як тільки процеси українізації вийшли з-під контролю Москви, вона негайно повернулася до цілеспрямованого централізаторського курсу і посилила русифікаторську політику»<sup>33</sup>. Це підтверджується зростанням кількості шкіл з російською мовою навчання з 1 342 у 1930/31 н. р. до 2 650 у 1941 р., що відповідало, рішенням пленуму ЦК КП(б)У від 6 лютого — 17 жовтня 1922 р., в якому, зокрема, вказувалося: «Без неухильного прагнення до радянзації української народної школи остання неминуче стає цитаделлю українського націоналізму. Головне завдання партії в майбутній період в галузі освіти полягає в оволодінні українською народною школою, в перетворенні її з розсадника шовінізму в знаряддя комуністичної освіти серед українського селянства...»<sup>34</sup>.

Відтак більшовики розгорнули широкий наступ на українську школу, яка всупереч офіційній ідеологічній доктрині все ж сприяла формуванню національної самосвідомості українців хоча б тим, що здійснювала навчання рідною мовою, але не тільки, адже зміни у змісті шкільної освіти були важливою складовою загального процесу українізації.

Впроваджуючи українознавчі навчальні дисципліни, Народний Комісаріат освіти УСРР у перші пореволюційні роки не видавав документів програмно-методичного характеру. Місцеві органи народної освіти керувалися документами Наркомосу РСФРР, які не були для них ані обов'язковими, ані типовими.

Народний комісаріат освіти України, не копіюючи російської системи освіти, приділяв значну увагу національному компоненту змісту освіти, а саме: навчання дітей українською мовою, вивченню в школах географії та історії України. Ці предмети вперше легалізувалися в державній школі України.

<sup>33</sup> Урядовий кур'єр. – 2001. – 16 жовт.

<sup>34</sup> Цит. за: Національні процеси в Україні: історія і сучасність. – Ч. II. – С. 13.

Навчання географії та історії України спершу проводилось без підручників, беручи до уваги їх відсутність, автори програми пропонували використовувати екскурсії, спостереження, самостійну роботу учнів. Відомості з рідної історії планувалося подавати шляхом бесід, колективного читання, екскурсій. Також передбачалося широке використання у навчальному процесі народної творчості. Для бесід з історії України пропонувалося підбирати матеріал, що давав би учням знання про національні культурні досягнення, звичай і традиції рідного народу, сприяв формуванню в них національної свідомості й гордості за націю, до якої вони належать.

Запровадження активних методів навчання під час вивчення зазначених предметів було позитивним і досить ефективним. Проте відсутність підручників ускладнювала навчальний процес, позбавляла учителів і учнів необхідної інформації. А для викладення географії та історії України (предметів, які раніше не вивчалися в школі) підручники були вкрай необхідними. Через відсутність єдиного навчального плану органи народної освіти на місцях створювали власні варіанти планів. Відтак через відсутність, а пізніше — необов'язковості навчальних планів Наркомосу України, географія та історія України вивчалися лише в тих школах, де це вважали за необхідне.

Перед новим навчальним 1920/21 р. Наркомос УСРР видав навчальний план єдиної семирічної трудової школи, в якому ключова роль була відведена предметам українознавчого циклу. Тоді ж у педагогіці чи не вперше був введений в обіг термін «громадянство». (Відтак в Україні було започатковано громадянську освіту! Наприкінці ХХ ст. саме цей предмет набув значного поширення в багатьох країнах світу). Фактично краєзнавство стало інтегрованим курсом, в якому поєднувалося вивчення мови, математики, елементів історії та географії.

Таке спрямування розвитку української системи освіти не влаштувало більшовицьку владу, яка в українізації почала вбачати загрозу для насадженого нею антинародного режиму: «Зазнавши поразки у відкритому бою з пролетаріатом і сільською біднотою України, українська контрреволюція поступово захоплює в свої руки



всі види української школи», — констатувалося в партійних документах<sup>35</sup>.

Саме тому було прийняте рішення більшовизацію освіти здійснювати через зміст навчальних програм, створенню яких надавалося пріоритетного значення. Вже у 1922 р. партійні документи зобов'язували «спрямувати діяльність Всевидаву в першу чергу на створення української радянської учбової літератури і до негайного складання коротких загальнодоступних українських підручників на популярній мові, які повинні дати учням трудової школи перші елементарні знання з історії УРСР та її Конституції. Доручити компетентній особі написати історію України з марксистської точки зору».<sup>36</sup> Такі партійні директиви зрештою призвели до фальсифікації історії не лише українського народу, але й історії усіх народів багатонаціональної Росії й викривлення історичної свідомості молоді. Адже будь-які історичні події набували схематичності та ідеологічної спрямованості, що відповідало марксистській доктрині.<sup>37</sup>

У директивах ЦК комуністам — представникам наркомосу В.Ленін вказував: «...зміст навчання, оскільки мова йде про загальноосвітні предмети, особливо ж про філософію, суспільні науки і комуністичне виховання, повинен визначатися тільки комуністами»<sup>38</sup>. В країні було розгорнуто широку діяльність щодо теоретичного обґрунтування й технологічного забезпечення змін у змісті освіти, під проводом науково-педагогічної секції Головної Вищої Ради. Саме на основі підготовленої Н.Крупською «Схеми ГВР» (1922 р.) була визначена марксистська світоглядна основа загальної освіти.

Класово-пролетарський підхід до виховання підростаючого покоління став домінуючим, саме на основі цього підходу розглядалося співвідношення виховання й розвитку, право особистості на індивідуальний розвиток природних сил і здібностей. Стаття Н.Крупської «До питання про цілі школи» підтверджувала право-

мірність того, що завдання перед соціалістичною школою ставить «робітничий клас», і що «вони не йдуть врозріз з інтересами молодого покоління».<sup>39</sup> Так утверджувалося панування комуністичної ідеології, а освіта за своєю суттю перетворювалася на могутнє знаряддя ідеологізації суспільства.

У 20-ті роки розпочалося формування дитячого і молодіжного комуністичного руху, що знайшло втілення у створенні піонерської та комсомольської організацій. Комуністична романтика захоплювала дедалі ширші верстви дітей та молоді. І якщо у 20-ті — 30-ті роки молодіжні комуністичні організації займалися конкретними справами, то з часом вони бюрократизувалися й стали для молоді менш привабливими. Проте применшувати їх роль у комуністичному вихованні молоді було б невинуватою помилкою. Мільйони юнаків і дівчат пройшли через піонерські та комсомольські організації, які активно впливали на формування комуністичних переконань, подолання релігійних вірувань серед дітей та юнацтва. Вони сприяли зайнятості дітей та молоді, формували громадянську активність і позицію, щоправда, у визначених офіційною ідеологією межах.

На початку ХХ ст. українське суспільство зазнало не лише випробувань війною й революційними потрясіннями. Не менш шокуючим для народу, який упродовж тисячоліття виховувався на морально-етичних засадах християнства, був наступ більшовиків на релігійні почуття людей. Войовничий атеїзм руйнував не лише релігійний світогляд, але й усталені моральні цінності: «... Радянська держава і Комуністична партія повинні рішуче вимагати, під страхом звільнення і віддання до суду, від усіх своїх службовців і, зокрема, від учительського персоналу не тільки повного невтручання в справи віруючих і в справи церкви поза школою, але й боротьби з релігійними забобами (атеїзм) всередині школи»<sup>40</sup>. Відокремлення церкви від держави та школи від церкви — загалом було прогресивним явищем. Проте в Україні, як і загалом в СРСР, це здійснювалося насильницьким шляхом. У ході так званої культурної революції ставилася мета відлучити людину від духовного світу одвічної релігії й нав'язати їй псевдовіру — комуністичну

<sup>35</sup> Цит. за: Національні процеси в Україні: історія і сучасність. — Ч. II. — С. 11.

<sup>36</sup> Там само. — С. 14.

<sup>37</sup> Див.: Огнев'юк В.О., Кравченко П.А. Людина — Культура — Історія. — К.: «Генеза», 1999. — 157 с.

<sup>38</sup> Ленін В.І. Директиви ЦК комуністам — працівникам наркомосу. — ПЗТ. — Т. 42. — С. 320.

<sup>39</sup> Крупская Н.К. Вказ. вид. т.2. — С. 172–173.

<sup>40</sup> Цит. за: Національні процеси в Україні: історія і сучасність. — Ч. II. — С. 14.

ідеологію. Насаджувана ідеологія за своєю суттю була різновидом «опіуму для народу», оскільки вимагала сприйняти сліпу віру «у світле майбутнє всього людства» і беззастережного додержання комуністичних догм.

Тоталітарна влада намагалася в якомога коротший історичний період радикально змінити суспільну свідомість і систему цінностей духовного життя переважної більшості населення. Проте марно було сподіватись, що люди негайно змінюватимуть свої погляди на діаметрально протилежні. Потрібна була масована пропагандистська кампанія, яку й було з нечуваним розмахом розгорнуто в ході так званої культурної революції. Масово видавалася спеціальна література, що пропагувала й роз'яснювала основні ідеї та положення войовничого атеїзму. «Ми не можемо дозволити собі злочинної «розкоші» — ліквідувати неписьменність і не впроваджувати при цьому у свідомість нових мільйонів ленінського ставлення до релігії», — писалося в одній з характерних для того часу антирелігійних праць<sup>41</sup>. У таких умовах віруючі громадяни відчували себе відчуженими від суспільних процесів і не могли бути їх активними й свідомими учасниками. Йдеться саме про внутрішній моральний стан особи, а не про соціально-політичну мімікрію. Проблема полягала у неможливості вільної ціннісної орієнтації особистості, формування власних переконань у процесі глибоко індивідуальних духовних переживань та пошуків. Не було й мови про самостійне осмислення історичних явищ, віднаходження істини, можливість відверто виявляти особисті релігійні почуття та переконання.

Слід зазначити, що в силу особливостей культурно-історичного розвитку суспільства ряд важливих граней соціально-економічного та політичного життя тією чи іншою мірою пов'язані з релігійними проблемами. У марксистсько-ленінській теорії цей зв'язок відбитий у постулаті про підпорядкованість релігійного питання революційній боротьбі пролетаріату та його партії. Саме у такому підході до релігії значна суспільна небезпека, бо категорія класової боротьби перетворювалася на головну категорію суспільно-політичного життя, що спричинило деформацію процесів розвитку духовної культури.

В Україні у 20-х — 30-х роках відбувається масове пограбування і руйнування храмів, переслідування віруючих за їхні релігійні переконання, фізичне знищення священиків. Зрештою політика войовничого атеїзму призвела до глибокої морально-психологічної кризи суспільства, нівелювання свободи совісті, морального занепаду й розгубленості, втрати ціннісних орієнтацій для мільйонів людей.

Насильницькі методи, до яких вдавалися більшовики у боротьбі з релігією, фактично перетворилися на війну проти власного народу. Особливого духовного гноблення зазнавав український селянин, якого примусово відлучали від церкви.

Наслідки морально-психологічного зламу в духовному житті народу нашої країни були відчутні впродовж усього минулого століття, даються вони знаки суспільству й на початку ХХІ ст. Людина втрачала віру не лише в Бога, але й у власні сили, власну духовність, віру у своє людське ество.

Бог у релігії символізує абсолютну систему духовних цінностей, де чітко визначено, що є добро, а що — зло. У сповненому суперечностей, мінливому реальному житті релігійна система цінностей слугує духовною основою для віруючої людини, надає сенс її існуванню, вказує ідеал. У суб'єктивному плані вона дає людині відчуття захищеності. Завдяки своїй трансцендентності релігійні цінності формують духовний світ релігії, що існує автономно у будь-якій соціально-економічній і політичній системі. Як релігійно-духовна реальність він функціонує на особистісному рівні завдяки психологічній витонченості механізмів віри, а також інтроверсії біблійних заповідей; на суспільному ж рівні — в результаті духовної та організаційно-церковної діяльності. У період здійснення більшовицькою владою культурної революції релігійний досвід більшості населення вступив у протиріччя з атеїстичним способом життя, який активно впроваджувався як атрибут соціалістичного суспільства та його культури, в тому числі й через освіту. Лише атеїзм визнавався ідеологічним атрибутом нового суспільного ладу, оскільки віруюча людина не могла бути, на думку ідеологів марксизму, свідомим і послідовним будівником соціалізму.

Боротьба радянської влади з релігією посилила недовіру населення до цієї влади, ускладнила суспільні відносини і, зрештою,

<sup>41</sup> Крайнюк З. Пятилетка и религия. — М., 1931. — С. 29.

стала, на нашу думку, чинником, який суттєво вплинув на розпад Радянського Союзу. Більшовики недооцінили те, що церква залишалася впливовою суспільною інституцією, яка хоча й перебувала (як і релігійні вірування людини) в майже придушеному (а щодо окремих конфесій — у підпільному) становищі, але продовжувала впливати на суспільну та індивідуальну свідомість. Протягом багатьох років релігія була не лише основним компонентом навчальних планів освітніх закладів, але й основою родинного виховання, духовною опорою людини; зруйнування цих основ мало суперечливі суспільно-політичні та морально-психологічні наслідки.

Відокремлення школи від церкви здійснювалося у багатьох країнах, але, як вже зазначалося, цей процес не був насильницьким і руйнівним; людині надавалося право самостійно обирати шлях взаємовідносин з релігією і церквою. Зрештою, процес руйнування усталених суспільних відносин похитнув і такий суспільний інститут, як сім'я. Революції, світова й громадянська війни, насадження комуністичної ідеології, індустріалізація підірвали підвалини традиційних для України великої родини і сімейного виховання. Розпочалося руйнування родинних традицій, що склалися віками. Криза сімейних відносин — явище, притаманне індустріальному суспільству, незалежно від його ідеологічних підвалин. В Україні воно супроводжувалося морально-етичними деформаціями у свідомості громадян. Індустріальне суспільство потребує мобільності населення. «Розірвані міграцією до міст, зруйновані економічними бурями, — зазначає Е.Тоффлер, — сім'ї позбувалися небажаних родичів, ставали меншими, мобільнішими й більше відповідали потребам нової техносфери»<sup>42</sup>. Слід зазначити, що в Україні багато сімей було знищено фізично під час революцій та воєн. Для суспільства це обернулося проблемою безпритульних дітей та виникненням однієї із складних соціально-педагогічних проблем ХХ ст. У 20-х роках в Україні саме з такими дітьми у колоніях поблизу Полтави та в передмісті Харкова працював відомий педагог А.С.Макаренко. Постать Макаренка, як і час, коли він жив і працював, були надзвичайно суперечливими. З одного боку, Макаренко мав незаперечний педагогічний талант (що яскраво виявився у переви-

<sup>42</sup> Тоффлер Е. Вказ. праця. — С. 35.

хованні майже трьох тисяч неповнолітніх правопорушників за оригінальною методикою на основі поєднання праці, морального, фізичного та естетичного виховання), був видатним теоретиком і експериментатором у вихованні, а з другого — він був прибічником тоталітарних тенденцій у педагогіці, ідеологом колективістських методів виховання, які найбільше відповідали потребам суспільства, що стало на шлях соціалістичної індустріалізації й перевиховання людини на основі комуністичної моралі. Разом з тим, його досвід перевиховання дітей-правопорушників є корисним і нині, адже на початку ХХІ ст. перед українським суспільством, хоча й не в таких масштабах, але знову-таки постала проблема дитячої безпритульності та злочинності.

Не слід повністю відкидати і досвід А.Макаренка щодо виховання людини в колективі, адже підкреслюючи роль особистості, ми маємо сформувати в людини вміння жити і працювати в колективі, поважати інших людей, долати в собі прояви егоїзму.

Індустріалізація, що здійснювалася більшовиками з 1927 р., змінювала співвідношення у структурі населення країни, сприяла зростанню кількості робітників і службовців; наприкінці 30-х років їх питома вага становила до 35%. Слід зазначити, що в закладах ФЗУ лише 1929/30 навчального року було підготовлено 82 320 кваліфікованих робітників<sup>43</sup>.

У 1928–1929 рр. в Україні на базі нижчої професійної освіти формується система професійно-технічної освіти. Розпочинається процес її уніфікації (постанова ЦВК і РНК СРСР «Про встановлення єдиної системи індустріально-технічної освіти»<sup>44</sup>).

У 1928–1930 рр. в СРСР ведеться активна робота, спрямована на підпорядкування педагогіки партійній політиці. Це відбувається в руслі політичної кампанії боротьби за марксизм і лєнінізм в різних галузях наукового знання. «Теоретичний фронт» педагогіки повністю підпорядковується «генеральній лінії партії».

На початку 30-х років відбувся різкий поворот у визначенні змісту освіти, зумовлений переходом сталінського режиму до полі-

<sup>43</sup> Культурное строительство УССР / Стат. сборник. — К., 1940. — С. 52.

<sup>44</sup> Об установлении единой системы индустриально-технического образования: Постановление ЦИК и РНК СССР. Раздел первый. — С. 1178–1179.

тики колективізації й індустріалізації та відмовою від курсу на коренізацію. Освітні програми відповідно до комуністичних догм жорстко регламентувались. Партійні рішення на початку 30-х років вимагали: «Запропонувати наркомосам союзних республік негайно організувати науково-марксистське пророблення програм»<sup>45</sup>, що істотно вплинуло на формування ідеологічного підґрунтя освіти.

Не випадково перехід до обов'язкової початкової освіти й відмова від політики коренізації збіглися за часом. Більшовики не могли припустити, щоб на основі освіти, яка стала обов'язковою, утверджувались національні цінності. Освіта дедалі більше інтернаціоналізується й піддається русифікації. Великі будови перших п'ятирічок потребували робочої сили, яка мала розуміти мову «проробів комуністичного будівництва».

У СРСР реалізується жорстка лінія на уніфікацію освіти. На Другій Всесоюзній партійній нараді з питань освіти (квітень 1930 р.) було прийняте рішення про створення єдиної системи освіти в СРСР. З автономізацією української освіти було покінчено. Українська освіта була включена до системи всесоюзних «єдиних навчальних планів», «єдиних навчальних програм» та «єдиної трудової школи». Власне з цього часу можемо говорити про зародження такого феномену як «державний стандарт освіти».

З прийняттям у 1932 р. постанови ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми і режим в початковій і середній школі» навчальний процес жорстко регламентується, запроваджується «комбінований» тип уроку, методи «книжкового навчання», а з ними догматизм, академізм, формалізм знань, неуспішність і другорічництво.

У цей же час посилюється регламентація діяльності вищої школи. Постанова ЦВК СРСР (1932 р.) регламентувала порядок формування навчальних програм, режим вищих навчальних закладів і технікумів; з 1936 р. Постановою ЦВК і Ради народних комісарів «з метою об'єднання і спрямування керівництва справою вищої освіти в СРСР»<sup>46</sup> було створено Всесоюзний комітет з вищої освіти при РНК СРСР.

<sup>45</sup> Керівні матеріали про школу. – К.: Радянська школа, 1966. – С. 30.

<sup>46</sup> Высшая школа / Основные постановления, приказы и инструкции. – М., 1957. – С. 17.

23 червня 1936 р. прийнято Постанову РНК СРСР та ЦК ВКП(б) «Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищою школою», в якій відзначалося недостатнє забезпечення вузів науково-педагогічними кадрами, бібліотеками, обладнанням для лабораторій та кабінетів. У деяких вузах це було причиною катастрофічно низького рівня викладання й відповідно засвоєння знань студентами. Зверталася увага на багатопредметність, нестабільність програм, відсутність однотипних підручників, багатопрофільність і паралелізм у підготовці кадрів. В організації навчального процесу переважав неефективний «бригадно-лабораторний» метод навчання. Серйозні недоліки мали місце також в організації виробничої практики.

Значної шкоди розвитку педагогічної науки було завдано Постановою ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 р. про педологію. Педологія — це наука про сукупність соціологічних, психологічних, анатомофізичних і біологічних знань про фізичний та психічний розвиток дітей. Фундатором педології як науки став американський психолог С. Холл, який наприкінці ХІХ ст. заснував першу педологічну лабораторію у Чикаго. Результати здійсненого у лабораторії експеримента були використані в діяльності шкіл, що дало можливість організувати навчально-виховний процес на основі безумовного визнання біологічних і соціальних факторів, впливу спадковості та середовища на долю дитини. Педологія була заборонена в СРСР аж до часів горбачовської перебудови. Власне повної реабілітації ця багатогранна наука, що безумовно мала й негативні аспекти, в період заборони так і не одержала, адже живі «класики» радянської педагогіки, що писали виключно про «вульгарно-соціологічне галасування» в педології і «разом з водою вихлюпнули і дитину» — те цінне й корисне, що є притаманним педології, не визнавали помилковості своїх оцінок. Радянська педагогіка не визнавала впливу спадковості на розвиток дитини і ролі середовища у цьому розвитку, оскільки наполягала на визнанні методу перевиховання, а фактично психологічного зламу особистості. Людина мала бути гвинтиком у системі абсолютизованих колективістських відносин. У радянській педагогіці розгорнулася справжня боротьба проти використання у навчальному процесі фольклору, який «з матеріа-

лістичних позицій» справляв на дитину «реакційний вплив». Ініціатором переоцінки ставлення до предковічних джерел людської мудрості стала Н.К.Крупська як автор списку так званих «шкідливих» книжок.

Про утвердження українця як суб'єкта історії в цей час говорити можна лише умовно: українська історія та її суб'єкт спотворювались; людина могла вижити, лише пристосувавшись до тоталітарної дійсності. Невпокорені ж стали жертвами репресій, виїхали (або були вислані) за межі України. Досить поширеною в цей період була форма пасивного протесту проти дій влади. Однак загальна репресивно-насильницька політика в Україні в цей період залишалася незмінною. Вершиною трагедії українського народу стали голодомор 1933 р. та сталінські репресії 1934–1937 рр.

Аналіз архівних матеріалів НКВД-КДБ, проведений багатьма дослідниками, яскраво підтвердив, що впроваджуваний більшовиками державний устрій був для більшості населення чужим і ворожим; і це не дивно, оскільки тоталітарний режим до краю знецінив людське життя.<sup>47</sup>

Як зазначає Р. Конквест: «Порівняно з втратами у великих війнах нашого часу, ці цифри величезні. А коли мова заходить про факт геноциду, то слід пам'ятати, що число 5 млн. становило близько 18,8% усіх жителів України і близько чверті сільського населення. У Першій світовій війні на фронтах загинуло менше одного відсотка населення, яке брало участь у військових діях. Унаслідок подій, які ми описували, втратами в найширшому розумінні, так званими «ходячими пораненими» судилося бути, мабуть, усьому населенню. Померлих були мільйони. Але не забуваймо й про страшні наслідки, що випали на долю окремих людей і цілих народів та впливали на них протягом десятиліть. На багатьох

<sup>47</sup> Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953: Суспільно-політичний та історико-правовий аналіз. – К., 1994; Даниленко В.М., Касьянов Г.В., Кульчицький С.В. Сталінізм на Україні: 20-ті – 30-ті роки. – К., 1991; Шаповал Ю., Пристайко В., Золотарьов В. ЧК–ГПУ–НКВД в Україні: особи, факти, документи. – К., 1997; Куп'як Д. Спогади нерозстріляного. – Львів, 1991; Сідак В.С. Національні спецслужби в період української революції 1917–1921 рр. (невідомі сторінки історії). – К., 1998; Табачник Д., Ростацький В. Сталінський терор: Україна наприкінці тридцятих // Київ. – 1989. – № 2.

уцілілих чекав великий терор, який призвів до практично такої ж смертності, що й голод»<sup>48</sup>.

Голодомор остаточно зруйнував замах на довіру до Радянської влади. Селянин більше не міг чинити опір і був змушений підкоритись наступу колективізації, яка спричинила ще один морально-психологічний злам у свідомості людей. Відбувалася руйнація рис власника, господаря, що негативно позначилося на розвитку суспільства в цілому. Як бачимо, що не вдалося повною мірою реалізувати через освіту, здійснювалося грубою силою.

У країні розпочалися масові репресії. Як свідчать факти та документи, жертвами сталінського терору стали близько 4,5 млн. громадян України: інтелігенція, військові, партпрацівники, інженерно-технічні працівники, робітники, селяни тощо.

Поряд із величезними людськими жертвами, узагальненими наслідками «більшовізації» України стали:

- ▶ утвердження відчуженого від людини і людяності репресивно-тоталітарного режиму;
- ▶ усталення моноідеології, що вмонтовувала людину як «гвинтика» великого соціального механізму диктатури пролетаріату;
- ▶ запровадження насильницького атеїзму, втрата морально-етичних цінностей;
- ▶ масова денационалізація населення, яка призвела до втрати етнічною спільністю значної частини специфічних рис, інтегративної цілісності й системних зв'язків всередині неї;
- ▶ знищення притаманних українству рис власника й господаря;
- ▶ заміщення дійсної духовної свободи прагненням громадян до виживання, пристосовництва, основою яких стало підлабузництво, плазування перед партійно-державними органами влади;
- ▶ руйнація традиційної родини і системи родинного виховання;
- ▶ насадження в країні атмосфери страху й рабської покірності, психології жертвності в ім'я «великої ідеї» світової революції та комуністичного майбутнього.

<sup>48</sup> Конквест Р. Жнива скорботи / Радянська колективізація і голодомор. – К., 1993. – С. 337–338.

Для Західної України, що перебувала у складі Польщі, Чехословаччини (Закарпаття), Румунії (Буковина), 20-ті-30-ті роки також були непростими. Українці зазнавали національного гноблення, тривав процес їх відчуження від Великої України, що з часом набуде ознак протистояння між східняками («советами») і західняками (бандерівцями). Проте українці на Заході не зазнавали примусового відчуження від церкви, змогли в умовах входження до складу інших держав всупереч політиці колонізації та румунізації зберегти свою культуру. Значною мірою цьому сприяла україномовна освіта. У 1919/20 р. у Західній Україні було майже 3,5 тисяч шкіл з українською мовою навчання, що охоплювали широкі верстви населення. Для прикладу, у Станіславі діяла державна гімназія з українською мовою навчання, в якій навчалося 110 мешканців міста, 81 мешканець повіту й 166 мешканців інших повітів. Цікавим є соціальний склад батьків учнів<sup>49</sup> (див. табл. на с. 43).

Навчальний план цієї та інших гімназій забезпечував досить високий і різнобічний рівень освіти, перевага віддавалася мовній підготовці гімназистів. З часом ситуація змінювалася на гірше й кількість українськомовних шкіл скорочувалася у 1924/25 р. до 1035, 1925/26 р. до 925, у 1930/31 до 650 шкіл.<sup>50</sup>

Наприкінці XIX — на початку XX ст. на Буковині інтенсивно розвивалася освіта українською мовою, відкривалися чотирикласні головні і двокласні реальні школи, нижчі ремісничі, медичні та акушерські, духовні, сільськогосподарські й промислові школи, класичні гімназії, ліцеї.<sup>51</sup>

Однак після Першої світової війни, коли Буковина ввійшла до складу Румунії, почалася ліквідація української школи, масово звільнялися українські вчителі. Українська освіта на Буковині румунізувалася. Лише у 1919 р. було румунізовано 38 українських шкіл, у 1922–1923 рр. — ще 155. З 1922 р. вивчення української мови

<sup>49</sup> Звіт державної гімназії з руською мовою навчання в Станіславові за шкільний рік 1931–32. — Станіславів, 1932. — Накладом фонду мучеників «Союзна друкарня» у Станіславові. — С. 46.

<sup>50</sup> Бориславський І. Українське шкільництво під Польщею. — Харків — Одеса: «Молодий більшовик», 1931.— С. 16.

<sup>51</sup> Корбуцький І. Розвій народного шкільництва на Буковині. — Вашківці, 1905. — С. 10.

№ п/п	Заняття батьків	Ia	Iб	Ia	Iб	IIa	IIб	IIIa	IIIб	IV	V	VI	VII	VIIIa	VIIIб	Разом
1	Власники дібр	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
2	Селяни й дрібні рільники	14	9	10	13	5	6	8	18	17	15	10	6			131
3	Урядники й офіціанти рільні	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	Рільні робітники	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	Промисловці	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	1	1	3
6	Ремісники	-	-	4	1	2	-	1	1	-	-	-	-	-	1	10
7	Урядники фабрик й промисловості	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2
8	Робітники фабрик й промисловості	-	1	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3
9	Купці й торгов. підприємці	2	1	-	-	-	-	1	-	1	1	1	1	1	1	8
10	Урядники торгов. й банкові	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	Робітники й служба торгов.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	Урядники зал., почт., телегр.	-	2	1	5	1	-	1	5	2	6	1	3			27
13	Служба й робітн. зал., почт., телегр.	2	6	3	-	5	2	3	-	5	-	6	-			32
14	Військові (офіц. степ.)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1
15	Військові (нижчі)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
16	Державні урядники	1	-	1	2	1	3	4	1	5	2	-	-	-	-	20
17	Автономічні урядники	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
18	Служба і робітн. держ. і автон.	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	3
19	Інтелігенція заводова (адвокати, лікарі, інженери)	1	-	1	-	-	1	3	1	1	-	1	2			11
20	Професори й учителі	4	3	4	3	1	4	2	2	5	2	2	2	2	2	34
21	Священники	1	5	6	2	6	5	5	6	3	7	1	2			49
22	Зарубники	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2
23	Інші звання	-	2	-	-	-	-	7	1	-	5	-	-	-	-	15
24	Круглі сироти	-	-	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	3
	Разом	26	30	32	26	22	23	37	38	42	38	23	19			356

фактично було забороненим. Закон про шкільництво від 26 липня 1924 р. вимагав від громадян українського походження, які забули українську мову, віддавати своїх дітей виключно до шкіл із румунською мовою навчання.

Всі українські вчителі змушені були складати іспит з румунської мови, багатьох насильно висилали до центральних районів Румунії.

Румунізація позначилася й на вищій освіті. В Чернівецькому університеті було ліквідовано кафедру української мови і літератури. Здійснювана румунською владою найжорстокіша насильницька деукраїнізація освіти була подібною до русифікації, здійснюваної за часів царської Росії. Українська освіта на Буковині й Закарпатті (яке у 1938 р. увійшло до складу хортистської Угорщини) фактично не існувала.

Відтак результати загального перебігу подій цього періоду для України, особливо підрадянської, виявились катастрофічними. Б.Кравченко пише: «Українську еліту, яка могла стати осередком національного незадоволення, було ліквідовано. Шкільництво та пресу, які могли зміцнити національну свідомість, було кастровано і піддано русифікації. Було реабілітоване царсько-імперське минуле, аби зруйнувати колективний досвід українців... Проте деякі важливі сторони українського національного життя пережили навіть руїну сталінського врядування. Багато республіканських установ існували формально. Крім того, замість винищеної інтелігенції з'явилась нова, щоб задовольняти потреби індустріалізації. Те, що ці та інші сторони українського життя збереглися, давало підстави сподіватися, що колись у майбутньому мрія про національне самовизначення зможе відновитися... Не буде перебільшенням сказати, що найбільшим здобутком українців за це десятиліття було те, що вони змогли його пережити»<sup>52</sup>.

Антилюдська сутність сталінського тоталітарного режиму виявилась, як уже зазначалося, не лише в організації голодомору 1933 р. Репресії, що розпочалися в країні вже наприкінці 20-х років і досягли апогею у 1937 р., показали особливий цинізм панівної

<sup>52</sup> Кравченко Б. Соціальні зміни і національна свідомість в Україні ХХ століття. – К., 1997. – С. 196–197.

верхівки, яка створила в країні атмосферу політичних інтриг, зрадництва і доносів. Людина втрачала життєві орієнтири. В суспільстві панував психоз викриття всюдисущих ворогів народу і класової ненависті. Все це позначалося на вихованні молоді. Вчителі не могли пояснити: як і чому вчорашні герої сьогодні ставали «ворогами народу».

Важко уявити психологічний стан дітей, батьки яких були оголошеними «зрадниками народу», їм доводилося змінювати звичне для них середовище на державні дитячі будинки, а то й поділяти долю репресованих батьків.

Складна морально-психологічна атмосфера в суспільстві деморалізувала освітянство. В школах, університетах, інститутах, технікумах і училищах, як і в інших установах, поширеними були доноси й наклепи.

У 1939 р. в Україні відбулись кілька судових процесів над учителями, що набуло широкого розголосу через опубліковану в «Учительской газете» статтю «Урок судових процесів по справі Могилевської та Спичака». Публікація була спрямованою, як зазначалося в наказі наркомосу УРСР, на «... рішучу боротьбу проти тих, хто займається наклепами та безпідставно паплюжить чесних людей».<sup>53</sup>

У навчальних закладах панувала атмосфера недовіри й підозрілості, що відбувалося на фоні боротьби за «зміцнення трудової дисципліни», відповідно до «Роз'яснення про стягнення за спізнення на роботу», наказів наркомату освіти про порушення трудової дисципліни в окремих школах тощо. «Робітники й службовці, які без поважних причин з'явилися на роботу із запізненням більше, ніж на 20 хвилин, до роботи не допускаються, вважаються прогульниками й підлягають негайному звільненню», — вказувалося в «Роз'ясненні Ради Народних Комісарів Союзу РСР Центрального комітету Всесоюзної Комуністичної Партії (більшовиків) і Всесоюзної Центральної Ради Професійних Спілок».<sup>54</sup>

На цій підставі було запроваджено нові статuti вузів і «Правила внутрішнього трудового розпорядку для працівників початкових,

<sup>53</sup> Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1939. Червень. №18. – С.15.

<sup>54</sup> Там само. 1939, №2. – С.2.

неповних середніх і середніх шкіл УРСР», що істотно ускладнювали становище вчителя й викладача, й надавали можливості для фактично безпідставного звільнення з роботи будь-якого педагога. В цей же період навчальні заклади були переведені на шестиденний робочий тиждень.

Водночас посилюється ідеологічний контроль за навчально-виховним процесом. У вищих навчальних закладах в 1938 р. запроваджено вивчення «Короткого курсу історії ВКП(б)», вживаються заходи щодо «покращення» роботи кафедр марксизму-ленінізму, зокрема, категорично забороняється вносити будь-які зміни «до встановленого порядку вивчення основ марксизму-ленінізму».<sup>55</sup>

Факт пропущення викладачем історії Хортицької педагогічної школи Бунелік розділу навчальної програми «Жовтнева Революція і громадянська війна на Україні» не залишився без уваги контролюючих органів і набув широкого розголосу через наказ Народного комісаріату освіти, що було свідченням особливого контролю за ідеологічним спрямуванням освіти й водночас підтвердило наявність пасивних форм «протесту» серед педагогічних працівників, що не сприймали ідей жовтневого перевороту.

В ідеологічному одурманюванні населення країни широко використовувались відкриті судові процеси, радіо й преса. На сторінках газет і журналів, що видавалися Наркомосом, друкувались виключно ідеологічно спрямовані статті та матеріали. В ці роки видавалися журнали «Комуністична освіта», «За комуністичне виховання дошкільника» і, зважаючи на установи культури, якими також опікувався Наркомат освіти — журнал «Соціалістична культура», а також газета «Радянська освіта».

Оскільки до компетенції Наркомосу УРСР були віднесені питання, пов'язані з роботою хат-читальень, бібліотек, сільських клубів, відповідним наказом наркома освіти у відділах народної освіти було введено посаду інспектора політосвіти, перед яким було поставлено завдання забезпечити «...широку пропаганду марксизму-ленінізму, роз'яснення постанов партії і уряду», «... виховання трудящих в дусі більшовицької пильності, непримиренності й

<sup>55</sup> Там само. 1939, №25. – С. 11. (У всіх посиланнях збережено стиль викладу).

ненависті до ворогів народу та безмежної відданості партії Леніна, Сталіна й соціалістичній батьківщині».<sup>56</sup>

Аналогічні обов'язки покладалися й на класних керівників неповних середніх і середніх шкіл, які зобов'язані були виховувати учнів «... в дусі безмежної відданості радянській соціалістичній батьківщині, борючись проти антинародних впливів на учнів».<sup>57</sup> «Антинародні впливи на учнів» згадуються не випадково, адже ще у 1935 р. керівник ГПУ УСРР Балицький у спеціальному зведенні доповідав про антирадянські прояви серед учнів сільських шкіл, а також про «контрреволюційні терористичні настрої деяких школярів, головним чином старших класів, що виявляються у розмовах, що виправдовують терор щодо вождів партії та уряду і навіть у висловлюванні бажання брати участь у такому терорі». Після цієї доповідної в системі освіти розпочалося «зміцнення органів Наркомосвіти і педагогічного складу шкіл», а іншими словами жорстокі репресії.<sup>58</sup>

Отже, систему освіти ще більше втягували в нав'язану суспільству проблему боротьби з «ворогами», вмонтовували в потужну ідеологічну доктрину тоталітарної влади.

Ще більшою мірою очевидність ідеологічної заангажованості освіти розкрилась в процесі запровадження обов'язкового вивчення російської мови в «неросійських школах України». У відповідній Постанові Ради Народних Комісарів УРСР і Центрального комітету КП(б)У зазначалося: «... внаслідок підривної діяльності контрреволюційних і буржуазно-націоналістичних елементів, які орудували в Народному комісаріаті освіти УРСР і органах народної освіти, викладання російської мови в школах України поставлено незадовільно».

Далі наголошувалось, що «... буржуазні націоналістичні й троцькістсько-бухарінські елементи ... намагались підірвати проведення Ленінсько-Сталінської національної політики на Україні і підірвати братерську єдність українського народу з російським народом і народами Союзу РСР».<sup>59</sup>

<sup>56</sup> Там само. 1939, №25. – С. 11–13.

<sup>57</sup> Там само.

<sup>58</sup> День. 1 лютого 2003 року.

<sup>59</sup> Збірник законів і розпоряджень Робітничо-Селянського Уряду УРСР. 1938. №27.



Відповідно до згаданої постанови та наказів наркомосу російська мова стала обов'язковою для вивчення, розпочинаючи з другого класу школи, а також було запроваджено підготовку вчителів російської мови й літератури в усіх університетах, дев'яти педагогічних та дев'яти учительських інститутах, запроваджено видання відповідних підручників, відкриття відділів у вищих навчальних закладах, кафедр та кабінетів російської мови і літератури. Вивчення російської мови стало обов'язковим для всіх студентів педагогічних та учительських інститутів.

В Україні, відповідно до прийнятого рішення, розпочався процес закриття шкіл, що здійснювали навчання мовами національних меншин, скорочувалася кількість україномовних шкіл, а натомість почала зростати кількість російськомовних шкіл. Якщо у 1930/31 навчальному році в Україні було, користуючись визначенням того часу, 4815 єврейських шкіл, то у 1940/41 їх залишилося 231, а на 1941/42 навчальний рік планувалося залишити лише 146. Водночас кількість шкіл з російською мовою навчання у 1940/41 навчального року дорівнювало 2571, а на наступний навчальний рік мережа російських шкіл планувалася у кількості 2650. Цей процес прогресував з року в рік. Водночас, заради справедливості, слід зазначити, що в довоєнні роки в Україні вивчення української мови було обов'язковим для всіх учнів, навіть для тих, які прибували з інших республік<sup>60</sup>.

Проте у вищих навчальних закладах УРСР русифікація була масштабною. З 214 викладачів Дніпропетровського державного університету українською мовою викладали навчальні курси лише 29 викладачів, у Харківському університеті 47 з 359, Одеському 55 із 102. Таке становище мало місце у переважній більшості вузів, що викликало певне занепокоєння з боку наркомосу, який вимагав від керівників університетів, педагогічних, учительських та політосвітніх інститутів «забезпечити обов'язкове викладення українською мовою всіх дисциплін», але водночас «... поставити перед кожним викладачем ... обов'язкову вимогу, поруч із знанням української мови досконало знати і володіти російською літературною мовою»<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1940. Липень. №19. – С.12.

<sup>61</sup> Там же. 1941. Квітень. №10–11. – С.12–13.

Процес русифікації розгортався, кількість шкіл з українською мовою навчання планувалося на 1941/42 навчальний рік 25187. Але слід мати на увазі, що їх кількість дещо зросла за рахунок приєднання Західної України. З 7319 шкіл Західної України переважна більшість була з українською мовою навчання. Шкіл з польською мовою було 667.<sup>62</sup> При цьому у Західній Україні було утворено 16 вищих навчальних закладів.

У цілому мережа шкіл особливо після приєднання території Західної України, Буковини й Бессарабії була досить розгалуженою. Всього у 1940/41 навчальному році було 29 035 шкіл з контингентом 6 762 700 учнів. На 1941/42 навчальний рік передбачалося розширення мережі шкіл до 29397 шкіл. У цей же час значна увага приділялася навчанню дітей, що мали проблеми зі слухом, зором і мовленням. Для них була створена мережа шкіл і логопедичних пунктів. Одним з важливих напрямів освітянської діяльності в передвоєнні роки стало навчання дорослих. Саме в ці роки було запроваджено інститут екстернату. Постійно відбувалися зміни в мережі навчальних закладів, зростала кількість десятирічних шкіл. Але разом з тим сільські діти й молодь зазнавали дискримінації, оскільки на селі, як правило, культивувалася неповна середня освіта. Якщо на 1941/42 навчальний рік у містах середньою освітою планувалося охопити 80% випускників сьомих класів, то на селі лише 41%.

Серйозного удару щодо прагнення молоді до здобуття середньої і вищої освіти було завдано введенням плати за навчання з 1 вересня 1940 року: «Враховуючи виріст рівня матеріального добробуту трудящих і значні витрати радянської держави на будівництво, обладнання і утримання безперервного зростання сіті середніх і вищих учбових закладів, Рада народних комісарів СРСР визнала необхідним покласти частину витрат по навчанню в середніх школах і вищих учбових закладах СРСР на самих трудящих ...», — вказувалося у відповідній постанові<sup>63</sup>.

У системі загальної середньої освіти напередодні війни нагромадилися серйозні проблеми: станом на 10 вересня 1940 р. у 20 облас-

<sup>62</sup> Там же. 1941. Квітень. №10–11. – С.8.

<sup>63</sup> Цит. за: Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1940. Жовтень. №28. – С. 6. (Стиль збережено).

тях України не було охоплено навчанням 156122 дітей, з них 24268 у Дніпропетровській, 27005 Ровенській та 15168 Київській областях; понад 110 тисяч дітей у 1938/39 навчальному році залишили навчання у школі без поважних причин; другорічництво стало хронічною хворобою школи – у 1939/40 навчальному році у Київській області повторні іспити були призначені на осінь 30581 учневі й лише 10989 було переведено до наступних класів. З 48160 учнів Сталінської (Донецької) області осінні іспити склали лише 40,3%, а решта стала другорічниками<sup>64</sup>.

Наведені факти свідчать про нівелювання індивідуальних особливостей, відсутність поваги до особистості та низьку ефективність масової радянської школи в передвоєнні роки. Зрештою учні були надмірно перевантаженими, особливо перевідними іспитами. Учні 4–5-х класів складали вісім іспитів, сьомих — 12, восьмих і дев'ятих — 11, десятих — 15, що свідчить про домінування контрольних функцій над навчальними. Реальної потреби у такій кількості іспитів не було, оскільки кожен вчитель добре знав рівень навчальних досягнень своїх вихованців. Тим більше, що саме він складав екзаменаційні картки, самостійно проводив іспит, що могло свідчити про довіру до вчителя, але на загальному стані справ це не позначалося, тому що освіта була досить зарегламентованою сферою. Будь-який напрям діяльності в сфері освіти регулювався інструкціями, особливо плідними щодо цього стали передвоєнні роки.

Разом з тим, необхідно зазначити, що попри вмонтовування освіти в ідеологічну доктрину тоталітарного марксизму, більшість вчителів і викладачів не лише чесно і сумлінно виконували свої професійні обов'язки, але й були взірцем високої культури та шляхетності, вони виховали покоління, яке пройшло випробування другої світової війни, репресій, не втративши людської гідності. Значна частина суспільства, в тому числі педагоги й учні, щиро вірили в нові ідеали, готові були віддати навіть своє життя заради їх утвердження і звинувачувати їх у цьому не лише не справедливо, але й антиісторично. Освіта, попри серйозні проблеми, стала важливим фактором суспільного розвитку. Нова індустрія вимагала кваліфікованого пра-

<sup>64</sup> Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1940. Серпень. №22–23. – С. 4; 1941. Квітень. №10–11. – С.9.

цівника та інженера й освіта забезпечувала їх підготовку. В 1940 р. витрати на розвиток вищої освіти в СРСР склали 1% від національного доходу, досить високими були витрати на одного студента.

Серйозних змін зазнала підготовка робітничих кадрів, розпочинаючи з жовтня 1940 р. в Україні, як і в інших республіках СРСР, формується система трудових резервів. «Завдання дальшого розширення нашої промисловості вимагає постійного припливу нової робочої сили на шахти, рудники, транспорт, фабрики і заводи» — вказувалося у відповідному указі Президії Верховної Ради СРСР.

В Україні було створено систему управління трудовими резервами, що підпорядковувалась Головному управлінню трудових резервів при Раді Народних Комісарів СРСР. Для призову юнаків і дівчат до системи трудових резервів в містах і райцентрах утворювали комісії, що видавали путівки до ремісничих, залізничних училищ або шкіл фабрично-заводського навчання<sup>65</sup>. Перевезення на навчання, забезпечення одягом, взуттям, білизною та продуктами харчування здійснювалось за рахунок колгоспів, залізниць та місцевих органів.

Фактично це була замкнена, напіввійськова система. Молода людина, яка мобілізувалась до закладу системи трудових резервів, позбавлялася паспорта (свідоцтва про народження). Порушення дисципліни або самоусунення від навчання передбачало «ув'язнення» в трудових колоніях терміном на один рік.

Країна все більше ставала напіввійськовою з високим ступенем централізації та підпорядкованості. Профспілкові та громадські організації стали «додатками» до органів партійного й державного управління, що унеможливило проведення ними будь-якої самостійної роботи.

Вищі навчальні заклади в Україні відносились до різних органів управління, в тому числі союзного значення. До сфери управління Наркомату освіти УРСР до приєднання Західної України, Буковини й Бессарабії належали Київський, Харківський, Дніпропетровський та Одеський університети, педагогічні та учительські інститути, педагогічні школи, навчальні заклади, що здійснювали

<sup>65</sup> Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1940. Жовтень. №28. – С. 3–6.

підготовку журналістів та бібліотекарів. Набір до університетів та інших навчальних закладів системи наркомосу у 1940 р. становив 22890 студентів. З них, у 1939/40 навчальному році 10 навчальних закладів мали аспірантуру, які набирали 287 аспірантів на очну й 64 на заочну форму навчання.

У 1938 р. у цих закладах було захищено 115 дисертацій на здобуття вченого ступеня кандидата наук і 9 дисертацій — доктора наук.

Наукова діяльність у навчальних закладах в царині гуманітарних наук та педагогіки мала ідеологічне спрямування. В цілому вищі навчальні заклади, попри ідеологічну основу, забезпечували підготовку висококваліфікованих фахівців, насамперед інженерів, що дало можливість у післявоєнні роки опанувати атомною та водневою енергією, здійснити запуск космічних апаратів та керований політ у космос.

У 1940 р. були прийняті рішення щодо розширення підготовки спеціалістів з німецької, англійської та французької мов. З цією метою в Києві та Харкові з 1941 р. передбачалося відкрити по 10 спеціалізованих шкіл з вивченням іноземної мови, збільшити набір студентів до педагогічних та учительських інститутів, було організовано дворічні курси при учительських інститутах для осіб, які практично володіли іноземною мовою, з тим, щоб за короткий термін збільшити кількість учителів з іноземної мови.

У Західній Україні, Буковині та Бессарабії після входження до складу СРСР відбулася реорганізація навчальних закладів. Народні школи, прогімназії, гімназії, ліцеї, семінарії реорганізувалися відповідно у початкові, неповні середні й середні школи, було введено спільне навчання хлопчиків і дівчат, замінено підручники, проведено перепідготовку вчителів, які мали опанувати теорію комуністичного виховання, методи обліку дітей, організацію соціалістичного змагання тощо. Багатьох учителів було звільнено з роботи й репресовано, насамперед, влада розправилася з викладачами духовних семінарій та інших закладів духовної освіти. Зі східних та центральних областей України для роботи в школах новоутворених областей направлялися вчителі-комсомольці й комуністи. проводилися спеціальні набори комсомольців для навчання

в педагогічних навчальних закладах з подальшим призначенням до навчальних закладів у Молдавській Автономній Радянській Соціалістичній Республіці та новоутворених областях. При цьому у зазначених регіонах відбувалася перереєстрація всіх культосвітніх установ.

З метою виправдання змовницької угоди з фашистською Німеччиною до навчальних програм школи був внесений ряд змін. Зокрема, шкільний курс з географії доповнився темами на кшталт «Кордон обопільних державних інтересів між СРСР і Німеччиною», а перед освітою поставлене завдання розкрити значення німецько-радянського договору про дружбу й визначення кордону. Значна увага зосереджувалась також на включенні до складу СРСР Західної України та Західної Білорусії.

Разом з тим у СРСР здійснювались заходи, спрямовані на підготовку до можливої війни. Символічне співпадання між початком другої світової війни та введенням вимог відповідного закону «Про загальний військовий обов'язок» від 1 вересня 1939 р. щодо початкової військової підготовки з 5 до 7 класу та допризовної підготовки у 8, 9 і 10 класах. В Україні створюються спеціальні військово-морські й військово-повітряні школи. Серед дітей та юнацтва проводяться військово-спортивні змагання, запроваджується обов'язкове виконання норм БГПО та ГПО, нормативів зі стрільби, посилюється вивчення російської мови допризовниками тощо. В країні запроваджується восьмигодинний робочий день та семиденний робочий тиждень. Нещадна експлуатація власного народу, нагнітання передвоєнного психозу та фактична його мобілізація в умовах деморалізації суспільства не дали бажаних результатів і країна не зважаючи на «... могутність всенародної любові до того, чие ім'я було прапором цих перемог, — до вождя, учителя й друга товариша Сталіна»<sup>66</sup>, виявилася не підготовленою до нападу фашистів.

Становлення освіти в структурі суспільно-політичних процесів та економічного розвитку з початку ХХ ст. й до нападу німецько-фашистських загарбників, мало суперечливий характер. З одного

<sup>66</sup> Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1940. Серпень. №22–23. – С.2.

боку, суспільство усвідомило взаємозалежність розвитку держави та освітнього рівня її громадян, про що свідчить запровадження обов'язкової початкової й неповної середньої освіти, певний час освіта розвивалася в руслі українізації, що впливало на формування національної самосвідомості українців, а з іншого — освіта стала складовою ідеологічної системи тоталітаризму. Попри суперечливість зазначених чинників слід визнати, що саме в цей період в Україні було створено систему загальної середньої, професійно-технічної й вищої освіти, аспірантуру та докторантуру, що стало важливою передумовою суспільних трансформацій в Україні у другій половині ХХ ст.

Україна опинилася в епіцентрі воєнної стратегії Гітлера, серед усіх союзних республік саме вона зазнала в ході війни найбільш відчутних людських, матеріальних і культурних втрат.

З районів, яким загрожувала окупація, було евакуйовано понад 550 великих підприємств, понад 30 тис. тракторів, близько 2 млн. т зерна і зернопродуктів та 6280 тис. голів худоби. У тил перебазувались Академія наук України, 16 вузів, 121 технікум, 276 закладів системи трудових резервів з контингентом 46 тис. учнів, сотні великих і малих закладів культури та мистецтва.

У місцях розселення евакуйованих українців здійснювались заходи щодо налагодження культурно-освітнього життя. В ряді областей РСФСР відкривалися школи і класи з українською мовою навчання, зокрема у Саратовській області працювало 30 таких шкіл, Пермській — 19, Свердловській — 18, Новосибірській — 11, що було занадто мало щодо кількості евакуйованих українців.

Україну залишили 3,5 млн. осіб, більшість з яких вже ніколи не повернулася. Значні матеріальні цінності — промислові об'єкти, мости, залізниці, шахти, запаси продовольства — знищувались під час відступу Радянської армії. Але найбільшої руйнації завдали Україні окупанти.

Найбільше потерпали люди, зазнаючи тортур, вигнання та приниження. Потерпали всі незалежно від національності, релігійних вірувань та ідеологічних переконань. Особливо трагічною сторінкою в світовій історії стала трагедія жертв Бабиного Яру. Тут фашисти знищили понад 200 тис. громадян, насамперед єврейської

національності. Уроки Голокосту стали серйозним застереженням для всього цивілізованого світу.

Фактично Україна потрапила до колоніальної залежності від Німеччини, яка насаджувала в ній свій особливий режим («новий порядок»), проводячи грабіжницьку політику. Були закриті всі наукові установи, вузи і більшість шкіл (крім початкових), більшість бібліотек і музеїв, а ті, що працювали, нещадно розграбовувались. Закривалися газети та журнали, які «не догодили» окупантам. Заборонялося видання шкільних підручників. Українцям було уготовано лише найелементарнішу початкову освіту й ремісницьку підготовку.

Десятки тисяч полонених гинули від голоду й хвороб у німецьких концтаборах (таборах знищення та їх філіях, гетто та в'язницях). Розпочалося масове вивезення української молоді на примусові роботи до Німеччини; всього було вивезено від 2,4 до 2,8 млн. осіб. В Україні фашисти знищили за різними джерелами від 4 до 5 млн. осіб.<sup>67</sup>

Покладаючи надії на визволення від більшовизму, деякі політичні сили й окремі громадяни стали співробітничати з німцями. Однак загалом українство не лише не сприйняло окупацію, але й активно боролось проти неї. Розгорнувся потужний партизанський рух. Українсько-радянські партизанські загони, керовані з Москви, об'єдналися навколо Центрального партизанського штабу (Т.Строкач); національно-патріотичні — сформували Українську Повстанську Армію (УПА) під проводом Р. Шухевича<sup>68</sup>.

У період окупації система освіти фактично була зруйнована.

Фашисти вдавались до певних спроб відновити роботу шкіл в Україні. В окремих містах і селах вони відкрили початкові школи, ліцеї та гімназії. Проте учителів не вистачало, а багато педагогів відмовлялися працювати. Слід зауважити, що в школах, які відкривалися, зміст освіти був декомунізованим. Змінам в освіті періоду німецько-фашистської окупації в радянській літературі з історії школи давалася така характеристика: «Навчання і виховання учнів

<sup>67</sup> Марунчак М. Г. Система німецьких концтаборів і політика винищення в Україні. — Вінніпег, 1963.; Безсмертя. Книга пам'яті України. 1941–1945. — К.: Пошуково-видавниче агентство «Книга пам'яті України», 2000.

<sup>68</sup> Клоков В. А. Всенародная борьба в тылу немецко-фашистских оккупантов на Украине 1941–1944. — К., 1978.

у школах, які подекуди існували, проводилося відповідно до вказівок шкільної німецької адміністрації: навчання було платним, застосовували фізичні покарання, учнів навчали німецькою, румунською і польською мовами, всіляко знущалися з учителів. Зміст навчання в цих школах наскрізь був просякнутий фашистською і буржуазно-націоналістичною ідеологією. Навчання проводилося за букварями, книгами для читання та іншими підручниками, складеними в буржуазно-націоналістичному і фашистському дусі. На уроках «родинознавства» знущалися з патріотичних почуттів учнів, їм намагалися довести перевагу «великої Німеччини». На уроках української мови примушували учнів читати твори українських буржуазно-націоналістичних письменників, всіляко спотворювали творчість Т.Г.Шевченка, І.Я.Франка та інших українських письменників»<sup>69</sup>.

Втрати України у війні виявились надзвичайними: зруйновано 714 міст і селищ міського типу, понад 28 тис. сіл, з яких 250 були повністю спалені, а їхні жителі — страчені. Україна зазнала значних демографічних втрат (близько 10 млн. осіб, або понад 22% від загальної кількості населення). Лани України, узбіччя її доріг, ліси та інші угіддя були «нашпиговані» сотнями тисяч не знешкоджених вибухових пристроїв (мін, авіабомб, снарядів, гранат тощо). Від них протягом наступних десятиліть гинули та ставали каліками тисячі людей, особливо дітей та підлітків.

Наслідком війни стали масове сирітство й безпритульність. Близько 10 млн. жителів України через зруйнування житла змушені були жити в землянках, бараках тощо.

Втрати промисловості та сільського господарства дорівнювали 285 млрд. крб. Що ж до загальних втрат, яких зазнало населення й народне господарство України, то вони дорівнювали 1,2 трлн. крб. За статистичними даними, в 1945 р. на території України було видобуто від рівня 1940 р. лише 36% вугілля, вироблено близько 20% електроенергії, виплавлено 17% чавуну, 15,4% сталі. Майже не виготовлялися предмети широкого вжитку та побуту. Різко постала проблема трудових ресурсів. До фізично важкої, малокваліфікованої

<sup>69</sup> Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965). – К.: Радянська школа, 1966. – С. 169.

й шкідливої праці масово залучались жінки та діти. Поширились виробничі травми, зростав рівень інвалідності, збільшувались людські втрати на виробництві<sup>70</sup>.

Значних втрат зазнала й система освіти. Повністю було зруйновано 444 дитячих будинки, 267 дитячих садків, 8104 школи, знищено 500 бібліотек, часткового руйнування зазнали понад 10 тис. шкільних приміщень. Було втрачено більшість навчальних корпусів і гуртожитків середніх спеціальних і вищих навчальних закладів. Загальні збитки, завдані фашистами системі освіти, оцінювались у 10 млрд. радянських крб.

Повернення радянських військ і відновлення командно-адміністративної системи з її більшовицьким екстремізмом, зневагою до особистості й людських цінностей, намаганням «узяти реванш» за власні прорахунки, які спричинили до глобальної воєнної катастрофи, супроводжувалось активною політикою відродження освітянських закладів і освітянської діяльності.

І хоча війна ще тривала, система освіти в цей період зазнала ряду змін. Зокрема, Постановою Ради Народних Комісарів СРСР від 21 червня 1944 р. «Про заходи щодо поліпшення якості навчання в школі» було введено випускні екзамени для учнів, які закінчували початкову й семирічну школу, а також екзамени на атестат зрілості для випускників середніх шкіл, нагородження їх золотими й срібними медалями за відмінні успіхи у навчанні та зразкову поведінку, а також встановлено п'ятибальну систему оцінення знань школярів, що виражалася в цифрах. З 1943 р. було запроваджено нові «Правила для учнів».

Після визволення України поступово розпочала відновлювати роботу система трудових резервів, що проіснувала до 1959 р. У цій системі ідеологічний вплив здійснювався через упровадження посади помічника директора училища та школи ФЗУ з культурно-виховної роботи, а також шляхом ідейно-політичного виховання та організації соціалістичного змагання.

Війна вплинула і на формування змісту освіти. В переліку навчальних предметів було відновлено початкову військову підготовку

<sup>70</sup> Украинская ССР в Великой Отечественной войне Советского Союза 1941–1945 гг. – К., 1975; Марунчак М.Г. Система німецьких концтаборів і політика винищування в Україні. – Вінніпег, 1963.

для учнів 5–7-х класів і допризовну військову підготовку для учнів 8–10-х класів. Війна сприяла мілітаризації освіти, що відволікало школу від її безпосереднього призначення — забезпечувати розвиток і становлення особистості. У повоєнний період до шкільних курсів літератури було введено твори, що розкривали героїку Великої Вітчизняної війни. Історія і література як навчальні предмети були покликані виховувати у школярів радянський патріотизм і пролетарський інтернаціоналізм. Героїка війни міфологізувалася, а її трагізм, хоч і був очевидним для мільйонів учасників та очевидців, замовчувався.

Школа все більше віддзеркалювала радянське суспільство з усіма його глибокими внутрішніми суперечностями. Наявність значної кількості «переростків», які не мали змоги вчитися в умовах війни, незабезпеченість вчителями погіршували і без того складне становище школи. Зміни, що відбувалися, не передбачали демократизації шкільного життя, вони були спрямовані на поглиблення комуністичної ідеологізації змісту освіти, підпорядковувалися цілям і завданням комуністичної партії. На сторінках шкільних підручників дедалі частіше з'являлися портрети Сталіна, вірші та оповідання про «вождя народів»; учнів навчали пісень про партію та її керманіча. Однак у післявоєнний період у свідомості людей дедалі міцнішав сумнів щодо справедливості радянського ладу та його здатності забезпечити життєві права й свободи людини та громадянина. Люди, які пережили окупацію, солдати, що на власні очі побачили життя країн Європи, значною мірою позбулися ідеологічної зашореності й починали розуміти антигуманну сутність не лише фашизму, але й сталінського тоталітаризму. Вони очікували на серйозні суспільно-політичні зміни, насамперед ліквідації сталінсько-кріпосницького варіанту колгоспної системи, демократизації суспільного життя. Однак сподівання виявилися марними. Україну охопила нова хвиля репресій, спрямованих насамперед проти тих, кого запідозрили у співпраці з ворогом. Оскільки у «нелояльності» до радянської влади підозрювалися всі українці та малі народи, то щодо них розроблялися й втілювалися в життя плани масштабних депортацій. Проте зреалізувати таку акцію проти всіх українців було неможливим, навіть незважаючи на сумнозвісний наказ НКВС

та НКО № 0078/42 від 22 червня 1944 р. Та все ж близько 700 тисяч українців були «переселені» з Холмищини, Перемишленщини та Лемківщини, що відійшли до Польщі за угодою «про евакуацію». Водночас етнічні поляки були «евакуовані» з України. Певним поштовхом до цих подій став етнічний конфлікт між українцями та поляками на Волині в 1943–1944 р., що став наслідком ідеологічної практики тоталітарних режимів.

Звиучення у зрадництві цілих народів та принцип колективної відповідальності був застосований до кримських татар. Протягом одного місяця 1944 р. з Криму було виселено 165 тис. татар, 14,7 тис. греків, 12,4 тис. болгар, 8,5 тис. вірмен. Така ж доля спіткала багатьох жителів Західної України та Буковини. Сподівання на те, що радянська влада за час війни зміниться на краще, стане дояльнішою до людини, народу, культури і людських цінностей, виявились марними.

Післявоєнна відбудова в основному здійснювалася на основі власних ресурсів та примусових методів. Загальна продуктивність праці залишалась невисокою. Населення потерпало від нестачі продуктів харчування та промислових товарів першої потреби, в той час як ешелони з продовольством під гаслами інтернаціоналізму направлялися до Угорщини, Польщі, Чехословаччини, Румунії. У 1947 р. в Україні люди масово голодували, хворіли на дистрофію; мали місце численні випадки голодної смерті й навіть канібалізму. Водночас тривали гоніння та переслідування щодо інакомислячих, репресії проти «шпигунів» і «шкідників».

Слід наголосити, що Україна в цей період жила в умовах здійснення «організаційних заходів» щодо посилення боротьби з підпіллям ОУН-УПА, яке діяло й серед вихователів і вихованців навчальних закладів. Ще в передвоєнний період у західних областях УРСР здійснювалася в основному радянська суспільно-політичного життя. Відразу ж після війни Москва розпочала знищувати соціально-економічний устрій, заснований на приватній власності, а також реформувати систему суспільного життя. В західноукраїнських областях організовувались радянські школи, для роботи в яких із східних областей лише перед війною було направлено 13 тис. педагогів, насамперед комуністів і комсомольців, відбувалося вербування місцевої молоді до лав комсомолу.

Опір селянства західних областей України у цей період набув характеру відкритого протистояння з Радянською владою.

До середини 50-х років події у західних областях мали ознаки громадянської війни. Українська повстанська армія, підтримувана місцевим населенням, чинила опір могутній сталінській державі.

У цей же період в Україні було продубльовано сумнозвісні постанови ЦК ВКП(б) про журнали «Звезда» і «Ленинград»; аналогічні постанови — «Про журнали «Перець» та «Вітчизна»», «Про перекручення та хиби в «Нарисі історії української літератури»» — прийняв ЦК КП(б)У (1946). Посилилося гоніння на українську інтелігенцію, бруталне й некомпетентне втручання у творчу діяльність, заперечення елементарних художніх свобод. Суспільству нав'язувалася боротьба з «космополітизмом» і «низькопоклонством перед Заходом», «ідеологічними викривленнями в літературі», а також боротьба з виявами «буржуазного націоналізму». Нешадній критиці був підданий поетичний твір В.Сосюри «Любіть Україну». Ці процеси не могли оминути й систему освіти, що мала забезпечити засвоєння молодим поколінням нових політичних оцінок, зробити так би мовити щеплення проти впливу «буржуазного націоналізму».

Після смерті Сталіна (березень 1953 р.) розпочалася доба поступової ерозії тоталітарної системи. «Великий вождь усіх часів і народів» був розвінчаний за репресії і культ власної особи. Стався черговий морально-психологічний злам у свідомості і ціннісних орієнтаціях громадян країни, але, на відміну від інших, це був злам очищення. Історія дала їм ще один повчальний урок. Біблійна заповідь «Не сотвори собі кумира» знайшла неспростовне підтвердження.

Десталінізація суспільства супроводжувалася посиленням ідеологічного впливу на діяльність системи освіти. В усіх вищих навчальних закладах з 1957/58 навчального року вводилося викладання трьох самостійних курсів: історії КПРС, політичної економії, діалектичного та історичного матеріалізму. В наказі Міністра вищої освіти СРСР вказувалося: «Нерідко викладачі поверхово висвітлюють історичні перемоги Комуністичної партії і радянського народу, слабо і недостатньо роз'яснюють шкідливі наслідки куль-

ту особи Сталіна»<sup>71</sup>. У такий спосіб передбачалося подолати недоліки «Короткого курсу історії ВКП(б)». В усіх вузах створювалися відповідні кафедри, стали обов'язковими екзамени із запроваджених курсів.

Водночас з середини 50-х років ХХ ст. в СРСР почали скорочуватись витрати на освіту. Найкраще співвідношення витрат в розрахунку на одного студента до національного доходу на душу населення було у 1950 р. і складало 2,4. За наступні 30 років це співвідношення скоротилось в сім разів і впало до 0,35, що негативно позначилося на розвитку країни та її науково-освітнього потенціалу.

У 1959 р. в УРСР було прийнято Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР», який фактично дублював аналогічний Закон СРСР. Замість обов'язкової семирічної запроваджувалася загальнообов'язкова восьмирічна освіта, а з 1959/60 навчального року десятирічні школи перетворювалися на міські та сільські середні загальноосвітні школи різних типів, для яких були затверджені нові навчальні плани. Відповідно до прийнятого Закону, школи ФЗУ, ремісничі, залізничні, гірничопромислові, будівельні училища та училища механізації сільського господарства, профтехшколи й професійні навчальні заклади раднаргоспів та відомств було реорганізовано у міські та сільські професійно-технічні училища з денною й вечірньою формою навчання різної тривалості. Реорганізація здійснювалася до 1962/63 навчального року. Фактично було сформовано систему професійно-технічної освіти, що існувала до 1991 р. і збереглася у своїй основі до кінця ХХ ст.

Зміст освіти у черговий раз зазнав змін. У загальну освіту запроваджувався досвід політехнічного навчання.

Внаслідок попереднього обговорення педагогічною громадськістю республіки різних проектів навчальних планів шкіл на 1959/60 навчальний рік було затверджено проекти навчальних планів для восьмирічної трудової політехнічної школи, середньої загальноосвітньої трудової політехнічної школи з виробничим навчанням, школи-інтернату, вечірньої (змінної) і заочної шкіл для працюючої молоді, спеціальних шкіл.

<sup>71</sup> Высшая школа / Основные постановления, приказы и инструкции. — М.: Советская наука, 1957. — С. 80–81.

Порівняно з навчальним планом експериментальних восьмирічних шкіл попереднього року до навчального плану восьмирічних шкіл 1959/60 навчального року було внесено певні зміни: з 2 класу відновлено вивчення російської мови; виділено окремо години для суспільно-корисної праці учнів 1–4-х класів; точніше визначено місце ручної праці учнів 1–4-х класів, практичних занять на пришкольній ділянці й навчально-виробничої практики учнів 5–8-х класів. На різні види трудового навчання учнів відводилося 962 години (15,8% від загальної кількості годин) проти 348 годин (6,2%) у навчальному плані семирічної школи. Все це мало забезпечити більшу готовність юнаків до служби в армії, полегшити міграцію робочої сили, а також забезпечити умови до переходу на навчання російською мовою, статус якої постійно підвищувався. Отже, навчальні плани були підпорядковані потребам радянського індустріального суспільства, як з точки зору збільшення часу на трудове навчання, суспільно-корисну працю й навчально-виробничу практику, так і з огляду на підвищення ролі й ваги російської мови.

На початку 60-х років з числа навчальних предметів середньої школи було вилучено вивчення сталінської Конституції СРСР та Конституції УРСР, переглянуто програми з історії, літератури та з інших дисциплін. Було зроблено спробу запровадити навчальний курс з основ комунізму.

Партійні органи все більше підпорядковували систему освіти реалізації власних планів. Нівелювання особистості реалізовувалося через колективістське виховання, діяльність комсомольської й піонерської організацій. Багато юнаків і дівчат, які не знали й не могли знати про злочини, що здійснювалися під прикриттям комуністичної риторики, щиро вірили в романтику відбудови, ударних комсомольських новобудов і святість комуністичних ідеалів. Саме на підтримання цих ілюзій була спрямована робота ідеологічної тоталітарної машини: художня література, кінофільми, радіо, телебачення, преса, система позашкільної роботи, різноманітні молодіжні масові заходи — наради, зльоти, збори тощо.

Піонерська і комсомольська організації були вмонтованими в систему освіти таким чином, що навіть організація самообслуго-

вування мала здійснюватися «на чолі з комсомольською й піонерською організаціями»<sup>72</sup>.

Правила поведінки для учнів 9–11-х класів зобов'язували кожного старшокласника «вміти працювати в колективі. В усіх своїх вчинках додержуватися вимог комуністичної моралі. Нетерпимо ставитись до порушників правил соціалістичного співжиття. Поважати думку колективу, дорожити його довір'ям. Бути точним, ініціативним і наполегливим у виконанні доручень колективу, комсомольської організації»<sup>73</sup>. Чим не інструкція для робітників промислового підприємства, що працюють на конвеєрі?

Шкільне виховання вихолощувало гуманістичну сутність, йому не було властиве притаманним визнання індивідуальності людини і повага до неї. Право на існування мала лише схвалена партією лінія поведінки. Радянська школа передала нам у спадок конфронтаційність, нетерпимість до іншої точки зору, ніж загальноприйнята, зведена до рівня вимог правил поведінки учнів. Спроби висловлювати думки, відмінні від схвалених партією, вважалися виявами дисидентства.

Положення про методичну роботу вчителя загальноосвітньої школи (1960 р.) вимагало від педагогів вивчення постанов партійних і комсомольських з'їздів, пленумів ЦК ВЛКСМ і ЦК ЛКСМУ з питань виховної роботи з учнями і молоддю: вивчення змісту, форм і методів виховної роботи з групами жовтенят, піонерською, комсомольською та учнівською організаціями.

Вчителів перетворювали на «гвинтики» ідеологічної системи, на слухняних провідників ідей партії. Навіть не будучи членами партії, вони були зобов'язаними виконувати рішення партійних і комсомольських органів.

Після кожної зміни лідера в країні відбувався процес переписування підручників з історії, а відтак змінювався і зміст шкільної історичної освіти.

На виконання постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР від 8 жовтня 1959 р. «Про деякі зміни у викладанні історії в школі» було видано наказ Міністра освіти Української РСР від 21 січня 1960 р.

<sup>72</sup> На допомогу працівникам шкіл і органів народної освіти. — К.: Радянська школа, 1961. — С. 163.

<sup>73</sup> Там же. — С. 161.



№11, у якому зазначалося: «... у постановці історичної освіти в школах УРСР є ряд істотних недоліків. Існуючий порядок вивчення історії в семирічній школі не забезпечує одержання випускниками цієї школи належних знань з вітчизняної історії, з історії УРСР (підкреслення моє. – В. О.), нової та новітньої історії зарубіжних країн, що заважає успішному здійсненню завдань комуністичного виховання молоді і підготовки її до життя»<sup>74</sup>. Так розпочався новий етап фальсифікації історії; на зміну культу особи й Сталіна прийшло звеличення постаті М.Хрущова.

При цьому слід зазначити, що вітчизняною історією на території України вважалася історія СРСР, а не України. Офіційно ж існував навчальний предмет: «Радянська Україна» чи «Українська РСР», назва якого визначала місце республіки в Радянському Союзі та ідеологічну сутність предмета.

У вищезгаданому наказі наголошувалося, що «курс історії в середній школі повинен сприяти виробленню в учнів у доступній формі наукового розуміння закономірностей історії розвитку суспільства, формувати в учнів переконання в неминучості загибелі капіталізму і перемоги комунізму (підкреслення моє. – В. О.), послідовно розкривати роль народних мас як справжніх творців історії, творців матеріальних і духовних цінностей та значення особистості в історії»<sup>75</sup>.

Отже, зміст освіти мав формувати чітко визначені переконання, що відповідали комуністичній ідеології. Проте реальне життя та життя, описане в шкільному підручнику, не збігалися. Це породило проблему двох життєвих стандартів: офіційного, тобто схваленого партією, і реального, за яким існував пересічний громадянин: Комуністична риторика щодо щасливого життя аж ніяк не пов'язувалася з бідністю, напівголодним існуванням переважної більшості сімей, які ледве животіли на кукурудзяному хлібі. Селяни позбавляли присадибних ділянок та домашнього господарства, а мешканці міста вважали за щастя отримати квартиру у так званих «хрущовках», ледве перебиваючись від зарплати до зарплати. А вищезазначений наказ спрямовував викладачів до спотворення

<sup>74</sup> На допомогу працівникам шкіл і органів народної освіти. – К.: Радянська школа, 1961. – С. 192.

<sup>75</sup> Там же. – С. 194.

історичної реальності: «Особливого значення набуває тепер вивчення сучасного етапу комуністичного будівництва, розкриття ролі Комуністичної партії як провідної, керівної і спрямовуючої сили радянського суспільства»<sup>76</sup>. Такий підхід до викладання історії робив її знеособленою, позбавленою гуманістичного сенсу, життєвої правди, яка розчинялась в партійних документах. Реальну історію підмінювали гасла про неминучу перемогу комунізму. Це не лише призвело до негативного ставлення учнів до курсу історії СРСР, особливо повоєнного періоду, але й деформувало і без того спотворену ідеологією свідомість молоді.

Викладання історії та інших загальноосвітніх предметів у школі покликано було виховувати молодь у душі комуністичної ідейності та моралі, нетерпимого ставлення до буржуазної ідеології та «буржуазного націоналізму», до якого відносили будь-який вияв національних почуттів. Дух «соціалістичного патріотизму» і «пролетарського інтернаціоналізму» мав сприяти підготовці учнів до активної участі в громадському житті, що реалізовувалося відповідно до партійних вимог. Громадські рухи й організації, що піддавали критиці існуючу суспільну систему, опинялись поза законом, а їхніх лідерів і учасників запроторювали до «психушок» і концтаборів.

Працівники освіти зобов'язані були вивчати марксистсько-ленінську теорію, оскільки з точки зору партійних керівників це мало допомогти працівникам шкіл і відділів народної освіти піднести рівень ідейно-політичного виховання учнів, поліпшити громадсько-політичну роботу школи серед батьків і населення, активно боротися з будь-якими «залишками буржуазної ідеології в свідомості радянських людей»<sup>77</sup>.

Посилення ідеологічного тиску на вчительство, залучення педагогічних працівників до партійної пропаганди та організації «виборів» й різноманітних політичних заходів мало на меті в особі вчителя отримати безпартійного ідеологічного бійця партії. Партійні

<sup>76</sup> Про деякі зміни у викладанні історії в школах УРСР / Наказ Міністерства освіти УРСР від 21.01.1960 р. №11. // На допомогу працівникам шкіл і органів народної освіти. – С. 168.

<sup>77</sup> Лист про підвищення кваліфікації вчителів, керівників шкіл і працівників органів народної освіти // На допомогу працівникам шкіл і органів народної освіти. – С. 256–259.

функціонери прагнули через систему освіти не лише впливати на формування громадської думки, але й утвердити в суспільстві спотворені комуністичною ідеологією цінності.

Протягом 60-х років система освіти не зазнавала суттєвих змін, за винятком проголошеного у 1966 р. переходу до загально-обов'язкової середньої освіти, який передбачалося завершити в основному до 1970 р. Але сталося це із запізненням на десять років.

Індустріалізація країни зумовила переселення мільйонів людей у міста, на новобудови. На систему освіти вплинула й повоєнна демографічна ситуація. Вимушено закривалося багато шкіл, насамперед початкових. Протягом 1965–1975 рр. їх кількість в Україні скоротилася з 10 701 до 5253. В основному (до 90%) це були сільські початкові школи. За цей же час було ліквідовано 2155 восьмирічних шкіл. При укрупненні шкіл кількість денних середніх загально-освітніх шкіл збільшилась на 1901. За цими цифрами встає доля не лише вчителів і учнів, але й значної частини сіл. За цей час кількість першокласників скоротилася більш як на 160 тис., у тому числі на 130 тис. у сільській місцевості. Водночас загальна кількість учнів скоротилася на 737 тис.; на селі скорочення учнів сягнуло за 0,5 млн. Таке становище спричинили голодомор, репресії, війна, міграційні процеси.

Тоді ж постала проблема щодо зайнятості населення в сільськогосподарському виробництві. Протягом 1959–1970 рр. кількість працюючих у сільському господарстві скоротилася з 8,7 до 5,5 млн. осіб, що не могло не позначитись на структурі підготовки кваліфікованих робітників й, відповідно, на мережі навчальних закладів. У 1965 р. перелік професій (у 50-х роках було 700 професій) зріс до 2 тис. найменувань. У середині 60-х років в Україні налічувалося 718 професійно-технічних училищ, у тому числі — 189 сільських. Зміни в системі підготовки робітничих кадрів, поєднання професійної підготовки із загальною середньою освітою, подовження терміну навчання у ПТУ до 3–4 років були зумовлені потребами індустріального суспільства, що вступало в новий етап свого розвитку.

Скорочення мережі загальноосвітніх шкіл тривало і в наступні роки. Протягом 1975–1980 рр. кількість шкіл скоротилася майже на 3 тис., у тому числі — на 1798 у сільській місцевості. В основ-

ному закривалися початкові та восьмирічні школи при одночасному збільшенні кількості середніх загальноосвітніх шкіл, питома вага яких зросла від 34,3 до 40%.

Відтак сільська школа стала заручницею індустріального розвитку країни. Фактично наявна на цей час в Україні мережа загальноосвітніх шкіл була остаточно сформована на початку 80-х років ХХ ст.

Період від другої половини 60-х до початку 80-х років характеризувався посиленням ідеологічним тиском на систему освіти, її русифікацією та включенням її до механізму ідеологічного протистояння двох світових систем. Кінцевою метою здійснюваної політики було формування усередненої для всіх етносів радянської імперії мовно-культурної реальності, трансформація самотніх і окремих культур в універсальну ціннісну систему приписів, норм та ідеалів поведінки, формування «нової історичної спільноти» — радянського народу, для якого верховним ідеалом були б настанови та догмати панівної ідеології, в даному разі — комуністичної.

В ідеологічному одурманюванні населення ключове місце відводилося системі освіти. Це здійснювалося різними шляхами: від ідеологічного спрямування змісту освіти, активізації роботи піонерських і комсомольських організацій до волюнтаристської зміни мовного режиму навчальних закладів. Саме тому кілька поколінь українського народу були позбавлені можливості повноцінно осягати українську духовність та культуру й, зокрема, через рідну мову.

У зазначений період практично вся вища освіта в Україні набувалася російською мовою. Незначний виняток становили лише деякі вищі навчальні заклади, але, як правило, у викладанні гуманітарних предметів. Але й у цьому разі україномовна орієнтація «компенсувалася» ідеологічною «начинкою» предмету, завдяки чому вихолощувався національний зміст освіти.

У більшості середніх шкіл усі предмети викладалися російською мовою. В основному це були міські школи східного, центрального та південного регіонів України. Оскільки міські школи за наповнюваністю значно переважали сільські, то в абсолютному вимірі кількість учнів, які опановували набутки культури через російську мову, становила понад 50% від учнівського контингенту середньої школи.

Педагогіка була спрямована на обґрунтування чергового «соціального замовлення» в сфері освіти на новому етапі будівництва комунізму, включаючи «всеобуч», незмінною була теза про «виховання нової людини» як мети партійно-державної політики. Модель «нової людини» була немислимою без викладання єдиної ідеології («основ марксизму-ленінізму», «діалектико-матеріалістичного світогляду», «наукової картини світу»), яка була покликана забезпечити «морально-політичну єдність радянського народу». Саме під таким кутом зору відбувався добір та інтерпретація знань з радянської та світової культури, здійснювалось конструювання загальної освіти, зміст навчальних предметів «добудовували» завданнями «поточного моменту»: планами «комуністичного будівництва». Відтак кожний етап здійснення «всеобучу» був водночас певним етапом посилення ідеологізації й політизації знань підрастаючого покоління й всієї молоді.

Але й в цих умовах зміг визріти педагогічний гуманізм відомого педагога В.О.Сухомлинського.

Радянська школа й у постсталінський період значною мірою залишалася у полоні жорсткого авторитаризму, ідеологічних догм, відірваності від життя, ігнорування природної сутності дитини, хоча в суспільній думці визрівало розуміння необхідності кардинальних змін у освітній галузі. Педагогічне кредо В.Сухомлинського полягало в тому, щоб «знати, любити, підносити дитячу особистість». Він не лише створив, але й реалізував у Павлівській школі на Кіровоградщині цілісну систему гуманістичного виховання особистості. Педагогічна теорія вченого та її практична реалізація розвивалися всупереч офіційній педагогіці й ґрунтувалися на людинотворчій функції освіти. Його науково-публіцистичні праці «Серце віддаю дітям», «Павлівська середня школа», «Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості», «Народження громадянина», «Духовний світ школяра», «Гармонія трьох начал» та ін., поза сумнівом, належать до скарбниці світової педагогічної думки. Звичайно, в умовах панування комуністичної ідеології й партійної цензури В.О.Сухомлинський не міг абстрагуватись від реалій часу; окремі його праці позначені комуністичною риторикою, однак це не применшує ваги цієї постаті у розвитку української освіти. Нова

філософія освіти, що розпочала утверджуватись наприкінці століття, своїм підґрунтям має гуманістичну сутність педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського.

Правляча партія усвідомлювала, хоча й не визнавала, що держава, а разом із нею й школа переживали період кризи. Назривав конфлікт між відживаючим індустріальним та народжуваним інформаційним суспільством, між комуністичними догмами і реаліями життя. Його намагалися подолати знов-таки шляхом реформування системи освіти, що розпочалося у 1984 р.

У документах, що визначали основні засади здійснюваної реформи, передбачалося:

- ▶ чітко визначити перелік і обсяг навчальних предметів; вилучити з підручників і програм надмір ускладнений другорядний матеріал;
- ▶ чітко викласти у підручниках та програмах основні терміни і провідні ідеї навчальних предметів, забезпечити необхідне відбиття в них новітніх досягнень науки й практики;
- ▶ докорінно поліпшити трудове виховання, навчання і професійну орієнтацію в загальноосвітній школі; посилити політехнічну спрямованість освіти; приділяти значну увагу практичним і лабораторним заняттям, технологічному застосуванню законів фізики, хімії, біології та інших наук, створюючи тим самим основу для трудового навчання й професійної орієнтації молоді;
- ▶ забезпечити опанування учнями знань і навичок щодо використання сучасної обчислювальної техніки, створивши для цього спеціальні школи й міжшкільні виробничі комбінати; забезпечити широке застосування комп'ютерів у навчальному процесі;
- ▶ з кожного предмета визначити оптимальний обсяг знань і навичок, які учні повинні опанувати.

Однак цілі і завдання проголошеної реформи фактично залишились на папері. Реформа освіти потребувала значних інвестицій, але радянська економіка вичерпала свої ресурси; невпинна «гонка озброєнь» знекровила господарство країни.

Водночас в країні розгорнулася широка педагогічна дискусія, в педагогіці утвердились імена Ш.Амонашвілі, І.Волкова, Є.Ільїна,

С.Лисенкової, М.Щетиніна, а в Україні — І.Зязюна, О.Захаренка, В.Шаталова, що стали продовжувачами гуманістичних традицій в педагогіці. Наслідуючи їх, тисячі вчителів і керівників навчальних закладів та органів управління освітою намагалися не тільки вирішувати нагальні проблеми, а й розвивати освіту, формувати людей, що з часом демократичним шляхом утвердять незалежність України.

Спроби реформування освітньої галузі у 1984 р. та у 1987–1988 рр. закінчилися невдачею. І це зрозуміло. Освіта є одною з основних органічних систем суспільства, і змінити її без радикального оновлення всього суспільного організму неможливо. Тому неодноразові спроби реформування освіти в колишньому СРСР, як правило, не виходили за межі теоретичних кабінетних роздумів, заполітизованих та заідеологізованих. Як зазначає Ю.Алексєєв, «чимало цікавих, конкретних пропозицій педагогів, учених, батьків, діячів культури не брали до уваги, бо вони або не вкладались у жорсткі конструкції схем, потребували кардинальної зміни підходу до педагогічного процесу, організації управління освітою або ж значних фінансових ін'єкцій (а часом і того й іншого). Тому освіта здійснювалась у старих консервативних формах. Школа працювала лише на одну адресу — державну, була відірвана від реального життя. Інтереси дитини, особистості, потреби суспільства не знайшли адекватної часу трансформації у створенні умов для діяльності школи: забезпечення приміщеннями, устаткуванням, лабораторною базою, зменшення наповнюваності класів, поділ на групи для вивчення іноземних мов тощо. Очевидними були й моральні збитки від шкільної і вузівської «зрівнялівки»<sup>78</sup>, залишковий принцип фінансування галузі став домінуючим. Зміни, що відбувалися у змісті освіти, не забезпечували гуманізації, гуманітаризації та демократизації шкільного процесу. Навчальні плани, хоч і поповнювалися окремими новими предметами, але цілісного підходу до реформування освіти не містили.

У зазначений період у системі освіти спостерігався ряд таких руйнівних тенденцій:

- ▶ скорочення видатків на діяльність системи освіти;
- ▶ ідеологізація освіти, поглиблення розриву між задекларованим і реальним змістом навчання та виховання дітей і молоді;
- ▶ денационалізація освіти;
- ▶ формалізація освіти й стрімке падіння її суспільного престижу;
- ▶ деморалізація особистості як учня, так і вчителя, зростання критичної маси подвійних моральних і соціальних стандартів;
- ▶ жорстка замкненість (закритість) системи, регламентація педагогічної діяльності, найсуворіший контроль і дріб'язкова опіка над учнем і студентом, учителем і викладачем;
- ▶ «одержавлення» школи, що призвело до її трансформації в закритий, фактично режимний заклад;
- ▶ декларативний характер виховання;
- ▶ застійний характер змістовної частини навчально-виховного процесу;
- ▶ дегуманізація освіти, відчуженість школи від запитів особистості, її суспільних та індивідуальних потреб, інтересів;
- ▶ усередненість навчання та виховання (орієнтування на усереднену особистість, нівелювання таланту, пошуку, творчості);
- ▶ низька техніко-технологічна забезпеченість навчання;
- ▶ розбалансованість структури підготовки фахівців з вищою освітою, зміщення «центру ваги» в бік спеціальностей інженерно-технологічного профілю;
- ▶ обмеженість міжнародних зв'язків системи освіти, відсутність міждержавних і міжнародних проектів у галузі освіти, за невеликим винятком країн, що входили до соціалістичного табору.

Освіта потребувала більш радикального реформування. Проте реальна можливість щодо його здійснення з'явиться лише з початком процесу оновлення всього суспільного організму.

Напередодні «перебудовчого процесу» в Україні загострилися економічні, політичні та соціокультурні суперечності, а саме:

- ▶ фактична колонізація України, зведення її до рівня периферії СРСР в одязі державного формування;

<sup>78</sup> Алексєєв Ю. Україна: Освіта і держава (1987–1997). – К., 1998. – С. 7.

- ▶ надмірна ідеологізація суспільного життя, що охоплювала економіку, політику, духовне життя, культуру, освіту, мистецтво, побут і мораль;
- ▶ денаціоналізація суспільного життя, що виявилось у формуванні людини як універсальної особистості прорадянського спрямування — представника «радянського народу», що втрачала національну ідентичність;
- ▶ милітаризація суспільних процесів, яка охопила собою не лише виробництво і політику, але й духовно-культурну сферу, мистецтво, мораль;
- ▶ безгосподарництво й грабіжницько-руйнівний, споживацький стиль життєдіяльності.

Як зазначав академік НАН України М.З.Згуровський у статті «Чи є шлях до сходження?», «вміти створити літак XXI століття і не вміти зробити сучасний комбайн або праску, імпортувати в Україну в величезних кількостях одяг, кондитерські вироби і продукти харчування, квіти із Західної Європи і Південної Америки — це трагічна спадщина недавнього минулого, чи не найзгубніша для національної економіки»<sup>79</sup>. Такими були наслідки послідовної реалізації упродовж семи десятиліть ленінських настанов щодо викорінення якостей власника.

Друга половина ХХ ст. позначена також посиленням процесу відчуження сільського населення від землі. Протягом 1966–1985 рр. кількість сільських жителів в Україні зменшилась на 4,6 млн. осіб. Жертвою односторонньої індустріалізації суспільства став аграрний сектор економіки України, а відтак і сільська школа.

Повільне зростання матеріального рівня життя народу в основному спричинялось грабіжницьким розпродажем національних природних багатств – нафти, газу, вугілля, лісу, електроенергії тощо. При цьому валюта, виручена від продажу вивезених з України природних багатств, осідала переважно у союзних відомствах. Для розвитку національної економіки чи розв'язання соціальних проблем України зазначені кошти залучались лише частково й у пропорції, яка не відповідала її трудовому й ресурсному внеску. Сформувалась й набирала масштабності так звана «тіньова

<sup>79</sup> Зеркало недели. – 2000. – 29 янв.

економіка». Посилилась майнова диференціація населення всупереч декларованим постулатам. В економічному і політичному житті суспільства почали заявляти про себе мафіозні структури.

У згадуваній вище статті академік М.З.Згуровський зазначав: «Одначе є більш згубні наслідки тоталітарного режиму. Впродовж багатьох десятиліть радянська влада обіцяла людям багато так званих «свобод»: свобода думати, що наша людина нібито вільна, що вона одержує нібито гідну зарплату за (в більшості випадків) непродуктивну і неефективну працю, вільно вірити в начебто безоплатну освіту, безоплатну охорону здоров'я, безоплатне житло і транспорт. Таке становище пригнічувало творчу основу народу, його енергію, ініціативу, воно знищувало змагальність серед людей, породжувало подвійну мораль, стримувало вільний дух підприємництва, воно всіх нівелювало, називаючи процес знеособлення людей «рівністю». Ця ідеологія, що впала в небуття, все зробила, аби навчити людей утриманству, нахлібництву, прихованій громадянській непокорі і навіть злодійству»<sup>80</sup>.

На початку 70-х років Україною прокотилася хвиля арештів і політичних судових процесів на національній основі. Жертвами репресивної політики стали І.Дзюба і В.Стус, Є.Сверстюк і В.Чорновіл, І.Світличний і В.Романюк, І.Калинець і М.Осадчий, О.Бердник і М.Руденко, Л.Лук'яненко і М.Матусевич, І.Кандиба і В.Лісовий та ряд інших подвижників національного відродження, борців за незалежність України й запровадження у життєдіяльності країни Гельсінських угод. Гоніння на українство увінчували пропандистська кампанія щодо «формування нової історичної спільності — радянського народу» і партійні постанови про посилення вивчення російської мови та літератури в школах.

Фактично в Україні україномовні школи збереглися лише в сільській місцевості та в деяких містах Західної та Центральної України. Русифікація досягла апогею. Розмовляти українською мовою вважалося хуторянством і відсталістю. Спотворена свідомість охоче сприймала російськомовний «ерзац» і майже змирилася із своїм колоніальним становищем. У 1986/87 навчальному році українською мовою навчалось лише 48,6% учнів від загальної їх кількості.

<sup>80</sup> Зеркало недели. – 2000. – 29 янв.

«Горбачовська» спроба реформування радянської системи шляхом її «перебудови» та «прискорення розвитку» закінчилась невдачею. Для України вона обернулася зневірою у можливості «побудови світлого майбутнього» на соціалістичних засадах.

Період «перебудови» став для більшості українців часом звільнення їхньої свідомості від комуністичних ілюзій, прозрінням значної маси населення щодо магістрального шляху розвитку України. У суспільстві дедалі рельєфніше викристалізувалась ідея набуття державної незалежності. У кінці 80-х років активними поборниками цієї ідеї стали О.Гончар, І.Дзюба, І.Драч, В.Дрозд, Є.Сверстюк, Л.Лук'яненко, М.Попович та ін. Крапку над «і» поставили Декларація про державний суверенітет України, голодування студентів, референдум 1 грудня 1991 р. про незалежність України як суверенної держави, волю до якої виявили 90,3% тих, хто голосував, та Біловезька угода щодо припинення існування СРСР. Фактично з цього періоду й розпочинається відлік нової історії розвитку України. Головними, хоч поки що не повністю зреалізованими, орієнтирами цього розвитку стали: незалежність і європейський вибір, демократія й ринкові відносини, гуманістичні пріоритети й фундаментальні людські цінності.

Результати грудневого референдуму 1991 р. про незалежність України як суверенної держави світу український народ заявив про свої наміри щодо повернення до лона світової цивілізації, головними орієнтирами якої на межі століть вже досить рельєфно вимальовувались пріоритети сталого людського розвитку. Шлях України до цивілізації є шляхом утвердження людських цінностей — гуманітарних пріоритетів сталого розвитку людства. На жаль, перші кроки незалежного розвитку виявили низку різноманітних суперечностей, прикрих помилок і навіть відхилень від цього шляху. У свідомості сучасних українців та представників інших національностей, які проживають в Україні, уже вкотре у ХХ ст. відбувається злам, пов'язаний з рішучим поворотом суспільства щодо національно-державних і гуманітарних пріоритетів. Адже для значної кількості населення розпрощатися із суперечливим і жертвним, але відомим і зрозумілим минулим, є не простою справою. Людина, вихована радянською системою, у вирішенні життєво значущих проблем

звикла покладатися виключно на державу та її структури. Наданою свободою люди не вміли користуватись. Саме тому багато хто відчував розгубленість й нездатність до вирішення власної подальшої долі в нових реаліях життя. Тим більше, що життєві умови переважної більшості людей в Україні все ще залишаються досить важкими й нестабільними. Проте поворот до гуманітарної моделі розвитку — дедалі відчутнішої й реальнішої перспективи соціокультурної динаміки України в ХХІ ст. — все ж розпочався.

Жити й працювати в структурі означених пріоритетів не просто. Ще складніше ввести в контекст гуманітарних пріоритетів підростаюче покоління України. Ситуацію загострюють загальноекономічна криза, політичні суперечності, невизначеність між стратегічними партнерами на міжнародному рівні, нездатність окремих керівників до конструктивної роботи в ринковому середовищі. Все це збільшує соціальний тиск на людину. А відтак інституції освіти на основі нових життєвих реалій повинні змінювати навчальні і виховні механізми, оновлювати зміст та методи своєї діяльності.

Провідна роль освіти в процесі соціалізації людини є незаперечною. Незаперечним є й те, що зі зміною суспільно-економічних, політичних і наукових пріоритетів освіта практично завжди змінює як зміст, так і духовну спрямованість навчально-виховного процесу. Разом з тим, школа завжди повинна виконувати своє найголовніше суспільне завдання — виводити молоду людину на життєву дорогу. Такою ж школа залишається й на етапі оновлення й трансформацій пострадянського українського суспільства. Відмовившись від комуністичної ідейної спрямованості, освіта виявилася однією з небагатьох суспільних інститутів, що взяли на себе функцію неконфронтаційного виходу з минулого підростаючого покоління громадян і одночасної його підготовки до життєдіяльності в новому цивілізаційному вимірі, входження до майбутнього гуманітарного контексту світової цивілізації.

Система освіти в Радянській Україні мала подвійні виміри. З одного боку, вона сягала кожної людини будь-якого віку, охоплюючи практично все населення, з другого, — як уже говорилося, радянська система освіти була спрямована на імплементацію вимог тоталітаризму.

Радянський Союз впровадив струнку ієрархічну й багатопрофільну систему освіти; перехід членів суспільства від одного до іншого рівня супроводжувався своєрідною «ініціацією», тобто посвяченням у наступний статус.

Ця система визначалася двома концептуальними вимірами: з одного боку, вона була підпорядкована утвердженню в свідомості людей комуністичних догм, а з другого — була покликана забезпечувати професійну підготовку молоді згідно з потребами економіки. При цьому ідеологічна компонента повинна була сформувати ідейного громадянина, фахова — спеціаліста. В обох випадках результати освіти накладали на її реципієнта певні обмеження, своєрідним чином запрограмовували на безумовне виконання декларативних настанов та вимог влади. Відтак людина була підпорядкована вимогам і цінностям тоталітарного суспільства. Головний метод імплікації відповідних доктрин у свідомість вихованця — монологічний, де вони виступають лише об'єктами впливу, а не рівноправними учасниками освітнього процесу, тобто учителем і учнем.

Демократичне суспільство спирається на іншу систему освіти, беручи до уваги, що остання формується згідно з вимогами саме такого суспільства. Ще в середині XIX ст. видатний англійський мислитель ліберально-демократичного спрямування Дж. Ст. Мілль писав: «...уряд не повинен проголошувати монополії на освіту як на нижчих, так і на вищих її щаблях... Не можна терпіти, щоб держава або *de jure*, або *de facto* мала цілковитий контроль над освітою народу. Мати такий контроль і реально здійснювати його означає бути деспотом. Уряд, який має змогу формувати думки та почуття народу, починаючи змалку, може робити потім з ним що йому заманеться. Хоч уряд ... може і в багатьох випадках повинен засновувати школи та коледжі, він не повинен ні змушувати когось іти вчитися до них, ні вабити туди обіцянками, але й повноваження індивідів засновувати свої конкурентні навчальні заклади жодною мірою не має залежати від схвалення уряду. Було б цілком виправданим, якби держава вимагала від усіх людей, щоб вони володіли певним обсягом знань, та аж ніяк не можна виправдати, коли вона приписує їм, як і від кого вони мають дістати ці знання»<sup>81</sup>.

<sup>81</sup> Мілль Дж. Ст. Про підстави та межі *laissez-faire*, або принципу невтручання // Лібералізм / Антологія. — К.: Смолоскип, 2002. — С. 642–643.

Одним з кардинальних і знакових перетворень у системі освіти України з початком демократизації політичного і громадського життя суспільства стало створення недержавних навчальних закладів.

Нині в Україні діють 71 вищий, понад 220 загальноосвітніх, понад 30 дошкільних, навчальних закладів приватної форми власності.

Процес формування філософської та соціально-педагогічної основи нової системи освіти в Україні відбувається водночас із створенням загальноосвітніх навчальних закладів як різних типів, у тому числі (гімназій, ліцеїв, колегіумів), так і різних форм власності. Їхня діяльність спрямована на розв'язання протиріч між існуючими вже нині (а тим більш — майбутніми) суспільними потребами й можливостями щодо їх задоволення в умовах масових загальноосвітніх шкіл.

Власне кажучи, одною з головних соціальних причин створення приватних загальноосвітніх навчальних закладів є незадоволення частини батьків якістю та рівнем знань, пропонованих школярам закладами державної системи освіти, насамперед загальноосвітніми школами. Більш глибока причина — прагнення до надання якісної освіти, бо самоцінність освіти, її престижність серед суспільних цінностей у світі є стабільно високою. Співіснування в єдиному суспільному просторі різних форм освітніх закладів створює оптимальні умови для активного розвитку індивідуальних особливостей кожного учня.

Основи діяльності приватних дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів визначені Конституцією України, законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту». Відтак закономірність створення приватних навчальних закладів як складової системи освіти нашої країни є очевидною. Також закономірністю, на жаль, є й громадський спротив щодо становлення цього суб'єкта системи освіти, що є характерним для утвердження будь-яких інноваційних процесів у суспільстві. Подолання цього спротиву, визначення відповідного місця в такій важливій сфері як освіта, а відтак і певної «соціальної ніші» в суспільстві — це важлива проблема, що ще потребує свого вирішення.

Непорозуміння, що виникають між приватними та державними школами, управлінськими структурами, негативне ставлення до них з боку частини громадськості, недосконалість законодавства, надмірний податковий тиск свідчать про складність утвердження цього нового явища. По суті, формується нова соціально-педагогічна система з відповідними структурою, організацією, певною автономністю.

Порівняно з державними та комунальними загальноосвітніми навчальними закладами приватні мають як спільні з ними риси щодо мети, завдань, специфіки функціонування, так і певні відмінності.

Водночас приватні навчальні заклади виконують роль конкурента щодо державного сектора освіти та стимулюють його розвиток щодо задоволення освітніх потреб особистості.

Приватні загальноосвітні навчальні заклади не лише покликані, але й успішно вирішують проблеми утвердження філософії сучасної освіти, запровадження новітніх моделей навчального закладу, збагачення змісту освіти, удосконалення організації навчально-виховного процесу, запровадження новітніх інноваційних технологій навчання, добору та організації роботи педагогічного колективу, матеріально-технічного, фінансового забезпечення, узагальнення та поширення педагогічного досвіду.

Успішність роботи приватної школи значною мірою залежить від умінь адміністрації школи та педагогічного колективу встановлювати та підтримувати контакт з батьками учнів, оскільки батьки фактично виступають основними замовниками школи.

У період подальшого реформування системи освіти найбільшого значення набуває принцип індивідуалізації навчання, тобто індивідуального підходу до кожного вихованця. Але в умовах масової школи не завжди є легкою (а часом і неможливою) повноцінна реалізація цього принципу. Тому виникає необхідність створення приватних закладів освіти, які спроможні створити умови для майже індивідуального навчання і виховання дітей, тим більше, що певна частина батьків готова оплатити повністю або частково набуття загальної середньої освіти для своїх дітей.

Власне кажучи, функція освіти у демократичному суспільстві полягає в тому, щоб утвердити вільного громадянина не лише як

носія пізнавальних здобутків попередніх поколінь, але й як активного; самодостатнього учасника суспільного розвитку. Освіта здійснюється при взаємодії того, хто навчається і того, хто навчає (суб'єкт-суб'єктна взаємодія).

Чи могла система освіти тоталітарної держави реалізувати означені функції? Могла, але лише в контексті утвердження виконавчої орієнтації суб'єкта освітнього й педагогічного впливу. Молода людина повинна була підпорядковуватись панівній доктрині, розуміти вимоги й прагнення держави, реалізовувати власні потенції у вимірах беззастережного служіння існуючій політичній реальності. В іншому разі система безжалісно обходила з критично налаштованими членами суспільства — застосовувала фізичні репресії, різні методи елімінації особистості.

Після набуття Україною незалежності радикальні зміни у сфері освіти здійснювались у два головних етапи. Перший з них (1991–1995 рр.) виділив зазначену проблему, як соціальне завдання українського державотворення; другий (1995–2002 рр.) ввів її в систему національних потреб та інтересів і водночас — до широкого міжнародного контексту цивілізаційного розвитку людства.

Стратегічні напрями першого етапу реформування освіти визначалися Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»). Найголовніші з них:

- ▶ визначення державних стандартів формування системи та обсягу знань, умінь, навичок, творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх і кваліфікаційних рівнях;
- ▶ добір і структурування навчально-виховного матеріалу на засадах диференціації й інтеграції;
- ▶ забезпечення альтернативних можливостей для здобуття освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей учнів;
- ▶ органічне поєднання в змісті освіти його загальноосвітньої й фахової складових відповідно до освітнього рівня та особливостей регіонів України;
- ▶ вивчення української (як державної) мови, утвердження її як мови функціонування загальноосвітньої, професійної та вищої школи;



- ▶ перехід до інтегрованих навчальних курсів, пошук нових підходів до структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу;
- ▶ оптимальне поєднання гуманітарної й природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних її компонентів, класичної спадщини та новітніх досягнень наукової думки, органічний зв'язок з національною історією, культурою, традиціями;
- ▶ створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності і здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних та інформаційних технологій<sup>82</sup>.

На жаль, програма не передбачала конкретних механізмів здійснення цих заходів. Крім того, багатьом з них був притаманний декларативний характер, до того ж вони не мали відповідного законодавчого, матеріального та кадрового забезпечення. Ряд конкретних кроків було здійснено без належного теоретичного обґрунтування та експериментальної перевірки їх доцільності. В цей період хід освітньої реформи був позначений національно-патріотичним романтизмом, значним суб'єктивізмом щодо визначення змісту і напрямів реформи, суперечливими (а іноді й протилежними за спрямованістю) вимогами регіональних органів управління освітою. Системного підходу до здійснення реформування вироблено не було. Автори реформи не зосередили свої зусилля на підготовці законів, які б забезпечили її реалізацію.

Позитивним чинником було залучення до реформи галузі широкого освітнього загалу, представники якого внесли ряд конструктивних пропозицій, що суттєво змінили намічені підходи й фактично зумовили нове спрямування освіти. Теоретичне опрацювання проблеми та її узагальнення знайшли втілення в Указах Президента та Постановах Уряду України 1995 р.

Серед позитивних зрушень найпомітнішими й суспільно значущими є, насамперед, розширення типів і форм власності навчальних закладів; затвердження нових навчальних планів для середньої

загальноосвітньої школи; підготовка першого покоління національних підручників і навчальних посібників; створення нормативно-правового поля галузі; оптимізація мережі навчальних закладів; перехід до підготовки фахівців за новими напрямками та ступеневою шкалою у професійній і вищій школі; створення системи контролю за якістю навчально-виховного процесу шляхом ліцензування, атестації та акредитації; упорядкування підготовки фахівців у навчальних закладах, заснованих на приватній формі власності; трансформація гуманітарної освіти; створення концепції національного виховання тощо.

Загалом реформа могла розгортатись більш успішно, якби її не стримували соціально-економічні негаразди в країні, протистояння окремих політичних партій і лідерів, суперечливість реформаторських кроків у галузі економіки, різке зниження якості життя переважної більшості громадян України.

Найболючішою проблемою розвитку освітньої галузі практично протягом усього зазначеного періоду був постійний дефіцит коштів у галузі та нерітмічність бюджетного фінансування і, зокрема, виплати заробітної платні викладачам й студентських стипендій, а також повільна ротація кадрів.

Відтак в умовах фінансово-економічної кризи реформа освітньої галузі здійснювалась повільно та суперечливо.

Дошкільна освіта як початковий етап соціалізації особистості, перша ланка, з якої розпочинається інституалізований і цілеспрямований суспільний навчально-виховний вплив на дитину, також зазнала як позитивних змін, так і негативних впливів. Розглядаючи дошкільну освіту як «першу ланку» в системі загального освітнього процесу, слід зазначити, що закладені нею основи часто залишаються незмінними і навіть визначальними протягом усього життя особистості.

У 16,3 тис. постійних дошкільних закладів, які працювали на кінець 2000 р., виховувалось майже 1 млн. дітей, або 40% від загальної кількості дітей відповідного віку, що на 17% менше порівняно з 1990 р. За цей час мережа закладів дошкільної освіти скоротилася на 8,2 тис.

Головними причинами такої тенденції є зменшення народжуваності (протягом 90-х років кількість народжених щороку зменшу-

<sup>82</sup> Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 року. – К., 1994.

валася на 37%), незайнятість дорослого населення, зміна форм власності в країні, в тому числі і на дошкільні заклади. Кількість незадоволених заяв на прийом дітей до дошкільних закладів зменшилася зі 192,6 тис. до 15 тис., а завантаженість одного вихователя — з 11 до 9 дітей.

Отже, хоч мережа постійних дошкільних закладів і задовольняє потреби населення, їх функціонування все ж викликає серйозні претензії з боку батьків. Обмежені в коштах і засобах навчання вихователі часто формально ставляться до справи. Фінансові негаразди позначаються на умовах, в яких здійснюється виховний процес. Недоліки системи дошкільного виховання негативно позначаються на фізичному і морально-естетичному розвитку дітей, соціальному захисті малозабезпечених і неповних сімей, в яких умови догляду і виховання дітей часто набагато гірші, ніж у дошкільних закладах.

Фінансування діяльності закладів дошкільної освіти здійснюється переважно з місцевих бюджетів, коштів промислових та сільськогосподарських підприємств із залученням часткової допомоги батьків.

У структурі зведеного бюджету видатки на дошкільні заклади становлять близько 2% (на третьому місці за обсягом після видатків на середню освіту та вищі навчальні заклади). Отже, вирішення проблеми підвищення ефективності використання фінансових ресурсів цієї ланки освітньої галузі залежить, насамперед від місцевих органів самоврядування і виконавчої влади.

Реальна дійсність свідчить, що дошкільні заклади виявились найнезахищенішими як щодо негативного впливу кризової соціально-економічної ситуації, так і суб'єктивізму окремих керівників, які, намагаючись привагизувати споруди та приміщення цих закладів, штучно стимулювали їх скорочення. Нині дошкільна освіта потребує ефективних управлінських рішень, спрямованих на призупинення скорочення їх мережі, оновлення матеріально-технічної бази, проведення рішучої кадрової реформи, впровадження нових технологій виховання.

Таким чином, дошкільна освіта та виховання в Україні серйозної трансформації не зазнали, функціонуючи практично в тих же параметрах, що й раніше. Базовий компонент дошкільної освіти

значною мірою залишився маловідомим для педагогів дошкільної освіти, а звідси й проблеми, пов'язані з недоліками у змісті дошкільного виховання. Як і раніше, в навчальних закладах домінують старі форми роботи, особистісно-орієнтована педагогіка дошкільної освіти залишилась надбанням дослідників; ускладнився процес виховання дитини в сім'ї. Сім'я опинилась наодинці зі складними проблемами, стала розгубленою та дезорієнтованою. Скорочення мережі дошкільних закладів має суперечливі наслідки. Розгортаючи реформи в контексті стратегії сталого людського розвитку, слід уже в найближчому часі збалансувати мережу та функціонування різних типів цих закладів, здійснити системні заходи, що забезпечать реалізацію прийнятого Верховною Радою у 2001 р. Закону України «Про дошкільну освіту», виведення її на рівень сучасних вимог, щоб якісно готувати дітей до школи.

Основою української навчально-виховної системи є загальна середня освіта. Громадяни України реалізують своє конституційне право здобувати загальну середню освіту. За даними 2000/01 навчального року кількість учнів у загальноосвітніх навчальних закладах становить близько 67% від загальної кількості дітей і молоді відповідного віку, у закладах професійно-технічної освіти навчається 16% та у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації — 14%. Фінансування загальноосвітніх навчальних закладів практично на 100% здійснюється з місцевих бюджетів; закладів вищої освіти — з місцевого та державного бюджетів, а закладів професійно-технічної освіти (за винятком Автономної Республіки Крим) — з державного бюджету.

За статистичними даними, на початок 2000/01 навчального року в Україні функціонувало 21,9 тис. загальноосвітніх навчальних закладів, в тому числі — 296 гімназій, 283 ліцеї, 25 колегіумів, понад 220 спеціалізованих шкіл, близько 1,3 тис. навчально-виховних комплексів в яких навчалися 6,76 млн. учнів. Отже, трансформація мережі навчальних закладів, яка дедалі більше наближається до потреб особистості й суспільства відбулося. В Україні функціонують 402 спеціальні школи-інтернати для дітей, що потребують корекції розумового або фізичного розвитку, та загальноосвітніх шкіл соціальної реабілітації. (Але цього недостатньо).

**Кількість загальноосвітніх навчальних закладів  
в системі освіти України 1990–2001 рр.**

	1990 – 1991	1995 – 1996	1997 – 1998	1998 – 1999	1999 – 2000	2000 – 2001
Кількість навчальних закладів – усього <sup>83</sup> .	21825	22255	22128	22149	22213	22210
у т. ч.:						
– державних (з урахуванням комунальних);	21825	22181	21981	21962	22002	21981
– приватних	–	74	147	187	211	229
Кількість учнів – усього,	7131791	7142591	7078100	6987081	6857072	6763985
у т. ч. у закладах:						
– державних (з урахуванням комунальних);	7131791	7135084	7064927	6970837	6839157	6743651
– приватних	–	7507	13173	16244	17915	20334
Кількість учителів – усього,	537067	595577	570658	573032	576317	576615
у т. ч. у закладах:						
– державних (з урахуванням комунальних);	537067	593772	567685	569053	571787	571490
– приватних	–	1805	2973	3979	4530	5125
Кількість учнів у розрахунку на 10000 населення	1373	1391	1402	1394	1379	1361

Відповідно до потреб національно-духовного відродження, хоча й повільно, перебудовується зміст шкільної освіти. Суттєво модернізовано навчальні плани, оновлено навчальні програми, запроваджено перше покоління національних підручників.

З 1991 р. у загальноосвітніх навчальних закладах реалізуються понад 30 варіантів навчальних планів. Для врахування вимог держави, регіонально-національних особливостей і потреб особистості у структурі базових та інших варіантів навчальних планів виділені два компоненти: державний (інваріантна складова) і шкільний (варіативна складова).

<sup>83</sup> Включаючи вечірні (змінні) школи, гімназії, ліцеї, колегіуми, навчально-виховні комплекси (об'єднання), школи для дітей з вадами розумового та фізичного розвитку, санітарно-лісні школи.

У першій половині 90-х років питома вага варіативної складової зросла з 9–10% у 1991 р. до 20–25% у 1993–1994 рр. Скорочення шкільного компоненту відбулося згідно з постановою Кабінету Міністрів України № 1033 від 31 серпня 1996 р., що була зумовлена необхідністю економії коштів.

Протягом 1993–1998 рр. оптимізувався зміст обов'язкових предметів та скоротилася їх кількість (до 20). Пріоритетне значення надається вивченню державної і рідної мов та літератур.

З 1990–1991 рр. у школах з угорською, молдавською, румунською та іншими мовами навчання вводиться вивчення української мови. Відповідно до зміни статусу з 1993 р. російська мова віднесена до варіативної частини навчальних планів шкіл з українською мовою навчання (вибірково-обов'язкових предметів). На новій методологічній основі перебудовується зміст освіти з історії, географії, правознавства, предметів естетичного циклу. Запроваджується обов'язкове проведення комплексу занять з охорони життя і здоров'я дітей.

З 1990 р. вперше як експериментальні вводяться плани шкіл-гімназій і шкіл-ліцеїв, а з 1991 р. — шкіл з 5-денним режимом занять, на який, починаючи з 1997 р., перейшло понад 80% загальноосвітніх навчальних закладів.

У 1995–1998 рр. відбулося наближення до світової практики співвідношення між циклами навчальних дисциплін: мовно-літературні предмети (рідна, українська, іноземні мови, літератури) почали становити 27–30%; суспільні предмети (історія, право, навколишній світ) — 7%; математика та інформатика – 13–14%; природничі (фізика, хімія, біологія, географія) — 13–14%; естетичні (музика, образотворче мистецтво) — 5%; оздоровчо-трудова (фізкультура, охорона життя і здоров'я, ДПЮ) — 14–16% від загального обсягу навчальних планів.

На 1998/99 навчальний рік було затверджено 7 варіантів типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, у яких дещо збільшено кількість часу на вивчення державної мови, математики, історії України; у спеціалізованих школах дозволялося використовувати відповідні варіанти навчальних планів, розроблених у попередні роки.

Ці підходи залишалися чинними у 1999/00 навчальному році.

Важливим чинником демократизації шкільного життя є залучення педагогічних колективів до формування змісту освіти. Кожна школа одержала право на основі типових планів скласти робочий навчальний план на відповідний рік, конкретно опрацьовуючи варіативну частину (шкільний компонент) згідно з умовами і потребами школи (визначати перелік додаткових предметів, факультативів, курсів за вибором учнів, профіль навчання, ступінь поглибленого вивчення предметів, реалізації індивідуальних і групових занять).

Загальноосвітнім навчальним закладам дозволяється вносити обґрунтовані корективи до розподілу часу та інтеграції певних курсів, не виходячи за межі мінімальної кількості годин на предмети інваріантної частини (державного компоненту) і не перевищуючи припустимого навантаження учнів. Педагогічні колективи, які працюють творчо, одержали право скласти індивідуальні та експериментальні варіанти навчальних планів, оскільки чинні навчальні плани не позбавлені недоліків: вони орієнтуються на традиційне навчально-методичне забезпечення, яке відзначається ускладненістю та недостатнім урахуванням сучасних можливостей і потреб учнів. У змісті середньої освіти ще недостатня увага приділяється естетичному розвитку учнів, екологічним, економічним і людинознавчим аспектам. Гімназії, ліцеї та спеціалізовані школи з поглибленим вивченням предметів нерідко перевантажені навчальними заняттями.

Незважаючи здійснення ряду заходів щодо оптимізації навчально-виховного процесу у системі загальної середньої освіти, в цілому ситуація, що склалася в 90-і роки, не була оптимістичною. Зокрема, поглибилась диференціація регіонів за рівнем економічного забезпечення освітніх потреб. Економічна криза в країні негативно позначилася на стані матеріально-технічної бази навчальних закладів. Скоротився обсяг будівництва об'єктів системи освіти (в 1999/2000 навчальному році, наприклад, в дію було введено лише 44 школи-новобудови, в 2000/2001 році — 40 шкіл). Майже третина шкіл розташована в непристосованих приміщеннях.

Катастрофічно не вистачало підручників і засобів навчання. Відповідно до можливостей бюджету Міністерство освіти і науки України забезпечувало підручниками лише кожного четвертого

учня. При цьому окремі підручники не відповідали сучасному рівню розвитку науки та практики, історичному та соціальному досвіду, дидактичним вимогам тощо. Через відсутність необхідного лабораторного обладнання, забезпеченість яким становила 2–5%, у багатьох школах знизився рівень практичної підготовки учнів.

Особливо складна ситуація склалася в сільській місцевості. За статистичними даними, майже в половині сіл України немає шкіл. Тут слід згадати темпи ліквідації та укрупнення шкіл у другій половині 60-х та в 70-х роках минулого століття. В окремих регіонах діти вимушені пішки діставатись до школи за багато кілометрів, найважче це робити в гірських місцевостях, що негативно впливає не тільки на якість освіти, а й здоров'я дітей.

Підготовка загальноосвітньої школи до роботи в осінньозимовий період традиційно була досить складною. Щорічно залишалися не відремонтованими від 2 до 2,5 тис. шкіл. Потреби в паливі задовольнялись лише на 45–60%. Діти навчалися в напівхолодних приміщеннях, що призводило до їх частих захворювань й відповідно позначалося на якості навчально-виховного процесу.

За останні роки болючою проблемою стала хронічна заборгованість в оплаті праці працівників освіти. В окремих областях вона сягала від 6- до 10-місячного фонду зарплати. Спроби погашення заборгованості натуроплатою, як правило, спричиняли до виникнення нового комплексу суперечностей і зловживань, що межували з порушенням чинного законодавства або навіть злочином.

Динаміка заборгованості з виплати заробітної платні працівникам навчальних закладів, що фінансуються з місцевих бюджетів, характеризується такими даними: початок 1997 р. — 465,6 млн. грн., 1998 р. — 232,7 млн. грн., 1999 р. — 367,0 млн. грн., 2000 р. — 246,3 млн. грн., 2001 р. — 122,0 млн. грн., 2002 р. — 76,1 млн. грн., 2003 р. — 31,3 млн. грн.

Загальноосвітні навчальні заклади не повністю забезпечені кваліфікованими кадрами. Напередодні 2002/03 навчального року в школах не вистачало близько 2,6 тис. учителів, у т.ч. 1,7 тис. у сільській місцевості, насамперед, фахівців з іноземних мов, математики, української мови і літератури, інформатики, історії. Брак педагогічних кадрів змушує залучати до викладання в школі вчителів-пенсіонерів і студентів-заочників старших курсів педагогічних вищих навчальних закладів. А це позначається на якості й організованості навчально-виховного процесу.

Згадані проблеми вирішуватимуться в процесі зміни структури загальної середньої освіти (перехід на 12-річний термін навчання) та оновлення її змісту, що має відповідати прийнятим державним стандартам щодо якості і доступності загальної середньої освіти<sup>84</sup>.

Подальшого реформування система загальної середньої освіти зазнала протягом двох останніх років з упровадженням у життя Закону «Про загальну середню освіту», постанови Кабінету Міністрів України № 1717 від 16 листопада 2000 р. «Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання».

Розроблено й затверджено Державний стандарт початкової загальної освіти, новий базовий навчальний план початкової ланки освіти, перехідні типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів, запроваджено прогресивну 12-бальну систему оцінювання навчальних досягнень учнів та їх державної підсумкової атестації.

Зміст навчально-виховного процесу почав перебудовуватись на засадах гуманізації та особистісної орієнтації. Особливу увагу звернено на вивчення української, рідної (для представників національних меншин) та принаймні однієї з іноземних мов, а також на комп'ютеризацію навчального процесу. В зв'язку з цим у перехідних типових навчальних планах на 2001/02 — 2004/05 навчальні роки поряд із загальним скороченням навчального навантаження збільшено час на вивчення української та іноземної мови, математики, інформатики. Передбачається поступове введення нових предметів: «Я і Україна» (1–4 класи), «Основи філософії» (11 клас), «Економіка» (10 клас), «Художня культура» («Основи етики і естетики») (5–6 кл.). На новій змістовій основі відновлюється вивчення астрономії та креслення. Старша школа переорієнтовується на профільне навчання відповідно до уподобань, здібностей та інтересів учнів.

У становленні особистості молодої людини, зокрема в розвитку мотивації до пізнання і творчості, задоволенні освітніх інтересів і потреб дітей та молоді через залучення їх до науково-експериментальної, дослідницької, технічно-конструкторської, художньої, декоративно-прикладної, еколого-натуралістичної, туристсько-краєзнавчої та спортивно-оздоровчої діяльності; у формуванні

<sup>84</sup> Огнев'юк В. Середня освіта в Україні: проблеми, пошуки та перспективи розвитку // Освіта і управління. 1997. – Т. 1. – №4. – С. 7–11.

їхнього інтелектуального й духовного розвитку, адаптації до суспільного життя важлива роль належить позашкільній освіті.

Нині лише в системі Міністерства освіти і науки працюють 1497 позашкільних закладів, у тому числі 823 центри, палаци, будинки дитячої творчості; 265 центрів, станцій та клубів технічної творчості; 169 центрів, станцій та клубів юних натуралістів; 90 центрів, станцій та клубів юних туристів-краєзнавців; а також клуби юних льотчиків, моряків, фізичної підготовки, стадіони, дитячі парки, школи естетичного виховання тощо. У них навчається майже 1,2 млн. дітей та підлітків.

У системі державних комітетів у справах сім'ї та молоді, спорту діє близько 1500 підліткових клубів. Стільки ж закладів цього типу працюють в системі культури. Діяльність позашкільних закладів спрямована на задоволення додаткових потреб щодо освіти та змістовного дозвілля дітей, підлітків, молоді.

Позитивним є урізноманітнення мережі позашкільних закладів. Так, поширюються створення закладів нового типу: навчально-дослідницькі й творчо-виробничі центри, соціально-педагогічні комплекси, міжшкільні клуби тощо. Напрацьовано значний досвід спільної роботи позашкільних закладів у комплексі з дошкільними і загальноосвітніми закладами, у тому числі з гімназіями, ліцеями, спеціалізованими школами, навчально-виробничими комбінатами, вищими навчальними закладами.

Як загальнодержавна система пошуку та підтримки обдарованих школярів, здатних до наукової творчості, сформувалась і діє Мала академія наук України з широкою мережею регіональних відділень і наукових учнівських товариств.

З ініціативи позашкільних закладів розгорнуті й діють програми та акції: «Моя земля — земля моїх батьків», «Краса і біль України», «Дерево життя», «Сто чудес України», «Ріки мого дитинства», «Крок у майбутнє», «Наш пошук і творчість — тобі, Україно!», «Космос. Людина. Духовність» та ін.

Основні проблеми у цій ланці освіти: недостатнє фінансування позашкільних закладів, потреба впровадження сучасних форм і методів навчально-виховного впливу на учнів, розширення освітніх послуг для учнівської молоді, яка проживає у сільській та гірській місцевості.

Якщо протягом 1991–1995 рр. відбувалося щорічне зростання контингенту, кадрового складу позашкільних закладів, то в останні роки спостерігається їх значне скорочення. Цей процес вдалося призупинити лише у 2000 р.

На жаль, ряд керівників і педагогічних колективів на змогли вчасно переорієнтувати роботу, запровадити нові цікаві її форми, що стало однією з причин згортання їхньої діяльності.

Подальший розвиток цієї ланки освіти можливий за умови виконання вимог Закону України «Про позашкільну освіту».

Основним завданням професійно-технічної освіти, крім загальноосвітніх, є функція відтворення робітничого потенціалу країни. У подальшому він повинен забезпечити підвищення конкурентоспроможності й якості вітчизняної продукції, зниження її собівартості та вихід на зовнішній ринок. Реформування системи професійної освіти, впровадження термінових заходів щодо масового перенавчання працюючих робітників, незайнятого населення та корінних змін в організації і технології професійної підготовки молоді є чи не найголовнішим стратегічним питанням не лише в ефективному функціонуванні суспільного виробництва країни, але й у забезпеченні національної безпеки в цілому<sup>85</sup>.

Прийняття у 1998 р. Закону України «Про професійно-технічну освіту», як і наступні Укази Президента та рішення Уряду України засвідчили цілеспрямоване прагнення до приведення системи профтехосвіти у відповідність з вимогами сучасного виробництва й суспільної практики. Діюче законодавство передбачає:

- ▶ трансформацію існуючої мережі профтехучилищ у чотирирівневу, яка має задовольнити потреби економіки у висококваліфікованих робітничих кадрах й сприяти адаптації до ринкових умов;
- ▶ підвищення професійної мобільності випускників навчальних закладів на виробництві та їхньої конкурентоспроможності на ринку праці шляхом поступового переходу до підготовки робітничих кадрів широкого профілю за новим державним переліком професій;

<sup>85</sup> Огнев'юк В. Професійно-технічна освіта в динаміці суспільних трансформацій // Професійно-технічна освіта. 2000. – №3. – С. 2–4.

▶ поглиблення інтегрованості системи профтехосвіти до виробництва та сфери послуг і координація зусиль у підготовці кваліфікованих фахівців на міжгалузевому рівні через створену Міжгалузеву раду з професійно-технічної освіти України.

У 2000 р. до системи ПТУ входило 966 закладів, у яких навчались 523 тис. осіб. Порівняно з 1985 р. кількість закладів скоротилася на 19%, а кількість учнів — на 26,0%. Скорочення навчальних закладів відбулося не лише за рахунок ліквідації чи реорганізації навчальних закладів, що втратили соціально-економічну перспективу, але й через дію суб'єктивного фактора.

Загалом у навчально-виховному процесі та у матеріально-технічному забезпеченні діяльності закладів ПТУ відбулися суперечливі зміни. Так, у 1996–1997 рр. до 275 професійно-технічних навчальних закладів сільськогосподарського та меліоративного профілів надійшло лише 67 тракторів, 89 автомобілів і 24 комбайни застарілих моделей. За останні роки їх надходження скоротилося майже вдвічі від вищезазначеної кількості. В основному техніку закуповували за рахунок позабюджетних надходжень, що пов'язане з обмеженням фінансування професійно-технічної освіти.

У структурі видатків зведеного бюджету видатки на професійно-технічну освіту становлять 0,8–1,5%, а в структурі видатків Державного бюджету України — 1,4–1,5%. Отже, практично вся діяльність закладів профтехосвіти фінансується з державного бюджету, бо місцеві бюджети (за винятком АР Крим) коштів на ці заклади майже не передбачають. У минулі роки до 40–50% фінансування профтехучилищ здійснювалось базовими підприємствами та галузевими міністерствами й відомствами. Це відбувалося за рахунок безоплатного передання відповідного обладнання, оснащення, сировини, надання баз для виробничої практики, оплати праці робітників-наставників. З наведених причин нині обсяги такої допомоги скоротились, і держава має виробити сучасні підходи щодо заохочення підприємств щодо оновлення бази професійно-технічних навчальних закладів.

Зміни у змісті професійно-технічної освіти відбуваються досить повільно і мають суперечливі результати. Відсутність наукових центрів, що досліджують розвиток професійно-технічної освіти,

позначилась визначенні державних стандартів і науково-обґрунтованої концепції розвитку цієї ланки освіти.

Головною ознакою економічно розвинутих країн є сприйняття ними досягнень сучасних високих технологій. На рівні людського ресурсу це означає здатність менеджерів і персоналу швидко опанувати нові та відкидати старі технології, цілеспрямовано й ефективно перезозброювати виробництво. Це може вважатись якісною характеристикою фахівців тієї чи іншої галузі. Якщо товари й послуги знаходять ринки збуту і є конкурентоспроможними, то й фахівці тієї чи іншої галузі можуть вважатись такими, які мають сучасну фахову підготовку.

На жаль, за незначним винятком, українська продукція не може конкурувати на світовому ринку.

За свідченнями експертів, в Україні фактично немає галузі, яка за показниками ефективності, якості, конкурентоспроможності досягла б рівня стандартів розвинутих країн.

Навіть у такій суто «українській» сфері, як агропромисловий комплекс, розбіжності показників вражають. Так, у 1994 р. в Україні розорані землі становили 59% від загальної території, у той час як у Франції — 35, Німеччині — 34, Італії — 40%.

У сільському господарстві України зайнято 20% усіх трудових ресурсів, у Франції — 5, Німеччині — 4, Італії — 9%. При цьому у 1994 р. урожайність основних для України сільськогосподарських культур (пшениця, жито, кукурудза, картопля, цукрові буряки) була в 2–3,5 раза меншою, ніж у порівнюваних країнах. Загальні обсяги виробництва м'яса в тому ж році були у 2,3 раза меншими, ніж у Франції; у 2,2 раза меншими, ніж у Німеччині; на 23,2% меншими, ніж у Великобританії; на 51,2% меншими, ніж у Італії; масла — на 72% меншими, ніж у Франції; на 79,1% меншими, ніж у Німеччині; в 2,4 раза меншими, ніж у Великобританії; цукру — на 49,3% меншими, ніж у Франції; на 18% меншими, ніж у Німеччині.

Слід зазначити, що приблизно такі ж розбіжності в показниках були не лише в 1994 р. Звичайно, основною причиною такого стану речей є глибока системна криза української економіки; проте певну роль у цьому, безперечно, відіграв й не завжди висока якість підготовки фахівців агропромислового комплексу та інших галузей промисловості у вищих навчальних закладах України.

В СРСР найвища якісна підготовка фахівців здійснювалась в першу чергу для задоволення кадрових потреб військово-промислового комплексу. Однак, якщо зважити на те, що випускники цивільних вузів теж залучались до роботи у ВПК за результатами серйозної «селекції» на якість і надійність з точки зору анкетних даних, творчих здібностей, загальної дисципліни і організованості, висновок про ефективність радянської вищої освіти дещо зміниться. Сьогодні потрібні нові форми «селекції», щоб в Україні з'явилися гідні спадкоємці Патона, Антонова, Глушкова, Ремесла, Симиренка, Амосова та інших видатних науковців, якими заслужено пишається українське суспільство.

У результаті реформи кількість вищих навчальних закладів у незалежній Україні збільшилась на 7,2%, зокрема за рахунок відкриття закладів, заснованих на недержавній формі власності. Однак кількість студентів залишилась практично незмінною. Характерним є збільшення професорсько-викладацького складу (на 15%), незважаючи на виїзд певної кількості науковців за кордон та їх перехід до іншої сфери суспільної діяльності.

У 2000 р. Україна мала такі показники кількості студентів (на 10 тис. населення): вищі навчальні заклади I–II рівня акредитації — 107; III–IV рівня — 285, а всього — 392 студенти. У 2002 р. прийом на перший курс за державними замовленнями вперше з часу набуття Україною незалежності зріс на 12%. Нині на 10 тисяч населення припадає 472 студенти<sup>86</sup>, у т.ч. у вузах I–II рівнів акредитації — 121, III–IV рівнів акредитації — 351 студент. Загальна кількість вищих навчальних закладів становила 997; з них 667 — I–II рівня акредитації і 330 — III–IV рівня; кількість студентів відповідно — 583 тис. і 1 млн. 686 тис.<sup>87</sup> Новим помітним явищем у системі вищої освіти стала зміна статусу провідних університетів та академій, утвердження їх у якості національних закладів.

Загалом реформа вищої освіти здійснюється суперечливо. Помітні зрушення в одному напрямі наштовхуються на консерватизм в іншому. В переважній більшості керівники вузів усе ще продовжують дотримуватись традиційних підходів та методології організації навчання і виховання, неохоче сприймаючи нововведення, продиктовані часом оновлення.

<sup>86</sup> Урядовий кур'єр. 6 лютого 2003 р.

<sup>87</sup> Основні показники діяльності ВНЗ України на початок 2002/03 н.р. / Статист. зб-к. — К., 2003.

Деякі суперечності виникли в результаті оптимізації мережі вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації та часом необґрунтованого надання статусу національного вищим навчальним закладам III–IV рівня акредитації; переходу до підготовки фахівців за новими спеціальностями та за ступеневою системою; впровадження в практику нової системи оцінки якості навчально-виховного процесу шляхом ліцензування, атестації та акредитації; впровадження нової концепції гуманітарної освіти та виховання студентської молоді.

За даними дослідників, у системі вищої освіти протягом останніх 2–3 років мають місце такі тенденції:

- ▶ триває робота щодо вдосконалення нормативно-правового поля вищої освіти і, зокрема, прийняття відповідного закону;
- ▶ впроваджується механізм багатоканального фінансування;
- ▶ удосконалюється механізм використання позабюджетних коштів;
- ▶ здійснюється (продовжується) робота з оптимізації мережі вищих закладів освіти;
- ▶ впроваджуються програми, спрямовані на вирівнювання можливостей регіонів щодо надання вищої освіти, зменшення міграційних процесів, пов'язаних із здобуттям вищої освіти за кордоном;
- ▶ здійснюються заходи щодо соціального захисту учасників навчально-виховного процесу, поліпшення фінансування галузі, зміцнення матеріально-технічної бази.

У системі вищої освіти є серйозні недоліки. Перехід до підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в нових ринкових умовах, здійснюється надто повільно. Все ще незадовільним є рівень вивчення іноземних мов, оволодіння інформаційними та еколого-безпечними технологіями. Ряд суперечностей існує в системі гуманітарної освіти. Практично на нульовому рівні перебуває громадянська і патріотична освіта студентської молоді. А це свідчить про те, що вища освіта потребує і з цього боку поглибленого реформування. Як і для освіти загалом, камертоном реформ має бути загальна суспільна орієнтація на людські пріоритети і цінності.

\* \* \*

*Однією з визначальних рис ХХ ст., попри постійно жорстку боротьбу між країнами, релігією та атеїзмом, демократією та тоталітаризмом, світові війни та революції, змагання ідеологій, стало не тільки поширення освіти, а й її виокреслення як безумовного чинника розвитку особистості та суспільства.*

*Перехід від аграрного до індустріального та інформаційного суспільства в Україні відбувався одночасно з формуванням нового науково-освітнього і культурно-освітнього простору.*

*Зростання частки освічених людей стало своєрідним ферментом пожвавлення національного руху, збудником суспільних прагнень до соціальної справедливості; освічена еліта стимулювала політичну активність українства, активізувалось зростання національної свідомості, що стало визначальним чинником цивілізованого утвердження державної незалежності України наприкінці ХХ ст.*

*Зміст освіти впродовж минулого століття визначався суспільним замовленням й був пов'язаний із суспільними трансформаціями, тривалий час ґрунтувався на моноідеології, розглядався в якості знаряддя класової боротьби, що негативно позначилося на її гуманістичній людинотворчій функції.*

*Підсумовуючи розвиток освіти за останнє десятиліття ХХ ст., слід зазначити, що суспільству вдалося подолати основні вади радянської системи освіти – підпорядкованість тоталітарній ідеології, заполітизованість, антидемократизм, однотипність навчальних закладів і навчальних планів. Прийнята на початку 90-х років Державна програма «Освіта. Україна ХХІ століття» визначила стратегію розвитку освіти в перехідний період. Проте, як і в часи тоталітаризму, ця галузь все ж залишається на периферії державної політики. Про освіту починають дискутувати лише напередодні чергових парламентських виборів. Закріплена у законодавстві пріоритетність освіти не реалізована у практичній*



політиці, що негативно позначилося не лише на розвитку освітньої сфери, але й на морально-політичному і економічному розвитку країни.

Як засвідчує аналіз, система освіти в Україні нині у своєму розвитку ще не встигає за потребами суспільства, що модернізується. Адже ми просуваємось до так званого інформаційного суспільства. Відтак слід зважувати на те, що останні сто років швидкість передавання інформації збільшилась у 10 мільйонів разів, а обсяг знань у 100 разів і що кожні 5-7 років у ряді наукових дисциплін знання оновлюється наполовину, а то й повністю. Тому в розвинутих країнах, на які ми, як правило, орієнтуємось, розвиток системи освіти поступово стає основною стратегією розвитку суспільства й вирішальним чинником його поступу. Освіта в таких країнах спрямована на випередження суспільно-економічних трансформацій.

Якість навчання у більшості навчальних закладів України залишається невідповідною до сучасних вимог, що призводить до збільшення відставання від світових досягнень. Екстенсивний шлях розвитку системи освіти вже демонструє в усьому світі свою обмеженість, а в Україні доказом його згубності є той факт, що незважаючи на збільшення за роки незалежності кількості вищих навчальних закладів майже втричі, лише близько 35% випускників середніх шкіл мають можливість здобути вищу освіту. Кожний другий із працюючого населення, за даними компетентних соціологічних досліджень, усвідомлює нагальну потребу в додатковій освіті.

Таким чином, перед суспільством гостро постала проблема не лише щодо удосконалення змісту освіти, але й щодо її системної модернізації, переходу до інноваційної моделі розвитку освіти, її гуманізації.

Відтак на межі третього тисячоліття українська освіта потребує продовження послідовних реформ. Одним із стратегічних напрямів реформ є перехід до цінностей сталого людського розвитку в умовах демократії.

## Розділ II

### Роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства

Поставши з руїн тоталітарної системи, незалежна Україна прагне до створення повноцінного демократичного суспільства, в якому держава гарантує громадянам усі права і свободи, а громадяни створюють демократичні цінності й користуються ними.

Суспільство має подолати успадковану від бюрократичної командно-адміністративної системи наявність фундаментальних відмінностей між політичною та соціальною владою, публічним і приватним правом, санкціонованою державою інформацією та громадською думкою й перейти до визнаного у світі цивілізованого розвитку. Утвердження демократичного ладу, основою якого є людина як особистість, спроможне розкрити його потенціал, а відтак виступає одним з найважливіших національних пріоритетів. Саме за демократії розквітає громадянське суспільство — сфера самовиявлення вільних індивідів та їх добровільно сформованих асоціацій, для якої притаманні горизонтальні, не санкціоновані державою зв'язки між громадянами, що мають дійсно колективний характер. Сучасна демократія вимагає від особи не лише політичної активності, але й усвідомлення нею власної ролі і значення в життєдіяльності суспільства, а також дій відповідно до власних переконань і цінностей.

Події 11 вересня 2001 р. у США змусили західні демократії переглянути, здавалося б, непорушні підвалини особистої свободи громадян. Підписання американським президентом «Патріотичного акту» значно розширює повноваження поліції та федеральних

агентств, водночас звужуючи межі банківського та імміграційного законодавства. Згідно із зазначеним актом, служби безпеки можуть вільно стежити за підозрюваними, підключатись до їхніх електронних поштових скриньок і навіть стежити за тим, які веб-сторінки вони відвідують. Національним банкам рекомендовано пильно стежити за кореспондентськими рахунками іноземних клієнтів. Права іноземців відповідно до «Патріотичного акту» у будь-який час можуть бути обмеженими; а достатньою підставою для затримання іноземця нині є «обгрунтована» підозра прокурора. Такі ж заходи щодо іноземців здійснюються в ряді інших країн. Як бачимо, у відповідь на здійснені терористичні акти Захід розпочав зміщення у бік обмежень прав і свобод громадян, що зрештою може негативно позначитись на їхньому ставленні до демократичних цінностей, а також на розвитку демократії в країнах, де відбуваються процеси трансформації від тоталітаризму до громадянського суспільства.

В економіці і політиці України та в національній самосвідомості її громадян вже тривалий час відбуваються суперечливі й складні трансформаційні процеси. Наша країна вже пододала певний відрізок на шляху демократизації суспільства й перебуває на етапі становлення політичних інститутів демократії. Проте конституційне закріплення основних інститутів і принципів демократії — лише один з кроків на цьому шляху. Україні вкрай необхідне утвердження принципів демократії, становлення і відтворення демократичної політичної практики, моделей та зразків поведінки, характерних для демократичної політичної культури, подальше формування та вдосконалення різноманітних демократичних структур, звикання людей до життя в умовах демократії.

Українська економіка поступово трансформується в ринкову, яка може успішно функціонувати лише за умови сформування інституцій демократії та громадянського суспільства, проте за відсутності ринку цінності громадянського суспільства втрачають сенс. Відтак ринок стимулює створення громадянського суспільства, а громадянське суспільство, у свою чергу, продукує імпульси розвитку для ринкової економіки.

Ринкові відносини, поширюючись на всі сфери суспільного життя, потребують стабільної підтримки з боку громадянських інституцій, оскільки ринок не спроможний самостійно формувати соціальну інфраструктуру, що народжується поза ринковим середовищем. При цьому ринкова економіка здійснює суперечливий вплив на поле демократичних цінностей, але незаперечним є те, що «риннок сприяє комунікації — вільному, широкому й безперешкодному спілкуванню, обміну думками, отриманню інформації, добровільному укладанню контрактів тощо»<sup>1</sup>. Об'єктивно ринок активно стимулює створення громадянського суспільства й виступає знаковим фактором суспільно-політичного життя в Україні.

Важливим етапом на шляху українського суспільства до демократичної консолідації є утвердження толерантності в життєдіяльності його громадян, що передбачає повагу до прав людини, подолання стереотипів для досягнення визначеної мети розвитку, віднайдень компромісів для збереження суспільної злагоди. Відтак досить важливим є те, щоб громадяни знали свої права і обов'язки, дотримувались чинних законів, мислили критично і незалежно, були впевненими, що можуть впливати на хід розвитку суспільства.

Утвердження нових світоглядних цінностей досягається різними шляхами і засобами: політико-правовими, економічними, морально-етичними, науково-освітніми тощо. Але чи не найголовнішим і найефективнішим механізмом утвердження нової парадигми буття є трансформація світоглядних орієнтирів і переконань у процесі відтворення людини як особистості, тобто при вихованні громадян суспільства. Замість стандартів і моделей поведінки, притаманних суспільству тоталітарного типу, мають бути втілені нормами та ідеалами демократичного суспільства. І найголовнішим є не стільки злам світогляду зрілих членів суспільства, скільки сформування нових орієнтирів у наймолодшій спільноті, не переобтяженої старими догмами. Не випадково пророк Мойсей, вивівши ізраїльський народ з єгипетського полону, сорок років водив його пустелею, аж доки вирости члени суспільства, які не знали рабства. Саме молоді люди виступають будівничими суспільства нового типу, що підтверджують соціологічні опитування, адже саме

<sup>1</sup> Основи демократії. — К.: Ай Бі, 2002. — С. 59.

серед молоді віком від 18 до 28 років 61% підтримує незалежність України, 74 — демократію і 76 — ринкову економіку.<sup>2</sup> В цьому контексті освіта як сфера соціокультурної практики, набуває національного пріоритету як один з найголовніших чинників формування суспільства демократичного типу. Адже засадничою суспільною проблемою постає формування нової основи щодо ідентифікування громадян країни.

Громадянська ідентифікація має дві визначальні складові: національну та євроінтеграційну. З одного боку для новоутвореної держави важливо сформувати особистісні риси громадянина і патріота України, а з іншого — людину, що відчуває себе приналежною до європейського світу, поділяє європейські цінності.

При цьому слід враховувати, що перехід України від державно-адміністративного соціалізму до демократії відбувається у складних і суперечливих умовах. Суспільна атмосфера просякнута соціальними, політичними, етнічними, релігійними, клановими й міжособистісними суперечностями. Зіткнення протилежних цілей, інтересів, думок, пропозицій і поглядів стало прикметною ознакою сьогодення. Воно охопило майже усі верстви населення й виявляється на усіх рівнях влади. Даються взнаки наслідки колишньої системи виховання, що ґрунтувалася на принципах конфронтації та протиставлення. Саме тому перед молодого українською демократією так гостро постала проблема виховання громадян на засадах толерантності щодо політичної, соціальної, етнічної, релігійної, вікової «інакшості». Це не означає, що молодь має виховуватись байдужою до несправедливості, приниження, насильства тощо. Демократія повинна вміти себе захищати, і молодь має знати, до яких вчинків суспільство ніколи не буде терпимим.

Навіть демократична держава ставить чіткі рамки прав і свобод людини, захищає суспільство від свавілля асоціальних елементів, від порушень закону і норм моралі.

<sup>2</sup> Нове покоління незалежної України. (1991–2001 роки): Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2001 р.). — К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2002. — С.98.

Таким чином, освіта покликана не лише здійснити радикальний інтелектуальний поворот у бік демократії та інститутів громадянського суспільства, але й вплинути на формування у молоді негативного ставлення щодо їх провокування до не демократичних способів вирішення проблем. Учні і студенти, набуваючи освіти, повинні усвідомлювати завдяки їй, що громадянське суспільство й демократія — це не лише свобода, але й помножена на свободу відповідальність.

Більше того, вона передбачає ефективну взаємодію інституцій громадянського суспільства і держави, адже: «Демократія, — як зазначає Дж.Кін, — це завжди важкий, постійно розширюваний процес розподілу влади і публічного контролю за її виконанням в рамках політики, що позначена наявністю інституціонально різних — але завжди пов'язаних між собою — сфер громадянського суспільства і держави»<sup>3</sup> Таке розуміння демократії є вкрай важливим для молодих людей, які, як правило, не мають сталого ціннісного осереддя.

Формування демократичного суспільства, хоч як це не парадоксально, завжди таїть у собі й загрозу щодо його існування, оскільки воно рівною мірою наділяє свободою й демократичними правами як демократів, так і противників демократії. Оскільки в Україні демократія не має сталих традицій, вона є незрозумілим плодом у молодій державі із застарілими тоталітарними хворобами. За таких умов завжди існує загроза перетворення суспільства на поле не лише політичних чвар, але й політичних війн. Цей фактор має стимулювати до пошуку ефективного «щеплення» від спокуси зловживання демократією. Сучасне українське суспільство — це своєрідне «бране» поле, на якому перетинаються різні інтереси. Небезпека полягає в тому, що суперечності розвиваються в довільний, напівстихійний спосіб. Це може становити загрозу для суспільства, яке не завжди виявляє здатність позбутись негативних тенденцій, і може призвести до згортання, а то й паралічу демократії.

Система освіти покликана сформувати у молоді відчуття межі між демократією і анархією, між особистою свободою й правилами

<sup>3</sup> Кін Д. Демократия и гражданское общество / Пер. с англ.; Послесл. М.А.Абрамова. — М.: Прогресс – Традиция, 2001. — С. 23.

громадянського співжиття. При цьому цінності людської свободи мають ґрунтуватись на етичних основах виховної системи. Серцевину цієї системи становлять такі ціннісні принципи:

- ▶ людина як така є основою, початком і закінченням суспільства;
- ▶ повага до особи гарантується її повагою до інших членів суспільства;
- ▶ розв'язання конфліктів здійснюється на основі збереження життя і гідності сторін конфлікту;
- ▶ гарантія прав людини базується на обов'язку кожного члена суспільства у визнанні цих прав;
- ▶ забезпечення прав людини є можливим лише за умови реалізації демократичних принципів розвитку на всіх рівнях суспільства.

Звичайно, наведені ціннісні принципи не можуть бути вичерпними, вони є лише першоосновою, яка вдосконалюватиметься й розширюватиметься з розвитком демократичних засад у навчально-виховному процесі. При цьому будь-які зусилля педагогів не матимуть успіху, якщо молодь буде байдужою до громадського життя. Опитування, проведені Українським інститутом соціальних досліджень, свідчать про поширення аполітичності української молоді, її байдужості до політичного життя країни. У травні 1995 р. серед опитаних юнаків і дівчат таких було 24%, у грудні 1996 р. — 32, а в червні 1998 р. — 40%<sup>4</sup>.

Проте, водночас зростала участь молоді у президентських і парламентських виборах. Якщо в 1994 р. у виборах Президента України взяли участь лише 25% молодих громадян, то в парламентських виборах 1998 р. і 2002 р. — близько 60, а у президентських 1999 р. — майже 70% молоді. Це ще не свідчить про подолання аполітичності серед юнаків і дівчат, адже у травні 2000 р. під час опитування, проведеного згадуваним Інститутом, 27% молодих людей віком 14–28 років заявили, що вони не орієнтуються в політичних течіях, а у березні 2002 р. їх кількість скоро-

<sup>4</sup> Про становище молоді в Україні (за підсумками 1998 р.) // Щорічна доповідь Президентіві України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України. — К.: ТМ Прінтік Прес, 1999. — С. 91.

тилася до 16 відсотків. Проте, навіть серед молодих членів партій близько 30% не мають визначених ідеологічних орієнтацій. Загалом соціологічні опитування засвідчують, що молодь віком до 28 років становить не більше, ніж 4% від партійного загалу<sup>5</sup>. Переважну більшість молодих людей не приваблюють й молодіжні організації. Лише 40% молодих людей, опитаних УІСД у вересні 2001 р., вважають діяльність молодіжних організацій корисною для українського суспільства, а 34% взагалі не відають про їх існування. Членами молодіжних організацій визнають себе лише 2–3% опитаних. Ще стільки ж засвідчили, що інколи відвідують окремі заходи таких організацій. Як бачимо, у молоді ще не розвинене прагнення до самостійності й самоврядування, а молодіжні організації не стали для більшості молодих людей середовищем взаємодії та чинником, що спонукає молодь до участі у суспільних процесах, вирішенні суспільно-політичних і економічних проблем країни.

Проведені дослідження згадуваним Інститутом, а також Інститутом проблем сім'ї та молоді, Центром соціального моніторингу засвідчують повільне зростання активності молоді. Результати опитування, проведені в червні 2002 р., показують, що серед молоді віком від 14 до 28 років майже третина респондентів зовсім не цікавиться політичним життям, 28% цікавиться за умови особистої співпричетності, 36% прагнуть знати, що відбувається в політичній сфері, і лише 1% бере активну участь у політичному житті.<sup>6</sup>

Є очевидним, що молодь більше переймається власними економічними проблемами, а саме — власним матеріальним становищем. Різні соціологічні опитування показують, що ці питання у рейтингу особистісно важливих проблем завжди набирають найбільше прихильників серед респондентів. Це пов'язане із скрутним матеріальним становищем більшості сімей в Україні, яке 36% опитаних молодих людей охарактеризували як «нижче за середнє» або «досить низьке». Лише 16% молодих людей задоволені умовами життя. Поки що у молоді не сформоване переконання, що об'єднання в організації є шляхом до розв'язання й з матеріальних

<sup>5</sup> Молодь України у дзеркалі соціології. — К.: УІСД, 2001. — С. 126.

<sup>6</sup> Нове покоління незалежної України. — С.94.

проблем. З одного боку, це має й певний позитивний аспект, оскільки раніше громадяни нашої країни переважно покладалися лише на державу. Подолання особистої інертності та патерналістських настрів стало можливим унаслідок процесу суспільної трансформації, що відбувається протягом останнього десятиліття. З другого боку, орієнтація молоді на власні сили стримує процес становлення громадянського суспільства й суспільних перетворень. Очевидною є нагальна необхідність подолання пасивності молоді, активізації її громадянської активності. Включення освіти до процесу формування особистісних громадянських якостей сприятиме більш динамічному розвитку демократичного суспільства.

Ідеологія марксизму в її радянській інтерпретації не припускала навіть і думки про те, що молодь може створювати несанкціоновані владою організації, не кажучи вже про такий демократичний інститут як незалежна молодіжна преса. Під гаслами боротьби з буржуазною ідеологією зневажалися й «буржуазні свободи»: рівність, свобода слова й зібрань, особиста безпека, приватна власність. Окремі з них хоч і були присутні в лексиконі комуністичних гасел, однак мали класово-ідеологічну інтерпретацію. Ця проблема не втратила актуальності для системи освіти, оскільки в Україні на сучасній політичній арені залишаються досить впливовою силою прихильники крайніх поглядів. Їм не є притаманною толерантність щодо поглядів особи, групи осіб, партій, громадських організацій.

Навчальні заклади системи освіти демократичного суспільства повинні «прищеплювати» молоді толерантність щодо таких політичних поглядів, за умови дотримання їх носіями вимог законодавства. Утверджуючи у процесі виховання толерантність, ми водночас створюємо передумови для звільнення свідомості молоді від впливу тоталітарних ідеологій, які час від часу заявляють про себе, й вкорінюємо плюралізм, провідниками якого є політичні партії та демократично обрана Верховна Рада України. Інституційне сформування відкритого демократичного громадянського суспільства, захищеного й підтримуваного державною владою, відповідальною перед суспільством, можливе за умови виховання демократично налаштованих громадян як обов'язкової складової сталої демократії. На жаль, ми поки що не можемо засвідчити

сталість демократичних процесів в Україні, а тим більше — сформованість у свідомості громадян демократичних цінностей.

Гене́за демократичних засад суспільного життя, трансформації, що відбуваються в економіці, суспільному і духовному житті та в ціннісних орієнтаціях українського соціуму, спрямування інтеграційного вектора України в бік європейських структур зумовлюють розвиток відповідної системи освіти, яка за своїм змістом і методологією покликана формувати особистісні риси громадянина України, сприяти його європейській ідентифікації, формувати його демократичну ментальність.

Актуальність запровадження в Україні складової системи освіти на громадянській основі зумовлена тим, що формування демократичної громадянськості є нагальною потребою усіх розвинутих країн, але насамперед тих країн, що перебувають на етапі суспільно-політичної трансформації. Метою громадянської освіти є формування особистості з високою громадянською культурою, що усвідомлює взаємозв'язок між індивідуальною свободою, правами окремої людини та її громадянською відповідальністю, готовністю до компетентної участі у життєдіяльності суспільства.

Тематика громадянської освіти, як і громадянського суспільства, нині культивується в широких масштабах, і можна без перебільшення твердити, що вона впродовж останніх років почала посідати одне з центральних місць у сучасних педагогічних концепціях.

Інкорпорована до концепції навчання і виховання в нашій країні, вона має передбачати формування системи знань, переконань, цінностей, ідеалів і традицій, притаманних для громадян країн з усталеною демократією, або, інакше кажучи, формування культури громадянськості.

Перш ніж визначитись щодо концептуальних засад, які мають стати основою громадянської освіти, слід визначити поняття «громадянськість» та «громадянська освіта» як такі. Нині у світовій науці мають місце два підходи щодо понять «громадянськість» та «громадянин». В основу першого покладена практика громадянства у класичних республіках Греції та Риму. При цьому йдеться про республіканську громадянськість, що визначає особистість як члена політичного суспільства й акцентує увагу на особистості

лише як на елементі цього суспільства, коли розглядаються фундаментальні принципи, а саме: приналежність до політичної спільноти (особистість як частина загального громадського життя); вірність вітчизні, що передбачає лояльність до правових основ суспільства (конституції, влади тощо); зверхність громадянських обов'язків щодо індивідуальних інтересів, тобто індивідуальні права підпорядковані виконанню соціальних обов'язків. Саме такий тип громадянськості культивувався в Радянському Союзі.

Інший підхід до визначення поняття «громадянськість» базується на ліберальній традиції свободи і прав людини, в основу якої покладено ідеї Дж.Локка та Т.Джефферсона. Такий підхід став формуватись із середини XVIII ст., коли застарілі відносини суспільного підпорядкування руйнувались і чимало людей стали сприймати покірність існуючій владі як форму особистого приниження.

Саме цей підхід породив поняття «права людини», яке нині поширене в усьому світі. Його провідною ідеєю є те, що кожен індивід має права рівні з правами інших громадян, є носієм цих прав, і вони не можуть бути анульованими будь-якою соціальною інституцією, навіть державою. Виділяють чотири основні групи прав людини — громадянські, політичні, соціальні та економічні, що розглядаються як універсальні, нероздільні й з глибоким моральним змістом. Вони становлять основу Декларації прав людини та інших міжнародних документів на кшталт соціальної європейської хартії. Поняття «права людини» не залишається незмінним, а еволюціонує, збагачується новими частковими правами, які вже не утверджують принципи повної рівності всіх індивідів, а визнають певну їх неоднаковість, що виявляється у різних контекстах (наприклад, права дитини, права жінки).

Отже, ліберальна традиція ставить на перше місце права природні індивіда та їх захист від довільних дій влади; республіканська — наголошує на приналежності особи до певної державної спільноти й виконанні обов'язків перед нею.

Під поняттям «громадянська освіта» західні дослідники розуміють набуття відповідних знань, навичок і вмінь, необхідних громадянину сучасного демократичного суспільства. Але при цьо-

му в країнах Заходу поширені різні концепції громадянської освіти. За одними — громадянська освіта є засобом розвитку почуття патріотизму і національної ідентичності, за іншими — засобом формування системи цінностей і мотивацій особи до належного виконання своєї частки завдань і несення певної відповідальності. Ряд науковців визначає сутність громадянської освіти як набуття вмінь розв'язувати конфлікти та запобігати їх виникненню через створення у школі педагогічного клімату довіри і співпраці між учнями і вчителями, активізацію громадського життя.

У переважній більшості країн Європи здійснення громадянської освіти пов'язане з вирішенням проблем вищого рівня. Так, у 80–90-х роках минулого століття британський консервативний уряд вимагав формувати у школярів повагу до традицій, чим спровокував критичне ставлення до урядових рішень, зокрема до тих, які були спрямовані на дистанціювання Об'єднаного Королівства від континентальної Європи. У Західній Німеччині намагалися сформувати в учнів поважне ставлення до уряду та його намірів ефективно вирішувати соціальні проблеми і брати участь у створенні об'єднаної демократичної Європи. Відтак підходи до здійснення громадянської освіти не лише в Англії та Німеччині, але й у багатьох інших країнах мають ряд специфічних рис.

Нині постіндустріальні країни світу постали перед проблемою відносин між державою та особою. В більш широкому контексті — це проблема розуміння відмінностей між громадянським суспільством і державою. Демократизація суспільства не передбачає скасування держави. Суть полягає в тому, що держава і громадянське суспільство мають знайти оптимальне поєднання. Демократичне суспільство передбачає пропорційний розподіл влади і громадський контроль за її використанням у сфері політики, що реалізується у двох відмінних, але поєднаних формах суспільного управління — громадянського суспільства та державних установ. Постмодерністська культура розглядає особу насамперед як споживача товарів і послуг, у тому числі тих, що виробляються й пропонуються державою. За цих умов громадянин не є творцем держави та її атрибутів. Це розхитує традиційні погляди на раціоналізм, прогрес,

індивідуальну автономію й самоусвідомлення й призводить до протиставлення моральності та прагматизму.

Відповіді на виклики постмодернізму є адекватними різноманітності країн, що їх репрезентують. В Азії, Африці й Латинській Америці серед найактуальніших проблем громадянської освіти визнається пріоритет моральних цінностей. Насамперед це виявляється там, де традиційно зберігається вплив конфуціанства з його догмами щодо моральної поведінки й беззастережної поваги до держави та «порядку». Так, у Південній Кореї серед школярів культивується повага до спадщини предків, націоналізм; особливу увагу приділено викриттю тоталітарного режиму Північної Кореї. Японський варіант морального виховання передбачає формування у вихованців в стінах школи поваги до праці та соціально-економічного устрою держави. В Японії, на відміну від Європи, права держави й досі вважаються вищими від громадянських прав. Внаслідок слабкості громадянського суспільства японський капітал мав можливість розвиватись значними темпами, не зустрічаючи активного соціального опору<sup>7</sup>.

Латиноамериканські системи освіти в країнах з авторитарними чи диктаторськими режимами здебільшого культивують нав'язування поваги до влади, а в тому разі, коли держави стають на шлях демократичних перетворень, — реалізується модель громадянської освіти північноамериканського штибу.

У США та в західноєвропейських країнах становлення громадянської освіти відбулося на фоні дискусій про «вузькі» (патріотизм і націоналізм) і «широкі» (демократичні) цінності. У США стала загально визнаною програма, розроблена Центром громадянської освіти і Радою з поглиблення громадянства, відомими під аббревіатурою CIVITAS (Centre for Civic Education).

Сучасні тенденції громадянської освіти у школах США передбачають перетворення школи на сприятливий для формування сучасного громадянина «життєвий простір». Наголос робиться не на націоналізмі чи патріотизмі, а на формуванні у школярів сучасних демократичних і моральних цінностей, політичній і соціальній спра-

ведливості. Вчителі застосовують методіку перетворення класу на міні-модель суспільства з серйозним обговоренням виключно соціальних проблем на кшталт расизму. При цьому значна увага приділяється обговоренню сучасних демократій, природи влади, громадянських свобод, особистої автономії, співвідношення особистого й національного.

Загалом підходи до громадянської освіти, що культивуються в навчальних закладах, умовно поділяються на три моделі.

Перша модель — зростально-пізнавальна. Її основою є розуміння того, що мислення визріває в міру досягнення дитиною певного віку, створюючи передумови для розуміння складності політичного життя. В цьому контексті оволодіння мовою і розумовий розвиток дитини становлять основу для формування політичних поглядів. Тому компетенція дітей щодо політичного життя проходить етапи, які постійно ускладнюються. Дослідження показали, що розуміння політичних подій у дитини розвивається з віком; політика, влада або її представники асоціюються з конкретною ситуацією, конкретною особою (наприклад, президент, міський голова, податківець) чи представницькими органами (в 14–17 років), коли політика більше пов'язана не з особистістю, а з інституцією або політичними функціями, наприклад, з діяльністю органу місцевого самоврядування, громадської організації, парламенту. Молодь у цьому віці здатна до аналізу ролі політичних партій та інституцій.

Друга модель — модель причетності передбачає, що діяльність молоді людини в будь-якій соціальній ситуації (вдома, в школі) може бути перенесена в інші ситуації (наприклад, політичне життя). Виходячи з цієї основної тези, прихильники теорії причетності вважають, що діти можуть оволодіти цінностями й соціально-політичними компетенціями, приймаючи рішення щодо повсякденного життя. В цій перспективі навчальний заклад розглядається як модель політичного світу дорослих. Участь учнів у прийнятті рішень (наприклад, у раді школи або у громадській діяльності) позитивно впливає не лише на індивідів, але й на весь учнівський колектив. Участь учнів у громадському житті школи надає їм змоги отримати навички, які в подальшому вони реалізують у громадсько-політичному житті суспільства.

<sup>7</sup> Kiyooki Hirata. Civil Society and Socialism. – Tokyo, 1969; Political Economy and Philosophy of History. – Tokyo, 1971.

Третя модель — уявно-теоретична. Відповідно до неї всі індивіди, у тому числі й учні, мають поняття або складні розумові уявлення про різні феномени (наприклад, про права людини). Ці уявлення є спонтанними, тобто не є результатом наукової рефлексії або навчальної підготовки. Уявлення можуть поділятися іншими людьми, закріплюватись серед однодумців, які таким же чином інтерпретують події; вони, врешті-решт, зумовлюють певні переконання й відповідну поведінку дітей. Діти й особливо підлітки приходять до школи з цілою гамою добре структурованих уявлень, понять про світ політики. Ці поняття можуть полегшити або ж ускладнити процес формування передбачених програмою рис громадянськості.

Всі ці моделі більш або менш повно функціонують у системах освіти різних країн, співіснуючи, доповнюючи або конкуруючи одна з одною.

В освітніх системах східноєвропейських країн, зокрема й країн СНД, відбувається перехід від ідеологічно-державних стереотипів до цінностей демократичного суспільства. Як підкреслює відомий дослідник освіти В.П.Андрущенко, означена тенденція «реалізується у двох головних вимірах: а) як система навчання демократії і б) як перебудова навчально-виховного процесу на демократичних засадах»<sup>8</sup>.

Саме такі процеси притаманні українській освіті, перед якою стоїть проблема невідкладного впровадження громадянської освіти. Остання має базуватись на основі національної педагогічної спадщини та кращих здобутків світового досвіду; її сформування повинно стати суттєвим кроком уперед на шляху демократизації як системи освіти в нашій країні, так і суспільства в цілому, тим більше, що нагромаджений в українській педагогіці досвід формування громадянськості не втратив свого значення.

У дореволюційні роки питання громадянської освіти та виховання молоді вивчалось відомими українськими і російськими педагогами К.Ушинським, В.Стоюніним, П.Каптеревим та ін. Вони вважали, що «школа може правильно розвиватись, жити правильно

<sup>8</sup> Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть / Спроба прогностичного аналізу // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 16.

ним життям лише за єдиної умови, якщо вона служить справі виховання людини. А оскільки в реальному житті людина є громадянином свого народу і діячем у суспільстві, то школа повинна, виховуючи людину, виховувати і громадянина. Громадянин не повинен знищувати людину, а людина — громадянина»<sup>9</sup>. Це твердження може бути й нині однією з концептуальних засад у формуванні громадянської освіти.

Українські педагоги С.Русова, Я.Чепіга, В.Дурдуківський та ін. пов'язували громадянськість насамперед з вихованням патріотизму, що було зумовлене багатьма ідейними, ідеологічними та соціальними чинниками того часу.

Чи не вперше громадянознавство було включене до змісту освіти та навчальних планів саме в Україні. Наркомос УСРР перед 1920/21 навчальним роком затвердив навчальний план семирічної трудової школи, в якому був навчальний курс «Історія з громадянознавством».

У наступні роки в радянській школі такого поняття вже не було, бо не було й громадянського суспільства, яке б вимагало від освіти формування відповідних якостей. У двотомному «Педагогическом словаре», виданому у Москві 1960 р., однозначно визначалося, що «громадянське виховання — це реакційний напрям у буржуазній педагогіці епохи імперіалізму, яке ставить за мету виховання, підготовку покоління молодих робітників — покірливих слуг капіталу»<sup>10</sup>. В чотири томній педагогічній енциклопедії, виданій у 1964–1967 рр., громадянське виховання взагалі не згадується.

Проте через зміст освіти, позакласну та позашкільну виховну роботу та творчість радянських педагогів реалізувалося-таки в життя громадянське виховання, насамперед як класове, спрямоване на формування дисциплінованого, класово свідомого громадянина-інтернаціоналіста. Теоретиками такого підходу стали А.Луначарський, Н.Крупська, А.Макаренко.

У другій половині ХХ ст. розвиткові теорії та практики громадянської освіти значну увагу приділяв відомий український педагог В.О.Сухомлинський. У праці «Народження громадянина»

<sup>9</sup> Каптерев П. История русской педагогики // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 63.

<sup>10</sup> Педагогический словарь. – М., 1960. – Т. 1. – С. 281.



автор розглядає виховання рис громадянськості в контексті гуманізму. Першочерговою умовою формування громадянина В.О.Сухомлинський вважав організацію емоційно насиченого діяльного життя учнівського колективу, що сприяє розвитку громадянської активності кожного індивіда. За В.О.Сухомлинським, підлітковий вік є особливо важливим для формування громадянина; риси громадянства, на його думку, виховуються під впливом різноманітних чинників педагогічного й соціального характеру. Педагог не вважав громадянську освіту провідною у формуванні громадянських якостей. Громадянськість у В.О.Сухомлинського включала в себе формування почуття приналежності до політичного ладу, перевагу загальних, суспільних інтересів над особистими і, природно, не була позбавленою ідеологічних нашарувань того часу.

В умовах посткомуністичної трансформації розвиток системи громадянської освіти став важливою складовою перехідного процесу до сталої демократичної системи. Від дня проголошення незалежності процес становлення громадянської культури в Україні пройшов ряд етапів: утворення багатопартійної системи, альтернативні вибори, розвиток мережі недержавних організацій та добровільних об'єднань громадян тощо. Проте існуюча в нашій державі система освіти ще недостатньо зорієнтована на формування у молоді демократичних цінностей, виховання громадянина демократичної держави. Навчально-виховному процесу не вистачає цілеспрямованості при формуванні демократичного світогляду, більшість учнів не набуває досвіду участі в громадському житті. Розрив між теоретичними знаннями та повсякденною соціальною практикою є помітною перешкодою на шляху громадянської освіти та виховання. Подолання цього розриву сприятиме поглибленню демократичних трансформацій у нашій державі.

Громадянська освіта є важливим компонентом демократичних перетворень ще й тому, що формує однаково поважне ставлення громадянина й до державних структур та організацій, й до індивідів. Громадяни в будь-якому суспільстві повинні вміти оцінювати конкуруючі пропозиції політики. Навчальний заклад як осередок громадянської освіти має сприяти розвитку демократичної політичної культури, формуванню громадянської компетентності, політико-

правових знань, політичних компетенцій, гідності та відповідальності молодих людей, усвідомленню й визначенню ними демократичних принципів життя та пріоритету прав людини.

Відтак розбудова сучасної системи громадянської освіти набуває надзвичайної актуальності, зумовленої існуючими реаліями політичного життя України:

- ▶ суперечливістю зусиль, спрямованих на демократизацію суспільного життя, з боку різних політичних сил і влади;
- ▶ недостатнім рівнем суспільного сприйняття демократичних цінностей;
- ▶ напруженим станом відносин між державою та суспільством, державою та особою.

Зважаючи на зазначені чинники, Україна потребує системи громадянської освіти, яка б сприяла більш цілеспрямованому переходові до демократії, становленню демократичних принципів і цінностей особистості та суспільства, формуванню критичного та незалежного мислення громадян.

Прагнучи розвивати й зміцнювати «демократичну, соціальну, правову державу» (Конституція України), ми маємо наповнити ідеями громадянської освіти зміст і форми діяльності сучасної школи.

Успіх у здійсненні політичних, економічних, соціальних і духовних перетворень в Україні значною мірою залежить від того, як швидко вкоріняться й наскільки глибоко проникнуть у свідомість усіх без винятку членів суспільства принципи демократії.

Сучасна освіта покликана виробити в кожного громадянина звички, настанови і життєві цінності, без яких неможливе функціонування демократії. Трансформація цінностей і сенсу демократії від одного покоління до іншого може забезпечити умови для сталого розвитку українського суспільства.

Приймемо за основу, що громадянськість — це інтегративна якість особистості, яка дає змогу людині відчувати себе юридично, соціально, морально, політично дієспроможною. Головними елементами громадянськості є моральна і правова культура, тобто почуття власної гідності, внутрішня свобода особистості, дисциплінованість, повага і довіра до громадян і органів влади, здатність

виконувати свої обов'язки, гармонійно поєднувати патріотизм із почуттям поваги до інших народів. Моральна культура громадянина базується на національних і загальнолюдських моральних цінностях, а правова культура виступає суб'єктивною основою й передумовою існування правової держави, для якої є притаманним високий ступінь потреби у громадянських якостях особистості.

Саме довкола правової культури і має розбудовуватись громадянська освіта, що відповідає сучасним суспільним вимогам. Оскільки правова культура не зводиться до формального вивчення нормативних положень, а вимагає роздумів, усвідомлення особистого та універсального, то вона:

- ▶ сприяє залученню молоді до громадянської освіти й формування цивілізаційної компетентності;
- ▶ формує критичне вивчення законів, спонукає до участі у їх створенні та застосуванні;
- ▶ вводить юнаків і дівчат у суть дилеми прав і обов'язків, допомагає усвідомленню ними свободи і прав особи в межах, що регулюються нормами моралі;
- ▶ сприяє розвитку у молоді відчуття спільності Європейського дому, як субстанції права і демократії, моралі і суспільних цінностей;
- ▶ допомагає учням удосконалювати життя в навчальному закладі, засвоювати компоненти цивілізаційної компетентності;
- ▶ забезпечує системне вивчення проблем суспільства та їх аргументацію, створює умови для впровадження в життя правових знань молоді;
- ▶ сприяє поєднанню теоретичних знань з практикою суспільного життя.

Разом з тим, необхідно виховувати громадянські якості особистості, які мають жити її прагнення до участі в демократичному самоврядуванні. Формування у молоді розсудливості, здорового глузду, самостійності, сміливості, чутливості до проблем суспільного життя, вміння публічно обстоювати особисту думку, критичності та самокритичності, вміння сприймати критику, здатності до об'єднання з іншими людьми має стати основою виховання громадянина в сім'ї та навчальному закладі.

Перед громадянською освітою стоїть відповідальна мета — сформувати особистість, якій притаманна демократична культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовністю до компетентної участі у суспільному житті.

Серед завдань громадянської освіти необхідно виділити:

- ▶ надання громадянам знань про демократичні здобутки сучасної цивілізації, демократичні надбання й традиції України;
- ▶ формування мотивації, основних вмінь і критично-конструктивного мислення, необхідних для відповідальної участі в суспільно-політичних процесах;
- ▶ сприяння у формуванні активної позиції громадян щодо реалізації ідеалів і цінностей демократії в Україні;
- ▶ створення умов для набуття молоддю досвіду громадянської діяльності та комунікативної взаємодії.

Для громадянської освіти в Україні превалюючими є такі загальнопедагогічні та дидактичні принципи:

– *зорієнтованість на позитивні соціальні дії* спрямовує громадянську освіту на соціальні сподівання учнів та студентів, набуття позитивного досвіду соціальних дій, формування позитивного іміджу компетентної громадянськості;

– *зв'язок з практичною діяльністю* як пріоритет для системи громадянської освіти, що передбачає зорієнтованість молоді на набуття навичок соціальної взаємодії, вміння самостійно аналізувати різноманітні ситуації, насамперед в оточуючому життєвому середовищі, вміння самостійно приймати відповідальні рішення й діяти у правовому полі;

– *наступність і безперервність* зумовлює поетапне (згідно з віковими особливостями) розширення інформаційного, виховного, інструментального (практичного) обсягу системи освіти для демократії, що бере початок у дошкільному вихованні, включає всі етапи середньої, професійної освіти, а також освіту для дорослих; передбачає виховання постійної потреби опанування навичками громадянськості;

– *гуманізм*, тобто пріоритетність ідеї прав і свобод людини, творчий розвиток особистості, виховання людської гідності, поваги

до всіх форм власності, розуміння значущості особистісної автономності; співвіднесення освітніх вимог з можливостями та природними здібностями дитини;

– *демократичність*, тобто виховання духу соціальної солідарності, справедливості, вміння конструктивно взаємодіяти із суспільством та приймати рішення; діалогічний характер освіти, суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогами і учнями; атмосфера взаємоповаги та довіри у колективі, учнівське та студентське самоврядування, відкритість і зв'язок навчального закладу з іншими факторами процесу соціалізації (сім'я, дитячі і молодіжні громадські організації, засоби масової інформації, церква тощо);

– *культуrowідповідність* передбачає врахування у змісті громадянської освіти етнонаціонального, регіонального культурного і звичаєвого контексту, зв'язок колективу навчального закладу з місцевою громадою та участь у спільних з нею соціальних, культурних, природоохоронних акціях;

– *полікультурність* зумовлює наповненість громадянської освіти ідеєю універсальності прав людини, а також ідеєю етнокультурного розмаїття України, Європи, світу, правової рівності національних культур; передбачає виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності, поваги до представників інших культур, насамперед — в учнівському та студентському середовищі; означає практичну реалізацію прав представників української нації, інших етнічних спільнот на розвиток і збереження своєї мови, культурної самобутності у контексті формування української політичної нації;

– *плюралізм* орієнтує на виховання поваги до засад політичної, ідеологічної, етнонаціональної, расової різноманітності; уникнення екстремістських поглядів і поведінки у життєдіяльності колективу навчального закладу, виховання толерантного ставлення до різних світоглядних, політичних доктрин, релігійних переконань, до діяльності різних молодіжних громадських організацій; усвідомлення неприйнятності будь-якого політичного екстремізму;

– *міждисциплінарність* забезпечує навчання і виховання громадянськості в процесі засвоєння різних навчальних дисциплін; узгодження змісту навчальних програм з метою та завданнями громадянської освіти.

Освіта покликана закладати основи демократичного світогляду, переконань, діяльності, гармонії громадянських прав і обов'язків. З огляду на це зростає значення створення такого педагогічного клімату в навчальних закладах, який максимально можливо мірою й відповідно до рівня розвитку учнів передбачатиме незалежність дій учня та його відповідальність за них. Ефективність формування освітою демократичних поглядів і цінностей зростає за умови, коли вони щоденно підтверджуються прикладами з життя навчального закладу й соціального оточення. Учні й студенти успішніше засвоюють уроки демократії з власного досвіду та суспільного життя. В цьому контексті надзвичайно важливим є розвиток різних форм громадянського життя: сім'ї, навчального закладу, засобів масової інформації, громадських організацій, профспілок та інших структур, що становлять інституційну форму громадянського суспільства. Дітей змалку необхідно навчати приймати свідомі рішення, розуміти й цінувати важливість правопорядку; юнаки й дівчата мають привчатись демонструвати толерантність до опонентів, докладати спільних зусиль для вдосконалення життя свого колективу, свого оточення. Лише в цьому разі молоді люди переконуються, що саме від них залежить їхня власна доля та доля суспільства, держави.

Але просто навчати підростаюче покоління бути «хорошими людьми», як це спостерігається у ряді країн з усталеною державною незалежністю й одвічними демократичними традиціями, в Україні, де процеси державотворення і демократизації ще не завершилися, є недостатнім. Не у протиставленні держави особі, а у формуванні в учнів усвідомлення того, що **посідання зусиль правової демократичної держави та інститутів громадянського суспільства є запорукою гармонізації інтересів суспільства з прагненнями кожного окремого громадянина**, — в цьому ми вбачаємо наріжний камінь громадянської освіти в Україні.

Освіта має сформулювати в юнаків і дівчат переконання, що громадянське суспільство, як зазначає Е.Гелнер, являє собою збалансований «набір різноманітних неурядових інституцій, який виявляється достатньо потужним, щоб урівноважити державу, і, не перешкоджаючи їй виконувати важливу для неї місію охоронця

суспільного спокою та посередника між найвпливовішими групами інтересів, здатен все ж не допустити явного її переважання та недоцільності решти суспільства»<sup>11</sup>.

Навчання майбутніх громадян демократичного суспільства передбачає сформування в них розуміння принципів системи державного управління, певного набору цінностей, уявлення про суспільство, в якому вони живуть, і способу життя. В цьому сенсі громадянську освіту не слід вважати ізольованим навчальним предметом. Вона природним чином пов'язана з усім, що учні вивчають і чим вони займаються не лише у стінах навчального закладу, але й за його межами. Звісно, усі знання й навички, про які вже йшлося, можуть бути зведені до спеціального курсу громадянської освіти (це завдання вже постало перед системою освіти), але принципи, цінності та інститути громадянської освіти мають реалізуватись й у традиційних для нашої країни навчальних дисциплінах.

Серед фундаментальних ідей демократії освіта повинна приділяти особливу увагу верховенству права, конституційним гарантіям свободи слова, зібрань, об'єднань, інших громадянських свобод, а також праву громадянина на вільний альтернативний вибір. Юнаки і дівчата переконуватимуться в тому, що реальне поєднання урядових і неурядових дій у сфері соціальної політики (охорона здоров'я, освіта, соціальний захист сім'ї, одиноких і престарілих громадян) є тим інструментом, що зменшує негативні наслідки переходу українського суспільства до ринкової економіки. Так складатиметься система інтегрованого знання, оволодіння яким створює передумови для формування та розвитку демократичних цінностей і громадянських компетенцій особистості; їх становленню громадянською освітою надається більшого значення, ніж засвоєнню власне професійних знань та умінь.

При формуванні змісту громадянської освіти слід дотримуватись:

– особистісної адресності, за якої у центрі навчально-виховного процесу стоять інтереси особи. За таких умов центральною ідеєю

громадянської освіти є поняття невідчужуваних прав людини, а зміст її спрямовується на виховання громадянина демократичного суспільства, патріота України, який прагне вільного вибору й буде своєю діяльністю на основі визнання цінності прав людини. Особистісно зорієнтований підхід передбачає урахування вікових особливостей учнів, розробку кожного конкретного етапу навчання за віковою вертикаллю у взаємопов'язаному контексті всього навчального процесу;

– діяльнісного підходу, який визначає спрямування змісту громадянської освіти на розвиток уявлень і вмінь, що сприяють позитивній соціальній активності особистості. Цей підхід реалізується шляхом створення навчальних ситуацій, в яких на практиці апробуються засвоєні громадянські цінності. Реалізація цього підходу здійснюється через викладання глобальних проблем шляхом залучення локальних на основі позитивного досвіду участі учнів в громадському житті, здійсненні різноманітних акцій, проєктів тощо;

– конкретно-історичного підходу, який передбачає освоєння навчального матеріалу у цілому як історичну категорію, своєрідну модель комплексу конкретних вимог суспільства щодо підготовки молоді до життєдіяльності в суспільстві на певному етапі його розвитку. Конкретно-історичний підхід спрямовує зміст громадянської освіти на вирішення завдань, найбільш актуальних для даного етапу розвитку українського суспільства.

Культурологічна функція освіти, зокрема шкільної, передбачає оновлення змісту навчання на засадах його гуманізації, гуманітаризації, цілеспрямованого використання надбань національної та світової культур. Зміни в змісті освіти є основним дієвим інструментом реформування освіти, приведення її у відповідність з оновленою метою, з потребами сьогодення. Пріоритет при реформуванні освіти надається не структурним змінам в її системі, створенню нових типів шкіл, а зміні її змісту й стосується насамперед перебудови всіх навчальних програм відповідно до провідної ідеї освіти, їх взаємозв'язку, інтеграції в єдину систему сучасного знання.

Зміст громадянської освіти має спрямовуватись на досягнення визначених цілей як у навчанні, так і у вихованні. Успішність цієї

<sup>11</sup> Gellner Ernest. Conditions of Liberty: Civil Society and its Rivals. – London, 1994. – P. 5.

освіти слід оцінювати не так за обсягом набутих учнями знань та вмінь, як за результативністю їх трансформування в світоглядні пріоритети й ціннісні настанови, формування громадянської культури особистості.

Громадянська освіта може розглядатися як комплекс інтегрованих знань (зміст), а також як процес розвитку й поширення цих знань — невід'ємного компонента громадянського суспільства.

Як комплекс інтегрованих знань громадянська освіта являє собою складну динамічну систему, що поєднує:

- ▶ громадянські знання, на основі яких формуються уявлення щодо форм і способів функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному та культурному полі демократичної держави;
- ▶ громадянські вміння й досвід участі в соціально-політичному житті суспільства та практичного застосування знань;
- ▶ громадянські чесноти — норми, настанови, цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства.

Громадянська освіта, як уже зазначалося, — один з основних чинників формування громадянської культури. В сучасній геополітичній ситуації громадянська культура особистості має формуватись не лише на основі національної культури й національних цінностей, але й з урахуванням цивілізаційної спадщини людства, плюралізму віросповідань та систем ідей, а також прагнення до універсалізації загальних правил і цінностей.

Складовими громадянської культури є громадянська освіченість, компетентність, досвід громадянської участі в життєдіяльності суспільства та громадянська зрілість особистості, що визначається духовно-моральними якостями, ціннісними орієнтаціями й світоглядно-психологічними характеристиками особи.

Зміст громадянської освіти охоплює:

– *культурологічну складову*, ядром якої у системі освіти демократичної держави є культура міжлюдських (міжгрупових і міжособистісних) відносин. Оволодіння культурними надбаннями власної нації відбувається водночас із вихованням доброзичливого й поважного ставлення до культур інших народів, етнічних спільнот,

які складають культурне розмаїття регіону, України, Європи, міжнародного географічного регіону, світу. Одним із важливих чинників політичної й духовної консолідації українського полікультурного суспільства, формування української політичної нації є відродження української мови, вільне володіння всіма громадянами України українською мовою як державною, функціональна двомовність і багатомовність її громадян;

– *філософську та аксіологічну складову* про громадянські, демократичні, загальнолюдські, національні цінності;

– *політичну складову*, що виявляється в демократичних принципах функціонування політичної системи і влади; процедурі та механізмах формування й функціонування державних структур, порядку реалізації їх повноважень, апелювання щодо них; особливостях взаємодії органів державної влади й органів місцевого самоврядування та їх відповідальності перед громадянами;

– *правову складову* щодо права як такого та його ролі в суспільстві; Конституції як Основного Закону; основ конституційного ладу країни; порядку формування та діяльності державних органів і органів місцевого самоврядування; знання щодо прав людини та механізмів їх захисту; обов'язків і відповідальності громадян; національних і міжнародних нормативних актів з цієї проблеми;

– *економічну складову*, що відображає сутність ринкових відносин як елемента демократії; основних економічних принципів діяльності держави; фінансової системи, системи соціального забезпечення та соціального захисту; соціально-економічних аспектів екологічної проблеми;

– *соціально-психологічну складову*, що виявляється в психологічній природі та сутності владно-підвладних відносин; мотивації соціальної поведінки особи; психологічних особливостей інформаційного впливу на свідомість людей; способів розв'язання конфліктних ситуацій; ефективності форм комунікативної взаємодії.

Усі поняття, включені до змісту громадянської освіти, є робочими, вони необхідні для реалізації в конкретних діях. Одним з основних завдань, яке має бути розв'язане системою громадянської освіти, є забезпечення мінімальної функціональної громадянської освіченості особи. Тому зміст освіти має бути спрямова-

**Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку**

ним на здобуття учнями та студентами досвіду громадянських вчинків і основних громадянських умінь, зокрема:

- ▶ реалізовувати своє право на участь у виборах та інших формах демократії;
- ▶ обстоювати особисті права, беручи участь у діяльності об'єднань громадян і громадських акціях;
- ▶ захищати особисті права за допомогою державних органів та органів місцевого самоврядування;
- ▶ обстоювати особисті права за допомогою апеляції до суду, правоохоронних і правозахисних організацій;
- ▶ орієнтуватись в умовах ринкової економіки; відстоювати особисті права як споживача й платника податків;
- ▶ використовувати типові прийоми та методи розв'язання проблемних ситуацій;
- ▶ диференціювати емоційні й раціональні компоненти власного вибору;
- ▶ критично сприймати інформацію, самостійно її аналізувати;
- ▶ мати навички громадської комунікації.

Зміст громадянської освіти важливо зорієнтувати не лише на розвиток уявлень молоді про громадянськість та шляхи її реалізації на основі системи понять з різних галузей наукових знань, але й на формування емоційно-ціннісного компонента громадянської культури особистості, що включає, насамперед:

- ▶ усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості;
- ▶ усвідомлення себе як громадянина і патріота України;
- ▶ почуття власної гідності, гуманізм, толерантність, плюралізм, здатність до досягнення компромісу;
- ▶ лояльне й водночас вимогливе ставлення до влади, законослухняність;
- ▶ активну позицію щодо участі в демократичних перетвореннях;
- ▶ усвідомлення себе як особистості, спроможної впливати на ситуацію в державі;
- ▶ критичне сприйняття соціально-політичної інформації; усвідомлення можливості та цінності самостійного політичного вибору;

- ▶ готовність відповідати за власні рішення та їхні наслідки;
- ▶ усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей та соціальних груп у суспільстві.

Оволодіння системою знань сприяє формуванню світоглядних орієнтацій особистості, виробленню власної філософії життєдіяльності, її самоідентифікації та самореалізації, формуванню таких її цивілізаційних компетенцій:

– *політична й соціальна* — розкривається в умінні брати участь у виробленні спільних рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати відповідальність на себе, бути активним у функціонуванні та поліпшенні діяльності демократичних інститутів;

– *економічна* — забезпечує передумови для повноцінної життєдіяльності в сфері матеріального виробництва, розподілу та споживання матеріальних ресурсів;

– *мовна* — стосується опанування усним і письмовим мовленням державною, рідною та іншими мовами;

– *багатокультурна* — формує здатність до діалогу, взаємоповагу між громадянами, вміння жити у злагоді з представниками інших культур, мов і релігій;

– *інформаційна* — забезпечує засвоєння нових технологій, розуміння їх необхідності та вміння їх застосовувати, формує критичне ставлення до інформації, що поширюється засобами масової інформації;

– *освітня* — виявляється як розуміння необхідності й готовності до безперервної освіти впродовж життя;

– *спрямована на збереження здоров'я* — формує не лише відповідне ставлення особистості до власного здоров'я, але й до людських і матеріальних ресурсів суспільства, що пов'язані із здоров'ям;

– *екологічна* — створює передумови для гармонійних відносин між людиною та природою.

Як процес упровадження системи знань про людину й суспільство, громадянська освіта в навчальних закладах може здійснюватись у таких формах:

- 1) як навчальний предмет;
- 2) як міжпредметна форма діяльності в межах освітнього простору;
- 3) як організація позакласної та позашкільної діяльності (виховання);
- 4) як організація шкільного життя, що сприяє демократичній поведінці.

Відтак у системі життєдіяльності навчального закладу, в його формальних і неформальних виявах ідеї громадянськості та демократії мають бути основними й наскрізними. При формуванні змісту громадянської освіти та запровадженні її у навчальний процес у межах предметно-тематичної моделі слід дотримуватись принципу послідовності та безперервності. Згідно з віковою вертикаллю зміст громадянської освіти може реалізовуватися як пропедевтичні (ознайомлювальні або підготовчі) курси в початковій та основній школі та як спеціалізовані тематичні курси в основній та старшій школі, професійно-технічних і вищих навчальних закладах.

Першою формою здійснення громадянської освіти є запровадження спеціалізованих навчальних курсів. Найдоцільніше введення такого курсу в старших класах загальноосвітньої школи, професійно-технічних та вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Впровадження зазначеного курсу для молоді саме цієї вікової категорії має суттєві переваги. По-перше, вивчення курсу може спиратись на знання та навички в галузі громадянознавства, що їх учні отримали раніше, під час вивчення громадянознавчих «модулів» при опануванні інших предметів. Відтак курс виконує узагальнюючі завдання. Крім того, впровадження зазначеного предмета в старших класах відповідає віковим особливостям та інтересам юнаків і дівчат. Запроваджуючи цей курс, необхідно якнайповніше врахувати наявні в учнів громадянознавчі знання, звернути увагу на профіль навчання, адже громадянська освіта має бути складовою освіти в класах будь-якої спеціалізації. Пропонується інтегрований курс, своєрідний узагальнюючий тренінг з питань демократії на порозі самостійного життя молодого громадянина.

Другою формою є впровадження змісту громадянської освіти до програм шкільних предметів, що вже викладаються. Найпри-

датнішими для цього є навчальні предмети інваріантної частини навчального плану: історія України, всесвітня історія, основи правознавства, українська та зарубіжна література.

Важливо використати потенціал кожного навчального процесу й курсу, їх зміст і методи навчання. При цьому провідна роль віддається суспільствознавчому циклу предметів.

Відомий сучасний англійський професор, директор Центру вивчення демократії Дж.Кін підкреслює, що далекоглядна демократична політика повинна вчитися в минулого, оскільки: «... життєспроможність демократичної теорії і політики залежить не від здатності забувати минуле, а щонайменше, від уміння відновлювати, реконструювати і творчо переробляти стару, але не позбавлену своїх можливостей політичну термінологію, застосовувати її до обставин, що помітно змінилися».<sup>12</sup> Звідси важливість історичних знань для культивування демократичного світогляду.

При викладанні історії учні вивчають походження й розвиток демократії, процеси державотворення в Україні та в зарубіжних державах, порівнюють авторитарні режими й демократичні форми державного устрою, знайомляться з історією парламентаризму, становленням і розвитком законодавства, конституційними процесами, змістом Конституції України та законодавчими системами інших країн. В історичній ретроспективі постає доля людства, позначена боротьбою між демократією та авторитаризмом. У минулому автократична традиція була домінуючою; нині завдання освіти полягає в тому, щоб сприяти утвердженню демократії як способу організації людського суспільства в третьому тисячолітті.

Винятково важлива функція в поглибленні громадянської освіти школярів належить правознавству. Учні вивчають фундаментальні положення Конституції України, знайомляться з законами нашої держави, із власними правами й обов'язками, навчаються діяти у правовому полі в різноманітних життєвих ситуаціях.

Спрямування правознавчої освіти у практичне русло допомагає школярам знайти відповіді на безліч питань, що ставить перед ними життя: як влаштуватися на роботу? Якою є тривалість робочого дня? Чи можуть вони вже зараз бути власниками цінного

<sup>12</sup> Кін Д. Демократия и гражданское общество. – С.22.

йна? Чи можна залишити школу й піти працювати? Як поводитись у разі виникнення конфліктів з податковою інспекцією? Як ти, коли придбана річ виявилась неякісною? — тощо.

Особливе значення належить тут навчальним іграм: «Парламент України — Верховна Рада», «Президентський марафон», «Юридичний хокей», КВК та брейн-ринги з правової тематики. Стивні форми навчання розвивають соціальні й інтелектуальні вички, якими повинен володіти громадянин демократичного спільства. Вміле використання колективної діяльності, групових оектів, обговорень у комітетах, запрошення відомих доповідачів риятиме не лише підвищенню зацікавленості предметом і глибому його засвоєнню, але й допоможе виробленню громадянських вичок і зростаючої прихильності до демократичних цінностей.

Досвідчені педагоги завжди використовують можливість заосити на навчальні заняття лідерів громадських організацій, ських і сільських голів, урядовців, депутатів, політиків, політогів. Це сприяє глибшому ознайомленню молоді з тим, як працюють державні органи, парламент і уряд, політичні партії та громадські організації, органи місцевого самоврядування й виконавчої ади, забезпечує тісний зв'язок навчання з життям.

Важливо, щоб педагог працював на засадах творчої взаємодії чнями. Для цього слід поступово делегувати їм окремі функції з равління навчанням. У процесі співтворчості школяр, особливо аршокласник, і студент, виступає доповідачем, опонентом у диссії, рецензентом виступу товариша, модератором дискусії, рефентом виступаючого, а відтак — партнером учителя. Поступово итель залучає учнів і до процесу оцінення знань. Це робить їх вноправними партнерами у керівництві навчальним процесом, значно підвищує активність школярів, їхню зацікавленість і повідальність, стимулює співтворчість.

Отже, кожен навчальний предмет покликаний виконувати жливу місію в реалізації компонента громадянської освіти. Скамо, цілком можливим є впровадження окремих елементів змісту омадянської освіти до курсів іноземної мови, географії. Великі жливості надають навчальні курси інваріантної та варіативної стини: «Права людини», «Людина і світ», «Основи економіки»,

«Я і Україна» тощо. Ці предмети дають учням безпосередні знання щодо теоретичних засад демократії, історичного розвитку сучасних демократичних суспільств, політичної системи та конституційного устрою української держави, взаємозв'язку політичної та економічної системи, соціальної структури і норм соціальної взаємодії, прав людини та механізмів їх захисту, тенденцій розвитку світового культурного процесу. Певні можливості розвитку громадянських чеснот, таких як здатність робити вибір і відповідати за це, формування комунікативних навичок та вмінь конструктивно розв'язувати конфлікти, толерантність, дають курси «Основи психології», «Психологія спілкування», соціально-психологічні тренінги. Предмети суспільно-гуманітарного циклу формують базовий комплекс громадянських умінь і навичок, систему демократичних пріоритетів і цінностей особистості.

Передача знань та інформації, що сприяє утвердженню гуманістичних, громадянських цінностей, може здійснюватись й при вивченні негуманітарних предметів (природничо-математичного циклу тощо), які розкривають цілісність світу, взаємозв'язок людини з природою, прищеплюють відповідальність за збереження природного довкілля, сприяють розвитку критичного мислення та аналізу.

Зміст громадянської освіти можна вводити до вивчення різних предметів, зокрема, шляхом розробки блоків-модулів для кожного уроку, де є можливим і планується впровадження громадянськознавчого змісту.

Формами громадянської освіти можуть також бути освітні або навчально-виховні творчі програми: «Я — громадянин України», «Я і економіка», «Особистість», «Лідер», «Я і моя сім'я», «Я — людина» тощо.

Втім, навчання громадянськості, виховання громадянина не слід обмежувати лише навчальними курсами, спеціалізованими дисциплінами або сумою окремих гуманітарних предметів і тем. Важливу роль у цьому відіграє організація позакласної та позашкільної виховної роботи, що сприяє розвитку громадянських якостей та умінь. Це є третьою формою реалізації громадянської освіти.

Для цього можна застосовувати найрізноманітніші форми та методи роботи: традиційні предметні тижні, лекції, творчі зустрічі,



екскурсії та експедиції громадянсько-ознавчого характеру. Доцільним є проведення диспутів, дебатів і різних заходів змагального характеру. Розвиткові громадянської освіти сприяє також діяльність дитячих клубів різного спрямування, дитячих і молодіжних громадських організацій. Беручи участь у їхній роботі, учні, з одного боку, отримують безпосередній громадянський досвід, а з другого — залучаються до проведення різноманітних заходів, у тому числі з громадянсько-ознавчої тематики.

На жаль, останнім часом у навчальних закладах України значно менше уваги приділяється позанавчальній роботі, залученню учнів до діяльності громадських організацій, що негативно позначається на формуванні громадської активності молоді. Відродження громадсько-політичних клубів старшокласників, дискусійних центрів, клубів за інтересами, учнівських і студентських газет, органів учнівського та студентського самоврядування, наповнених принципово новим змістом, дасть можливість молоді набути важливого досвіду участі в громадському житті, навчитись приймати важливі рішення, обирати лідерів, делегувати частину прав певним органам чи особам.

Ефективним засобом навчання демократії може слугувати набутий досвід участі в органах самоврядування. Зовсім не дитячими іграми є учнівські «парламенти» і «ради». Саме завдяки їм кожний школяр на власному досвіді навчається демократичним формам управління. Важливо, щоб орган учнівського самоврядування, перш ніж приймати рішення й виступати від імені всього учнівського колективу, мав досвід щодо формування бюджету культурних й розважальних заходів та розпорядження цим бюджетом. І хоча сфера юрисдикції учнівського самоврядування є обмеженою, все ж учні вчать застосовувати демократію на практиці. Вони послуговуються механізмом висунення кандидатів на зайняття посад, мотивуючи переваги одних над іншими, беруть участь у голосуванні, можуть бути самі обраними. Так набувається неоціненний досвід життя в демократичному суспільстві.

Певні демократичні та громадянські цінності молодь засвоює, беручи участь у повсякденному житті навчального закладу, спільноти, громади. При цьому навчальний заклад може виступати

як модель світу дорослих, що є четвертою формою впровадження громадянської освіти. Практичною формою демократії для молоді має стати учнівське та студентське самоврядування. Воно формує навички проведення передвиборних кампаній, участі у виборах, розробки й реалізації власної політичної програми, апеляції до владних структур з метою захисту особистих прав, ефективної взаємодії з владою. Органи самоврядування мають забезпечити розробку кодексу поведінки учня, його демократичне обговорення й подальше чітке дотримання, здійснюючи тим самим правову підготовку молоді, а також вести пошук ефективних шляхів співпраці із адміністрацією навчального закладу.

Важливим завданням громадянської освіти є оптимізація процесу соціалізації учнів, спрямування їх на соціальну практику. Освіта взагалі — це процес соціалізації, завдяки якому учні вчать бути громадянами; громадянські знання та навички мають відповідати потребам їхніх взаємовідносин з довколишнім світом. У формуванні громадянина важливе значення має залучення його до участі у громадських акціях та ініціативах (благодійна допомога, екологічні проекти, соціологічні опитування тощо). Уміння визначати проблеми свого колективу і — ширше — своєї спільноти, прагнення до участі у розв'язанні цих проблем є ознаками соціальної активності молоді людини.

Ефективна громадянська освіта можлива лише за умов створення демократичного клімату в самому навчальному закладі, про що вже йшлося. Проте слід зауважити, що виховання толерантності повинно здійснюватись самим укладом шкільного і студентського життя і, найперше, — взаєминами учня й учителя, учня з іншими учнями, вчителя з іншими вчителями, директора й учня, директора й вчителя, вчителя й батьків, між молоддю і наставниками.

У навчальному закладі необхідно створити такий морально-психологічний клімат, у якому будь-яка нетерпимість виглядала б анахронізмом. Атмосфера шкільного і студентського життя має бути насиченою повагою до особистості. Важливо, щоб принципи організації життєдіяльності спиралися на демократичні засади, адже все, що відбувається у навчальному закладі, є частиною навчання й виховання. Діти навчаються в системі стосунків дитячого

і дорослого колективу на тих видах діяльності, в яких беруть участь; на обов'язках, які виконують; на свободі, яку мають; на обмеженнях свободи, прийнятих у суспільстві. Діти можуть вчитись демократизмові, а вчителі — навчати демократії лише тоді, коли впродовж навчального дня, з дня в день, з місяця в місяць, з року в рік на практиці будуть використовуватись і моделюватись демократичні цінності, принципи та інститути. Навчальний заклад має сформувати таке виховне середовище, в якому зразково реалізуюватимуться демократичні принципи й традиції. Разом з тим педагоги і молодь мають усвідомлювати, що демократія є також не позбавленою недоліків, а тому надмірна її ідеалізація може призвести до серйозних проблем. Саме тому демократія повинна розглядатись не як найдосконаліша система, а як більш прийнятна форма суспільного й державного устрою з-поміж інших, уже випробуваних історією моделей.

Ефективність громадянської освіти значною мірою визначається методами її впровадження.

Сучасна українська школа має чималий досвід викладання дисциплін традиційними методами (лекції, семінари, диспути, бесіди, самостійна робота з підручниками та періодикою, написання рефератів, учнівські доповіді). Потенціал цих методів з точки зору завдань громадянської освіти є досить значним: вони дають змогу подати різноманітну інформацію, акцентувати увагу на ключових аспектах теми, ознайомити з різними концепціями та підходами до проблеми, зробити загальні висновки. Проте традиційні методи не орієнтовані на активну взаємодію учня з учителем та учнів між собою, самостійне й спільне прийняття рішень, що має бути вирішальною передумовою громадянської активності членів суспільства в майбутньому.

Тому в громадянській освіті пріоритетними мають бути активні методи, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення й базуються на принципі багатосторонньої взаємодії.

До активних методів віднесені різноманітні види дискусії («гудіння бджіл», «сніжки», дискусія-симпозіум, «концентричне коло» та ін.), ситуаційно-рольові ігри, ігри-драматизації, «мозкові атаки», інтелектуальні аукціони, із застосуванням аналізу проблем-

ної ситуації. Важливе місце посідає проектна робота: організація різноманітних проектів та кампаній, видання газет і журналів тощо.

У процесі навчання важливе значення мають різноманітні дидактичні посібники і матеріали. Чим частіше та ширше їх використовують, тим глибшим стає переконання учнів, що в демократичному суспільстві громадяни повинні мати доступ до широкої мережі інформації. До таких дидактичних джерел належать підручники й посібники, монографії, художні твори, документи міжнародних організацій, конституції держав тощо. При цьому слід активно використовувати засоби масової інформації, теле- і радіопередачі, статті, статистичні дані, матеріали соціологічних опитувань тощо. Це — незамінний матеріал для ознайомлення з громадською думкою, пізнання проблем державного управління, економіки, державної політики, культури, спорту.

Застосування наведених форм і методів громадянської освіти в процесі виховання покликане сформувати в особистості когнітивні та поведінкові норми. Завдяки останнім індивід розвиває в собі уміння міркувати, аналізувати, ставити запитання й віднаходити на них відповіді, критично та всебічно розглядати проблему, робити власні висновки, брати участь у громадському житті, орієнтуватися й адаптуватися в нових соціальних умовах, захищати особисті інтереси, поважати інтереси й права інших, досягати завдань самореалізації тощо.

В організації громадянської освіти провідну роль відіграють навчальні заклади (формальної і неформальної освіти): дошкільні, загальноосвітні (загальноосвітні навчальні заклади I-III ступенів, гімназії, колеґіуми, ліцеї, спеціалізовані школи), професійно-технічні; вищі навчальні заклади I-IV рівнів акредитації (коледжі, технікуми, училища, інститути, університети, академії, заклади післядипломної освіти та ін.), позашкільні навчальні заклади (центри, будинки, станції, установи, клуби, бібліотеки); заклади та установи культури, громадські (неурядові) організації. Причому на шкільні роки припадає ключовий період формування громадянської культури, громадянських цінностей, самоусвідомлення молодого людини, включаючи національну самоідентифікацію.

У формуванні громадянськості важлива роль має належати сімейному вихованню. Саме в сім'ї формуються базові цінності світогляду молодого громадянина демократичної держави.

Сім'я має залишатись природним середовищем для фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку дитини, її матеріального забезпечення й нести відповідальність за створення належних умов для цього. Вона повинна виступати основним джерелом емоційної підтримки, психологічного захисту, засобом збереження й передання національно-культурних цінностей прийдешнім поколінням. Саме тут закладаються підвалини національної ідентифікації. З перших днів життя людини образи батьків, знайомих, картини природного оточення, звуки, мова, іграшки, меблі, одяг тощо активно включаються у створення віртуальної реальності у свідомості дитини й дають новий сплав, формуючи її неповторний внутрішній світ, недоступний баченню й розумінню сторонніх, навіть близьких людей.

З перших років життя дитина сприймає й засвоює манери та стиль спілкування членів своєї родини, друзів сім'ї, найближчого її оточення. Так формуються ціннісні орієнтації, ставлення до оточуючих, до громадського життя, суспільних інститутів. Сформована в роки дитинства система цінностей визначає світосприймання людини протягом усього її життя. В українців родина завжди мала визначальне значення. Та й нині, як свідчать соціологічні дослідження, родина в пріоритетах молоді посідає перше місце. Освіта має враховувати цей чинник і сприяти піднесенню загальнокультурного, загальнополітичного рівня сім'ї та рівня її демократичної культури.

На становлення громадянської свідомості впливає також діяльність політичних партій, громадських організацій та асоціацій (молодіжних, жіночих, правозахисних, екологічних тощо).

Завдання громадянської освіти та просвіти мають також виконувати засоби масової інформації, пропагуючи ідеї громадянськості, публікуючи відповідні матеріали, випускаючи навчальні теле- та радіопередачі.

Сприятливі досягненню цілей громадянської освіти покликані різні благодійні та філантропічні організації, фонди шляхом підтримки організації виховних заходів, конкурсів, семінарів, тренінгів, надання

грантів для розробки науково-методичних матеріалів, посібників, підручників, фінансової підтримки публікацій.

Так реалізується навчально-виховна модель, в якій взаємодіють усі складові процесу виховання громадянина: родина, навчальні заклади всіх рівнів і типів, соціальні партнери, громадські об'єднання, засоби масової інформації.

Громадянська освіта може бути ефективною лише за умов створення широкого культурного контексту, причетності всього суспільства до справи утвердження демократії, надання вихованцям прикладів ефективної громадянської дії.

Соціально-психологічним механізмом виховання громадянськості як системної характеристики особистості, що опосередковує її взаємодію з етносом, нацією, державою, є національна ідентифікація — база для народження й зміцнення демократії та інститутів громадянського суспільства.

З 80-х років минулого століття поняття «ідентифікація» досить широко використовується в науковій і політичній літературі, відсунувши на задній план звичні для нас терміни «самосвідомість» і «самовизначення». Науковці ведуть серйозну розмову про ідентичність — національну, етнічну, етнонаціональну, культурну, етнокультурну, європейську тощо.

Дослідниками розглядається ідентифікація як процес у часі й кінцевий результат у просторі. *Процес у часі — це неусвідомлене емоційно-когнітивне ототожнення суб'єктом себе з іншим суб'єктом, соціальною групою, етносом, державою, а також включення до свого внутрішнього світу й прийняття як власних їхніх норм, цінностей, взірців поведінки.*

Основними складовими ідентифікації є емоції й почуття; той чи інший рівень свідомості; особисті, родинні, громадянські, національні та абсолютні цінності; соціальні вміння й навички.

Як процес національна ідентифікація розгортається в часі. У зв'язку з цим її підґрунтям є достатній рівень сформованості особистості в підлітковому віці як інтегральної характеристики індивіда, що опосередковує його взаємодію з найближчим соціальним довкіллям (родиною, референтною групою, первинним колективом тощо). Із свого боку, формування особистості є неможливим без

достатнього розвитку індивідуальності вихованця — його фізичних, психічних, соціальних і духовних потенцій.

Ідентифікація як кінцевий результат — це активна громадянська позиція особистості, що виявляється в соціально-комунікативній, громадсько-корисній та суспільно-політичній активності, а також в активності, спрямованій на самопізнання, самооцінку, самореалізацію, самовдосконалення.

Відтак національна ідентифікація — це ототожнення себе з нацією, громадянським суспільством; «об'єднання» з ними; бачення себе активним суб'єктом відродження української державності; занурення в енергоінформаційний простір України. Психологічною основою національної ідентифікації є готовність суб'єкта відчувати тісний зв'язок з українським народом, діяти щодо нього так, немовби цим народом є він особисто.

Варто зауважити, що патологічною формою національної ідентичності може бути націоналізм, що намагається спростити світ до національної обмеженості й фанатизму. На відміну від національної ідентичності, яка є відкритою й толерантною, націоналізм абсолютизує націю й вимагає сліпої віри від своїх прихильників. Хорватські, сербські, афганські, литовські, французькі, німецькі чи українські націоналісти переконані, що лише боротьба нації за існування забезпечить її виживання. Освіта має запобігати виявам крайніх націоналістичних тенденцій, водночас сприяючи національній ідентифікації молодих людей. Юнаки й дівчата мають розрізняти національну самообмеженість і багатонаціональне розмаїття. Однак такий підхід також таїть у собі небезпеку денационалізації суб'єктів навчально-виховного процесу, до чого закликає ряд американських та європейських політиків і вчених.

Індикаторами й конкретними показниками громадянської позиції українські науковці й, зокрема, доктор психологічних наук, академік АПН О.В.Киричук, визначають:

- ▶ рівень потенційної виборчої активності, готовність користуватись своїм правом на участь у виборах, а також сприяти утвердженню в країні демократичних інститутів шляхом використання свого громадянського права обирати (показник громадянської активності);

- ▶ ставлення до податкової системи в державі (показник законослухняності в економічній сфері);
- ▶ приналежність до патріотичної політичної чи громадської організації або прагнення належати до них, бажання інтегруватись в певні суспільні інституції — партійні осередки, молодіжні чи дитячі організації (показник суспільно-політичної активності);
- ▶ готовність добровільно стати до лав армії в разі збройної загрози для України;
- ▶ надання переваг товарам вітчизняного виробництва перед іноземними (побічний показник патріотизму, ставлення до своєї країни. Адже патріотизм у повсякденному житті виявляється саме через наділення всього, що пов'язане із власною країною, певними рисами переваги над іноземним);
- ▶ бажання спрямувати свій життєвий шлях на користь Україні;
- ▶ позитивне ставлення до проблеми самоврядування — учнівського, студентського (показник ставлення до процесів демократизації взагалі);
- ▶ негативне ставлення до обрання громадянства іншої країни (показник рішучості залишитись в країні, незважаючи на обставини);
- ▶ готовність до патріотичних форм поведінки в ситуації незадовільного стану справ в державі (показник готовності взяти на себе відповідальність за вирішення власних проблем у разі, коли ситуація в Україні буде незадовільною);
- ▶ вибір каналу інформації про життя України (показник зацікавленості в цій інформації);
- ▶ ставлення до мовного питання (показник громадянської позиції в сфері мовної політики, міри сприймання існуючої законодавчої норми про одну державну мову); вибір української мови для спілкування як державної;
- ▶ оцінка власного самопочуття як громадянина незалежної України (інтегральний показник стосунків у системі «людина-держава»).

У цілому можна погодитись із запропонованими індикаторами громадянськості; проте слід звернути увагу на відсутність показ-

ників, що визначають приналежність не лише до українського громадянства, але й усвідомлення приналежності до сучасної європейської цивілізації. На наш погляд, тут спостерігається певне зміщення акцентів, що може сприяти формуванню націоналістичних поглядів і переконань, не притаманних демократичній культурі. Окремі індикатори є актуальними, зокрема, негативне ставлення до обрання громадянства іншої країни — адже, за даними соціологічних досліджень, значна частина української молоді має бажання виїхати за межі України. Проте такий критерій громадянськості не відповідає положенням Всесвітньої декларації прав людини, отже, несе в собі певну суперечність, що необхідно враховувати. Крім того, викликає сумнів індикатор щодо надання переваги товарам вітчизняного виробництва. Це досить важливий показник, проте його також не слід абсолютизувати, адже придбання неякісних вітчизняних товарів стимулюватиме неефективне виробництво, що само собою є антипатріотичним. Визначаючи індикатори й показники громадянськості, доцільно керуватись фундаментальними інструментами, що розкривають наявність реальних ціннісних орієнтацій молоді.

**До індикаторів, що суттєво впливають, а то й визначають громадянську позицію, варто віднести здобуття української освіти та сприйняття цінностей української культури.** Зазначені індикатори виявляють фундаментальні, системоутворюючі відношення. Саме в лоні освіти відбувається найбільш цілеспрямований процес соціалізації особистості, до певної міри її усупільнення й занурення в громадянськість. Освіта утверджує не тільки національну, але й європейську громадянськість, вона відкрита для взаємозбагачення культур, культивує діалог між ними. Українська культура, про що йтиметься вище, збагатилася в процесі культурогенезу цінностями інших культур, а тому зберігаючи національний дух, вона не звужує ціннісну палітру до коннаціональних надбань. Саме через українську освіту і культуру пролягає шлях особистості до національної і європейської громадянськості.

Формування національно-громадянської позиції значною мірою залежатиме від змісту й методів освіти, у тому числі громадянської,

проте без подолання відчуження сім'ї від виховання дітей, що спостерігається внаслідок соціально-економічних змін у ХХ ст., реалізація поставленої мети буде досить складною.

Компенсувати втрати в сімейному вихованні має посилення виховного впливу навчально-виховних закладів на учнів та забезпечення балансу між вихованням і навчанням. Свого часу К.Д.Ушинський підкреслював, що освіта є засобом виховання. Освіта має поєднувати нагромадження інтелектуального потенціалу, гімнастику розуму, накопичення знань, набуття умінь і навичок з вихованням, яке створює умови для розвитку індивідуальності людини, формування її як особистості, зміцнює й закріплює її громадянську позицію.

Освіта має спиратись на те цінне та розумне, що було й залишається в українському суспільстві. Член французької академії, генеральний секретар Міжнародної ради філософії і гуманітарних наук Жан де Ормесон, характеризуючи західний спосіб життя, зазначив: «Що ми маємо на Заході? Хліб, вино, можливість подорожувати, пенсійне забезпечення, гроші... Але ми зубожіли, зруйнувалися духовно... Ми як духовна сутність перестали існувати; ні в що не віримо»<sup>13</sup>. Нині яскраво простежується тенденція до «вестернізації» виховного процесу за чужими взірцями, посилено пропагуються західні, нерідко спотворені життєві цінності. Офіційні органи преси пропагують цінності багатства й бізнесу як найвищі моральні ідеали. Звичайно, європейський раціоналізм забезпечує людині матеріальний успіх, проте не може забезпечити їй душевної рівноваги й спокою, гармонії життя. Сучасні європейці болісно переносять вакуум ідеалів, починають гарячково шукати Бога, часто збиваючись на манівці сектантства та різних модерних філософсько-релігійних доктрин<sup>14</sup>.

Отже, у сфері виховання потрібна рівновага між чуттєво-духовними підходами та традиціями європейського раціоналізму. Тим більше, що українська ментальність характеризується домінантою емоційно-духовної сфери над раціональною. Результати

<sup>13</sup> Літературна газета. – 1989. – 8 нояб.

<sup>14</sup> Вишневецький О. Система цінностей і стратегія виховання// Рідна школа. – 1997. – №7–8.

наукових досліджень дають підстави твердити: рівень духовного розвитку людини зумовлює рівні соціального, психічного й навіть фізичного її розвитку.

Предметом особливої турботи має стати ціннісно-орієнтаційна структура індивідуальності дитини: спрямованість, сталість і дієвість цінностей як вищої диспозиційної підсистеми особистості; процес усвідомлення самого себе, свого минулого й теперішнього; пошук і віднаходження в ієрархізованому ціннісному просторі варіанта сенсу життя; врівноваження турботи про власне життя з трансцендентальним, ідеєю чи ідеалом, що переступає й перевищує межі життя; ідентифікація себе з етносом, нацією, державою, сучасною цивілізацією, а також пошук раціональних способів буття.

Виходячи з цього, метою родинного й суспільного виховання має стати виховання життєвоактивного, гуманістично спрямованого громадянина демократичного суспільства, який у своїй життєдіяльності керується національно-культурними та загальнолюдськими цінностями.

Цієї мети можна досягти через освіту та послідовне вирішення на кожному з вікових етапів таких основних завдань:

- ▶ розвитку індивідуальності дитини, тобто її фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку;
- ▶ формування компетентної особистості, яка опосередковує взаємодію людини із соціумом;
- ▶ виховання громадянськості як інтегральної характеристики особистості, що зумовлює характер її взаємодії з державою, суспільством у цілому.

З особливою силою ці завдання актуалізуються в процесі переходу до ринкової економіки. Бо лише демократично налаштована, самодостатня особистість може успішно розв'язувати проблеми економіки й соціального устрою суспільства.

\* \* \*

*Утвердження демократичних цінностей українського суспільства здійснюється різними шляхами та засобами: політико-правовими, економічними, морально-етичними, науково-освітніми. Одним з найефективніших механізмів утвердження демократичної парадигми суспільного буття є трансформація світоглядних орієнтирів і переконань у процесі відтворення самої людини, тобто навчання і виховання громадян суспільства.*

*Освіта, як сфера соціокультурної практики, набуває національного пріоритету як один з найголовніших чинників формування суспільства демократичного типу.*

*Система освіти покликана сформувати у молоді відчуття межі між демократією і анархією, між особистою свободою і правилами громадянського життя; на розумінні цінності людської свободи мають ґрунтуватися етичні основи виховної системи.*

*Генеza демократичних засад суспільного життя, трансформації, що відбуваються в економіці, суспільному і духовному житті на ціннісних орієнтаціях українського соціуму, спрямування інтеграційного вектора України до євроатлантичних структур зумовлюють розвиток громадянської освіти, яка за своїм змістом і методологією покликана формувати особистісні риси громадянина України, сприяти його європейській ідентифікації, виховувати демократичну ментальність.*

*В умовах посткомуністичної трансформації розвиток громадянської освіти став важливою складовою перехідного процесу до сталого розвитку українського суспільства.*

*Успішність громадянської освіти слід оцінювати не за обсягом отриманих знань та вмінь, а за результативністю їх трансформування в світоглядні пріоритети й ціннісні настанови, а також рівні компетенцій.*

*Громадянська освіта — один з основних чинників формування громадянської культури особистості, яка формується не лише на основі національної культури і національних цінностей, а й з урахуванням цивілізаційної спадщини людства, плюралізму віросповідань та систем ідей, а також прагнення до універсальності загальних правил і цінностей.*

*Як процес упровадження системи знань про людину і суспільство, громадянська освіта у навчальних закладах може здійснюватись у таких формах:*

- ▶ як навчальний предмет;
- ▶ як міжпредметна форма діяльності у рамках освітнього простору;
- ▶ як організація позанавчальної діяльності (виховання);
- ▶ як демократичний педагогічний клімат.

*Пріоритетними в громадянській освіті мають бути інтерактивні методи, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення й базуються на принципі багатосторонньої взаємодії.*

*Соціально-психологічним механізмом виявлення громадянськості як системної характеристики особистості, що опосередковує її взаємодію з етносом, нацією, державою, суспільством, є громадянська ідентифікація — фундамент для народження й зміцнення демократії та інститутів громадянського суспільства.*

*Ключовими індикаторами громадянськості є здобуття української освіти та сприйняття особистістю цінностей української культури.*

## Розділ III

### Система освіти, соціальна сфера й ринкова економіка: проблема посилення взаємодії

Європейський і світовий досвід розвитку країн переконливо свідчить: чим вищий освітній рівень населення, тим заможнішим є народ, потужнішою держава, розвинутішими економіка й демократія.

У багатьох країнах освіта стала важливою складовою національного багатства; як сукупність компетенцій вона є найефективнішим виробничим ресурсом, який, на відміну від зношеної матеріально-технічної бази, постійно оновлюється, вдосконалюється, забезпечуючи сталий розвиток сучасних націй.

Сталий розвиток суспільства значною мірою визначається інтелектуальним і культурним рівнем населення, його соціальною захищеністю, станом охорони здоров'я. Адже **інтегральним показником успішності сучасного суспільства виступає не лише економіка, але й інтелектуальний, науково-освітній потенціал і здоров'я населення.** Найрозвиненіші країни світу отримують майже 40% валового національного продукту винятково за рахунок віддачі від інвестування в освітній рівень населення. Інвестиції, спрямовані на розвиток системи освіти виявляються найефективнішими. Узагальнення 20 різних оцінок окупності витрат на середню освіту засвідчує, що ці величини змінюються в межах від 8 до 20%<sup>1</sup>. За різними підрахунками у структурі валового національного продукту від 25 до 70% доходу може забезпечуватись за рахунок освіти. Відтак, кожна інвестована в освіту одиниця

<sup>1</sup> Марцинкевич В.И. Образование в США: экономическое значение и эффективность. — М., 1967. — С. 191.

витрат, як правило, дає не менше чотирьох одиниць прибутку, вираженого в грошовій формі. Підвищення освітнього рівня населення позитивно позначається на ефективному використанні матеріальних і людських ресурсів, створює оптимальні умови для інноваційного розвитку суспільства.

Ефективність інвестицій в інтелект нації зростає за умови випереджаючого розвитку системи освіти відносно стратегії розвитку економіки.

Високорозвинені країни світу постійно збільшують асигнування на розвиток освіти. Впродовж 90-х років минулого століття витрати на освіту становили від 3,8% ВВП в Іспанії до 7,9% в Данії. Натомість в Україні, як зазначив Президент Л.Кучма, маємо прогресуюче скорочення «обсягів фінансування наукових досліджень та розробок, а також освіти. Якщо у 1992 р. наукоємкість ВВП складала 1,54%, у 1997 р. — 1,43, то в минулому році (1999 р. — В. О.) — всього 0,9%. За цей час витрати з Держбюджету на науку скоротились з 0,82% до 0,23...»<sup>2</sup>. У 2001 р. витрати на науку у відсотках до ВВП становили 0,4, а на 2002 р. передбачалося 0,5.

При цьому до видатків зараховуються кошти зароблені науковими установами, так звані позабюджетні, або кошти спеціального фонду, що й дало уявлення про зростання витрат на науку на 34,9% в порівнянні з 2001 р. Але таке зростання не мало жодного стосунку до реальних обсягів державного фінансування.

На освіту у 2001 р. було асигновано 3,9% ВВП, у 2002 р. — 4,6%, а у бюджеті держави на 2003 р. передбачається 5,7%, що стало можливим знову ж за рахунок включення коштів спеціального фонду (в основному це кошти сплачені за навчання студентами-контрактниками).

Нині в Україні витрати держави на освіту дорівнюють 170 грн. на одного жителя в рік. Залучення коштів фізичних і юридичних осіб у формі оплати за навчання та спонсорської допомоги збільшують цю суму до 220 грн. Вартість навчання і утримання 1 учня (вихованця) за рік складає: у загальноосвітніх школах — 335 грн., спеціалізованих школах-інтернатах — 2280 грн., загальноосвітніх школах-інтернатах — 1464 грн., школах-інтернатах для дітей-сиріт — 3552 грн., дошкільних закладах — 780 грн., професійно-технічних навчальних закладах —

<sup>2</sup> Кучма Л. Україна: підсумки соціально-економічного розвитку та погляд у майбутнє // Україна на порозі XXI століття: уроки, реформи та стратегія розвитку. — К.: НТУУ (КПІ), 2001. — С. 13.

1580 грн.; студента у вищих навчальних закладах — 2254 грн. Слід зазначити, що за рівнем витрат на одного студента Україна як складова СРСР відставала від США вже у 80-ті роки минулого століття. Відповідно за індексом людського розвитку (ІЛР) (тривалість життя, рівень освіти і частка ВВП на душу населення) Україна за даними представництва ООН з 1992 р. до 1996 р. невпинно падала вниз, її індекс людського розвитку скоротився: від 0,762 до 0,703. З 1997 р. в Україні розпочалося поступове зростання ІЛР. Нині він фактично досяг рівня десятирічної давності. У 2001 р. Україна посіла 74 місце, поліпшивши ІЛР на чотири позиції в порівнянні з попереднім роком. Отже, про випереджаючий розвиток освіти можна говорити лише в контексті майбутнього, оскільки збанкрутіла ще за радянських часів економіка не була здатна підтримувати розвиток освіти, скоротивши витрати на одного студента з 50-х до 80-х рр. в сім разів. Поступ суспільства до європейських стандартів життя може відбутися за умови розвиненої освіти, оскільки ефективність сучасного виробництва, впровадження високих технологій та перехід до інноваційного розвитку є неможливим без постійного зростання рівня інтелектуального потенціалу, широкого доступу до набуття якісної освіти. Саме освіта й наука можуть забезпечити інноваційний розвиток суспільства, й у цьому розумінні **освіта стає інноваційною, тобто такою, що постійно перебуває в процесі зміни змісту, методів і результатів відповідно випереджаючи потреби трансформаційного суспільства.** Закладені в освіті методи діяльності, способи вирішення проблем, творчий підхід сприяють переходу всього суспільства до інноваційної моделі розвитку. Саме тому в багатьох країнах світу зросла тривалість загальної освіти: у Франції й Німеччині — 13 років, США — 14, в Японії — 14,5. В Україні до нині тривалість загальної середньої освіти не перевищувала 9,6 років. Відтак запровадження 12-річного терміну здобуття повної загальної середньої освіти є найбільш оптимальним і перспективним рішенням, спрямованим на її інноваційний розвиток.

12-річний термін здобуття повної загальної середньої освіти сприятиме узгодженню обсягу навчальних годин з вимогами сучасного суспільства до обсягу набутих знань громадян. Протягом усього періоду навчання вона становитиме понад 10 300 академічних год. порівняно з нинішніми 8600 год. за 10 років навчання, що не відповідає середньоевропейським освітнім стандартам.



Відтак істотно зміцниться інтелектуальний потенціал нації, беручи до уваги що нині Україна за рівнем освіти входить лише до четвертого десятка серед країн світу.

Не остання роль тут належить проблемі відмінностей між міською й сільською школами щодо набуття якісної освіти. В Україні функціонує 14,9 тис. сільських загальноосвітніх закладів, у яких навчається третина від загального числа учнів країни, 500 шкіл мають статус гірських. Переважна більшість з них потребує серйозних капіталовкладень.

Нині в Україні функціонує понад 4 тис. малокомплектних шкіл та понад 1000 неповних і середніх шкіл із контингентом учнів до 100 осіб. В умовах переходу загальноосвітньої школи на 12-річний термін навчання та враховуючи демографічну ситуацію в сільській місцевості, кількість таких шкіл зростатиме. Поширеною є початкова малокомплектна школа з кількістю учнів від 14 до 40. Скорочення кількості учнів зумовлює проблему забезпечення дітей сільської місцевості якісною початковою освітою за місцем проживання, що вимагає концентрації фінансових та організаційних ресурсів.

Кількість народжених дітей в Україні у 1995–2001 рр. скоротилася більш ніж на 116 тис., що зумовлює зміни в мережі шкіл і класів. Щонайменше це призведе до скорочення 5,8 тис. класів, й відповідну кількість педагогів. Реорганізація мережі шкіл і класів стосуватиметься як міських поселень так і сільської місцевості. Відповідно скоротиться кількість дітей у містах на 71180, а на селі на 45203<sup>3</sup>. Разом з тим демографічний спад дозволяє перейти до однозмінного навчання у школах та зменшити наповнюваність класів, що сприятиме створенню кращих умов для навчання та його індивідуальній спрямованості.

Структура наявної мережі загальноосвітніх навчальних закладів не повною мірою відповідає освітнім потребам сільського населення, що ставить у нерівні умови сільських і міських дітей. Нагальною потребою є створення у сільській місцевості ліцеїв, гімназій, колегіумів та навчальних закладів із поглибленим вивченням окремих предметів, розробка та впровадження нових методик

навчання, впровадження інформаційних технологій, вироблення сучасної моделі поєднання навчання й виховання сільських дітей з використанням переваг, що дає близькість природного середовища та безпосереднє спілкування з носіями автентичної культури.

При реалізації зазначених заходів в поєднанні з використанням сучасних інформаційних технологій можуть створитись умови для забезпечення конкурентного рівня освіти.

Сільські школи посідають важливе місце не лише в системі освіти, але й у соціокультурній сфері сучасного села. Проблеми розвитку сільської школи виходять далеко за межі інтересів освітян, саме тому, в їх розв'язанні повинна взяти участь широка громадськість.

У розвинутому суспільстві освіта має забезпечувати оптимальну, найефективнішу підготовку професійних кадрів з високим рівнем технологічних знань, що спонукає їх до розширення підготовки інженерно-технічних працівників. Вже сьогодні в Україні знову актуалізується підготовка інженерів, що може позитивно позначитись на технологічній конкурентоздатності економіки, прискорити її вихід на ринок високих технологій.

Сучасний працівник повинен освоїти низку нових технологічних операцій, забезпечуючи стабільність та неперервність роботи підприємства. Звідси зростання кількості працівників, що мають вищу освіту. При цьому потенційні співробітники перед прийняттям на роботу мають скласти іспити з державної мови, математики, вміння спілкуватись. В Україні ж зазначеним аспектам, на жаль, раніше не приділялося належної уваги.

XXI ст. є століттям високих технологій, уміння використовувати які — один із знакових показників освіченості. Цьому має сприяти інформатизація й комп'ютеризація системи освіти. В Україні вона хоч розпочалася ще у 80-ті роки минулого століття, але перебуває на початковому етапі. Нині у вищій школі рівень забезпеченості комп'ютерами не перевищує 40% від потреби. Якщо в США на 1000 жителів припадає понад 130 комп'ютерів, то у нас — у 40 разів менше, що вимагає від нашої держави концентрації зусиль для здійснення інформаційного стрибка у XXI ст., який позитивно вплине на зростання освітньої складової людського потенціалу.

<sup>3</sup> Підрахунки зроблені за вид.: Статистичний щорічник України за 2001 рік. — К.: Техніка, 2002. — С.353.

Однією з причин відставання нашої освіти є недостатній обсяг фінансування, а відтак втрачені можливості щодо розвитку ресурсів галузі. На відміну від поширеного вживання терміна «матеріально-технічна база» поняття «ресурси галузі» є значно ширшим, оскільки включає не лише матеріально-технічну складову, але й людський потенціал, технології, інформаційні джерела тощо. Проте увагу слід зосередити насамперед на матеріально-технічних ресурсах. Їх функціональне призначення в системі освіти — створення оптимальних умов для навчання й виховання підростаючого покоління, для відтворення і вдосконалення робочої сили, для збільшення інтелектуального потенціалу суспільства.

Фондоозброєність галузі освіти сьогодні катастрофічно відстає від галузей матеріального виробництва, що засвідчує недооцінку взаємозумовленого вияву освіти та розвитку національної економіки. Позначається традиційний радянський стереотип щодо трактування сфер охорони здоров'я, освіти і культури як непродуктивних. Підтвердженням цього є те, що протягом двох десятиліть років не оновлюються матеріальні ресурси системи освіти. У загально-освітніх навчальних закладах забезпеченість лабораторних і практичних робіт з хімії, фізики, біології, трудового навчання не перевищує 5%, що істотно позначається на якості загальної середньої освіти. У професійно-технічних навчальних закладах професійні навички відпрацьовуються на верстатах і обладнанні 60–70-х років минулого століття, тому випускники цих закладів виявляються не конкурентоздатними на ринку праці. Для оновлення матеріально-технічної бази системи професійно-технічної освіти потрібно понад 1 млрд. 200 млн. грн. Не набагато краща ситуація й у системі вищої освіти, що практично унеможливує інноваційний розвиток освіти, підготовку сучасних професійних кадрів, більш цілеспрямований рух до конкурентної економіки.

Усе це зумовлює потребу в забезпеченні навчальних закладів новітніми засобами навчання з урахуванням норм і потреб педагогічного процесу. Новими бачаться й відносини між навчальними закладами та підприємствами різних форм власності, зокрема зацікавлення підприємств у підтримці навчальних закладів. Але суть проблеми не тільки в збільшенні обсягів капітальних вкладень,

але й у вдосконаленні їх структури, зокрема співвідношення між обсягом витрат на будівельно-монтажні роботи та витрат на придбання навчального обладнання; між навчальною й допоміжною площею навчальних закладів, між коштами на комунальні платежі та витратами на навчальний процес. Нова політика має реалізовуватись й у будівництві приміщень для навчальних закладів, необхідно домагатись як здешевлення будівництва, так і відповідності архітекtonіки проекту сучасним вимогам навчально-виховного процесу.

Держава має запровадити програмно-конкурсні умови фінансування перспективних напрямів розвитку освіти, в яких братимуть участь підприємства, банки, фонди, громадські організації тощо.

Кризові явища в економіці та освіті України тісно взаємопов'язані. Недостатній рівень освіти й кваліфікації фахівців, зайнятих у господарстві позначається на ефективності економіки. Особливо це є характерним для таких галузей як транспорт, зв'язок, житлово-комунальне господарство, побутове обслуговування, де частка високого кваліфікаційного рівня фахівців у 2–2,2 рази є меншою, ніж загалом у господарстві країни. З іншого боку — слабка економіка не може підтримувати розвиток освіти.

Саме тому, в умовах реформування вітчизняної економіки слід визначити місце і роль освіти що є основою людського капіталу й оновлення суспільства. Це потребує включення до програм реформування української економіки освітнього фактора.

Розробники програм реформування економіки, як правило, не пов'язують її прогнозований розвиток з розвитком системи освіти і науки. Навіть якщо питання освіти і науки присутні в урядових програмах, вони залишаються автономними у загальному їх контексті й не пов'язаними із зростанням продуктивності праці та технологізацією економіки. Так закладається розрив між економікою та освітою, що практично унеможливує системні зміни в суспільстві. Цей недолік значною мірою нівелюється активною позицією реформаторів системи освіти, які хоч і не мають прямого впливу на підготовку економічних програм, проте добре усвідомлюють взаємозв'язок розвитку освіти й економіки.

Інша тенденція спостерігається в країнах з розвинутою економікою, де освіта є важливим елементом стратегії економічного

зростання. Прогнозування такого зростання та всебічне сприяння йому ввійшли до практики державного регулювання. Могутнім стимулом розвитку цієї сфери стало визнання й поширення теорії людського капіталу, внаслідок чого освіта перестала сприйматись як один з видів невиробничого споживання й почала трактуватись (відповідно до об'єктивної зміни її місця в суспільному відтворенні) як інвестиції в людський капітал, що не лише приносять економічні й соціальні дивіденди, але й стимулюють економічне зростання країни.

Слід зазначити, що в умовах становлення різних форм власності важлива роль належить роботодавцям, які забезпечують навчання своїх працівників безпосередньо на робочих місцях або фінансують навчання, насамперед молоді, в навчальних закладах. Держава має бути зацікавленою у співпраці з роботодавцями з таких причин:

- ▶ їх участь в оплаті навчання допоможе заощадженню бюджетних коштів;
- ▶ більш тісним буде зв'язок програм навчання з потребами ринку, сприяє підготовці конкурентно спроможного працівника;
- ▶ зростатиме зайнятість молодих фахівців.

Досвід також свідчить, що конкретні навички краще набуваються безпосередньо на робочому місці, особливо в умовах швидких прогресивних змін у технології виробництва, а звідси постає завдання докорінної зміни сучасної професійно-технічної освіти.

В Україні останнім часом дещо зросла кількість молоді, яка здобуває фахову освіту у вищих навчальних закладах. Так, з 1985 до 2002 р. загальна чисельність студентів зросла на 32,2%. Значно змінилося співвідношення між кількістю фахівців, підготовлених у вузах I-II і III-IV рівнів акредитації. Якщо у 1985/86 н.р. у вузах I-II рівнів акредитації підготовлено 236,9 тис. спеціалістів, то в 2001/02 н.р. — 147,5; у вузах III-IV рівнів акредитації — відповідно 150,6 і 312,8 тис. У 2002/03 н.р. підготовлено всього 512,3 тис. спеціалістів, у т.ч. у вузах I-II рівнів акредитації — 155, 5 тис., III-IV рівнів акредитації — 356,7 тис. Підвищенню освітнього рівня населення сприяють також структурні зрушення, що відбулись останніми роками в галузі освіти, особливо вищої освіти. Це створення недержавних вузів, підготовка фахівців з нових спеціальностей тощо. Але при цьому кількість поданих до вузів заяв на 100 зарахованих має тенденцію до зни-

ження. Якщо 1985 р. у вузи I-II рівня акредитації подано 169 заяв, то у 2001 — 135, а у вузах III-IV акредитації відповідно 181 і 152.

При цьому слід враховувати, що кількість випускників загальноосвітніх навчальних закладів скоротилася за відповідний період на 80 тис<sup>4</sup>. Крім того, в ряді вузів (насамперед приватних) майбутніх студентів набирають без вступних іспитів (за співбесідою). Позначились також зниження суспільного запиту щодо фахівців; послаблення зв'язків між вузами та підприємствами, незбалансованість між структурою та обсягом підготовки фахівців з потребами економіки на етапі ринкових трансформацій. Випускники переважно не забезпечуються роботою згідно з набутою спеціальністю. А частина молоді ще не усвідомила роль освіти у власному житті. Це підтверджують результати опитувань Українського інституту соціальних досліджень (2000 р.).

**Оцінка респондентами значення освіти**  
(кожен опитаний міг давати кілька відповідей)

Показник	Відсоток від кількості опитаних
Знання потрібні для роботи	28,4
Знання є основою матеріального добробуту й впевненості в житті	24,5
Знання потрібні, щоб вести власну справу	15,7
Знання потрібні задля цікавого життя	11,8
Знання допомагають орієнтуватись в умовах ринку	7,8
Знання потрібні для подальшого навчання	2,9
Освіта нині не має значення	19,6
Інше	3,9

Суспільство повинен турбувати саме той факт, що значна кількість молоді вважає освіту непотрібною. За проведеними у 1993-1998 рр. дослідженнями, багато юнаків і дівчат не мають сформованої мотивації до навчання. Кількість учнів, що навчаються з інтересом, за ці роки скоротилась з 18,6% до 6,5%. Майже 50% учнів взагалі втратили інтерес до навчання<sup>5</sup>. Тим більше, що оцінка освіти

<sup>4</sup> Статистичний щорічник України. — С. 468, 470.

<sup>5</sup> Красновський В. Гуманізація освіти і сучасна школа // Рідна школа, 2002. — №10. — С. 10-12.

як запоруки життєвого успіху є не надто оптимістичною серед українського студентства. Опитування, проведені співробітниками Лабораторії соціальних досліджень кафедри політології Донецького національного університету серед студентів вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації чотирьох регіонів України — АР Крим, Донецька, Львова, Харкова — свідчать, що лише 10% респондентів вважають, що без якісної освіти домогтися життєвого успіху є майже неможливим. Отже, серед ціннісних орієнтацій молоді освіта посідає далеко не перше місце; 87% опитаних переконані, що якісна освіта є лише однією з багатьох умов для досягнення життєвого успіху. З одного боку, результати опитування — свідчення реалістичного підходу студентства до життєвих проблем, з другого ж — прикрих прогалин у ціннісних орієнтаціях молоді. Відтак сучасне зниження статусу освіти якраз і призводить до негативного ставлення частини юнаків і дівчат до навчальної праці, а також послаблює мотивацію до неї<sup>6</sup>.

Україна, яка є членом Ради Європи, розпочала реалізацію стратегії безперервної освіти. Саме тому важливо створити умови для післядипломної та дистанційної освіти. Сучасний працівник має постійно оновлювати свої знання шляхом самоосвіти, крім того не рідше ніж раз на 3–4 роки проходити перепідготовку та тренінги за відповідними програмами. Оновлення виробництв вимагає скорочення періодів між циклами перепідготовки трудових ресурсів.

У цьому контексті освіта й професійна підготовка є засобом удосконалення якості робочої сили. На думку класика теорії людського капіталу Г.Беккера, «економічне зростання історично було пов'язане з розширенням системи освіти. Воно одночасно забезпечувало і премію за здобуті в ході навчання якості, і давало необхідні кошти, щоб оплачувати здобуття цих якостей»<sup>7</sup>.

Високий освітній рівень є важливою умовою інноваційного розвитку країни, впровадження наукових досліджень у виробництво та сферу послуг. В усіх розвинених країнах основною проблемою

науково-технічного прогресу є ефективність інвестиційної діяльності. Спрямування інвестицій в галузі освіти та науки змінить розвиток виробництва та сфери послуг, сприятиме подоланню економічного відставання та вирішенню соціальних проблем. Випереджаючий розвиток освіти і науки має забезпечити інноваційний розвиток суспільства та раціональне використання людського капіталу, яке нині, на жаль, в нашій країні є неефективним, що підтверджується значним відсотком фахівців серед безробітних.

Особливої ваги освіта набуває в період безробіття, що супроводжує будь-які суттєві техніко-економічні зміни в суспільстві, оскільки вона підвищує мобільність працівника, становить основу для швидкого освоєння ним нової спеціальності. Уряди розвинених країн створюють умови для заохочення підприємств та фірм до постійного розвитку й вдосконалення професійного навчання, здійснення й розширення ефективних програм професійної підготовки. При цьому підприємства та фірми звільняються від сплати податків з коштів, спрямованих на профпідготовку кадрів, їм надаються субсидії (гранти) за рахунок перерозподілу коштів, отриманих у результаті цільового оподаткування, а також через компенсацію витрат.

В Україні витрати на підготовку фахівців не відносяться до валових витрат і здійснюються за рахунок прибутку підприємств, що суттєво позначається на якості підготовки кадрів, оскільки стримує приток капіталу в сферу освіти, а відтак — не оновлюються матеріальні ресурси.

Аналіз кількісних і якісних показників щодо підвищення кваліфікації й перепідготовки кадрів в нашій країні свідчить про значне скорочення працівників підприємств, організацій, закладів, охоплених перепідготовкою, що зумовлено в основному нестабільністю їх роботи, банкрутством підприємств, відсутністю мотивації й зацікавленості спеціалістів у підвищенні рівня професійних знань. Потребує активізації підвищення кваліфікації й перепідготовки середньої та вищої ланки управління установами, організаціями та підприємствами, адже від рівня їхньої компетентності, професіоналізму, організаційних даних значною мірою залежить не тільки успіх конкретних колективів, а й розвиток соціально-економічної сфери в цілому.

<sup>6</sup> Кіпень В. Студенти: деякі риси до портрету // Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. — 2001. — №2. — С. 12.

<sup>7</sup> Беккер Г. Экономический анализ и человеческое поведение. — М.: Начала-пресс, 1993. — Т.1, вып.1. — С. 45.

Для поліпшення підготовки фахівців нового покоління слід удосконалити механізм державного замовлення на спеціалістів відповідно до соціально-економічних пріоритетів; здійснити поетапну науково-організаційну та технологічну перебудову всіх навчальних закладів, спрямовану на підвищення якості освіти, зростання професійної та академічної мобільності, інтеграцію вищих навчальних закладів із закладами професійно-технічного навчання. Зазначена структурна перебудова не тільки забезпечить більш ефективне використання ресурсів галузі освіти, а насамперед, створить нові якісні умови функціонування ринку праці.

Ефективній підготовці кадрів має сприяти і затверджений урядом України новий «Перелік професій», який передбачає 342 назви інтегрованих професій замість 1265, що існували раніше. Це створює реальні передумови переходу до підготовки робітничих кадрів широкого профілю, підвищення професійної мобільності випускників на виробництві, їх конкурентоспроможності на ринку праці. Адже відомо, що низький загальноосвітній і професійний рівень працівників (на виробництві робітників 2–3-го розрядів набагато більше, ніж 7–6-го) зумовлює нераціональне, неефективне використання обладнання, низьку продуктивність праці; брак і поломки обладнання на виробництві, як правило, спричинені саме цим фактором. Багато працівників масових професій не мають відповідної до вимог часу професійної підготовки. Переважна більшість випускників середньої школи вступають у трудове життя без попередньої професійної підготовки. Все це ускладнює раціональне використання трудового потенціалу й знижує конкурентоспроможність української економіки.

В умовах формування ринкових відносин частка робіт, які можуть виконувати лише техніки чи інженери, різко зростає. Тому підвищення рівня освіти і культури як працівників у цілому, так і робітників зокрема, їхньої професійної компетентності — не лише важливий резерв удосконалення системи управління трудовими ресурсами, але й один з вирішальних чинників успішного виконання багатьох соціальних, політичних і культурних завдань.

На ринку праці спостерігається також тенденція до відмирання старих і появи нових професій. Інноваційна економіка вимагає нових

інтегрованих, наукомістких професій. Незабаром навіть найменше підприємство не зможе обійтися без впровадження новітніх розробок, що призведе до зростання потреби в менеджерах, підприємцях, спеціалістах у сфері консалтингу, маркетингу. Розвиток приватного сектора в економіці зумовлює потребу інтеграції фінансово-економічної, юридичної та фахової підготовки, що можна проілюструвати на прикладі діяльності фермера, який об'єднує в собі компетенції економіста, бухгалтера, організатора виробництва та робітника.

Отже Україні потрібне зростання середнього кваліфікаційного рівня працівників, що сприятиме подоланню технологічної відсталості, а для цього необхідно подолати глибинні суперечності між освітою та виробництвом, докорінно змінити ставлення до науково-технологічної діяльності, подолати відчуженість виробництва від науки.

Нові технології виробництва, їх швидка оновлюваність потребують якісно нового рівня кваліфікації працівників. Підготовка кадрів нової формації потребує докорінної зміни навчальних програм та змісту професійно-технічної освіти. Наголос слід робити на професійній мобільності, вмінні працювати на сучасному обладнанні, а також формуванні нової культури виробництва та сфери послуг.

Нинішня мережа закладів системи професійно-технічної освіти за умови модернізації матеріально-технічних ресурсів, вхідження їх до виробничих та науково-освітніх комплексів даватиме можливість здійснювати не лише підготовку, але й перепідготовку кадрів, підвищувати їхній професійний, кваліфікаційний та загальнокультурний рівень, сприяти прирощенню людського капіталу.

Україна повинна дбати про зростання освітнього рівня працівників у різних сферах економічної діяльності. Нині становище характеризується приведеними у таблиці даними<sup>8</sup> (див. с. 154).

Таким чином, очевидно є потреба нарощування освітнього потенціалу різних сфер суспільної діяльності, звідси — система безперервної освіти має стати основним стратегічним чинником не лише соціально-економічного, інтелектуального й духовного розвитку, але й сталого розвитку економіки і, зрештою, безпеки суспільства.

<sup>8</sup> Статистичний щорічник. – С. 390.

**Розподіл працівників за рівнем освіти та за видами економічної діяльності**  
**Employees, by level of education and type of economic activity**  
 (на 31 грудня 2001 р.)

	Кількість штатних працівників,	З них закінчили вищі навчальні заклади освіти			
		I-II рівнів акредитації, тис.	відсотків до загальної кількості працівників галузі	III-IV рівнів акредитації, тис.	відсотків до загальної кількості працівників галузі
<b>Всього</b>	<b>12493,6</b>	<b>3027,8</b>	<b>24,2</b>	<b>2648,5</b>	<b>21,5</b>
Сільське господарство, мисливство та лісове господарство	2051,3	246,5	12,0	119,1	5,8
Рибне господарство	27,0	5,2	19,4	2,8	10,3
Промисловість	3679,5	878,5	23,9	541,9	14,7
Будівництво	489,5	102,9	21,0	61,5	12,6
Оптова та роздрібна торгівля; торгівля транспортними засобами; послуги з ремонту	579,9	191,2	33,0	121,5	21,0
з неї роздрібна торгівля побутовими товарами та їх ремонт	302,8	109,5	36,2	55,7	18,4
Готелі та ресторани	86,3	27,8	32,2	11,8	13,6
Транспорт і зв'язок	1023,3	218,9	21,4	123,5	12,1
наземний транспорт	451,0	86,7	19,2	42,3	9,4
водний транспорт	32,2	8,9	27,7	6,4	20,0
авіаційний транспорт	12,8	4,4	34,2	4,0	30,8
допоміжні транспортні послуги	272,1	53,4	19,6	31,2	11,5
пошта і зв'язок	255,2	65,5	25,6	39,6	15,5
Фінансова діяльність	147,9	47,0	31,8	67,2	45,4
Операції з нерухомістю, здавання під найм і послуги юридичним особам	580,1	123,3	21,2	189,1	32,6
Державне управління	620,9	173,4	27,9	303,9	48,9
Освіта	1555,0	318,0	20,4	771,4	49,6
Охорона здоров'я та соціальна допомога	1270,0	573,5	45,2	266,6	21,0
Колективні, громадські та особисті послуги	382,7	121,6	31,8	104,2	27,2

Зростання людського капіталу значною мірою залежить від збільшення кількості та якості підготовки докторів і кандидатів наук. Протягом 90-их років ХХ ст. помітно зросла кількість претендентів на здобуття вченого ступеня, аспірантів і докторантів, а також тих, що здобули відповідний учений ступінь.

**Підготовка кандидатів і докторів наук у наукових закладах України<sup>9</sup>**

Показник	1990	1995	2001	Збільшено у 2001 до 1990
Кількість організацій, які мають:				
– аспірантуру	291	374	434	143
– докторантуру	93	158	215	122
Прийнято осіб:				
– до аспірантури	4162	6261	8027	3909
– до докторантури	203	436	393	190
Підготовлено осіб:				
– в аспірантурі	3377	3372	5223	1846
– в докторантурі	123	224	371	248

Розширення мережі аспірантури й докторантури, збільшення кількості підготовлених у них фахівців позитивно впливають на кадровий потенціал вищої школи. Адже в першій половині 90-х років минулого століття спостерігалось зниження кадрового потенціалу вищої школи. Основними причинами цього явища було зниження суспільного престижу професії викладача вищої школи (через низький рівень оплати праці та несвоєчасність її виплати); переважно пенсійний вік професорсько-викладацького складу; дисбаланс між науково-педагогічним і навчально-допоміжним складом працівників; неспроможність певної частини викладачів вищої школи опанувати нові технології навчання, позбутися стереотипів минулого.

Цьому має зарадити підготовка висококваліфікованих кадрів через мережу аспірантури й докторантури, що сприятиме відтворенню й нарощуванню інтелектуального потенціалу України, прискорить її інноваційний поступ та перехід до сталого людського

<sup>9</sup> Статистичний щорічник України. – С.475.

розвитку, на що має бути спрямований й більш ретельний селективний підхід до відбору кандидатів до аспірантури, що зменшить відсоток відрахування з аспірантури в процесі навчання.

Водночас необхідно суттєво поліпшити стипендіальне забезпечення аспірантів та рівень оплати праці науковців.

Недотримання принципу пріоритетного розвитку освіти, скорочення видатків на її розвиток, що тривав впродовж останніх десятиліть, зумовили незадовільний стан інфраструктурного потенціалу галузі. У багатьох приміщеннях навчальних закладів мають місце порушення санітарно-гігієнічних вимог щодо освітлення, температурного режиму, водопостачання, каналізації, що негативно впливає на стан здоров'я учасників навчально-виховного процесу. Так, нерозвинена інфраструктура освіти спричиняє порушення санітарно-гігієнічних вимог до навчального процесу, негативно позначається на формуванні людського капіталу.

Здоров'я населення є важливою складовою національного багатства, а розвиток людства залежить не лише від рівня технологічних досягнень, але й значною мірою від морального та фізичного здоров'я людини. Майбутнє України значною мірою визначатиметься розвитком демографічних процесів та здоров'я нації.

Демографічні параметри українського етносу за останні десятиріччя визначались переважно зовнішніми чинниками; насамперед йдеться про геополітичне місце, яке посідає спільнота; характер її оточення та залучення її до політико-економічних процесів. Серед останніх значну питому вагу мали такі:

– міграційні процеси, пов'язані з переселенням автохтонного населення за межі його етнічної території й, навпаки, залюдненням цих земель прийшлими людьми. Так, наприклад, терени українського лісостепу, анексовані Росією у XVII–XVIII ст. (Лівобережна Україна, Слобожанщина), залюднило понад 3 млн. осіб, причому з Росії — понад 2 млн., а з України — 0,7 млн. Наприкінці XIX — на початку XX ст. визначились два основні напрямки міграції українців — східний (Північний Кавказ, Прикаспій, Казахстан, Сибір, Далекий Схід) та західний (Європа, Північна Америка, Бразилія, Аргентина). Рідну землю залишили мільйони українців; особливо багато населення Україна втратила за часів тоталіта-

ризму, коли українців використовували як дешеву робочу силу на «будовах комунізму». Подібні тенденції призвели до від'ємного міграційного сальдо в Україні, яке останніми роками становить понад 400 тис. осіб щороку;

– геноцид, сутність якого визначається цілеспрямованим винищенням певного етносу чи національності. В СРСР геноцид набував різних форм — від фізичного усунення значної частини населення, власне — окремих соціальних груп (інтелігенції, заможних селян, військових тощо), до відчуження людності від її духовних цінностей (русифікація, пограбування музеїв, ліквідація автентичних духовних інституцій — національної церкви, освіти). Крайнього виразу геноцид набув у формі голодомору — свідомого, цілеспрямованого позбавлення людей елементарних засобів до існування. Три голодомори — 1921–1922 рр., 1932–1933 рр., 1947 р. — забрали життя до 15 млн. українців, що завдало непоправної шкоди генофонду нації;

– війни й воєнні конфлікти, для участі в яких з життя спільноти вилучалися мільйони громадян (служба в армії, праця у військово-промисловому комплексі тощо). Українці становили істотну частину військових з'єднань Австрійської та Російської імперій (Перша світова війна), військ більшовицької Росії — у період 1917–1921 рр., армій СРСР і, частково, Словаччини, Польщі, Румунії, Угорщини — у часи Другої світової війни; до цього слід додати власні військові формування УНР, ЗУНР та Української Держави часів гетьманату П.Скоропадського; партизанські з'єднання у 1941–1944 рр., загоны УПА — у 1942–1950 рр.). До того ж жертвами війни ставали й цивільні люди. Лише під час Другої світової війни в окупованій Україні було винищено понад 5 млн. цивільного населення та військовополонених. Про загальні втрати України у Другій світовій війні вже йшлося у першому розділі даного дослідження. Тут зазначимо, що лише в 1962 р. було перевершено довоєнний рівень кількості населення (42,1 млн. осіб).

Протягом останніх років в Україні спостерігаються тривожні демографічні процеси: скорочення народжуваності, старіння населення, зростання в ньому частки залежних груп, нестабільність шлюбів, зростання позашлюбної народжуваності та кількості сімей без батька.

За рівнем народжуваності Україна посідає останнє місце серед колишніх республік СРСР; смертності — 2-е місце серед розвинутих країн світу; дитячої смертності — 17-те серед усіх країн світу; за показником середньої тривалості життя (69 років) — 85-те місце у світі. З 1991 р. в Україні відбувається депопуляція (природний приріст населення став від'ємним: кількість померлих перевищує кількість народжених). У 1995 р. це перевищення становило 309 тис. осіб; у 1999 р. — 350 тис. осіб, у 2001 р. — 369,5 тис. осіб. Природний приріст населення спостерігався останній раз лише у 1990 р. і становив 27,6 тис. осіб<sup>10</sup>.

Дані останнього перепису населення (грудень 2001 р.) свідчать, що в Україні кількість населення не перевищує 48,6 млн. осіб.

Отже, Україна належить до країн, де не забезпечується просте відтворення населення, фіксується підвищений рівень смертності населення із специфічною структурою її причин, спостерігається зростання показника смертності немовлят і від'ємний коефіцієнт приросту населення, а також — інтенсивний процес його старіння. Покоління батьків, які живуть на 7–8 років менше, ніж їхні однолітки у розвинутих країнах, в Україні замінюється меншим за кількістю поколінням дітей.

Ще за радянських часів в Україні охоче оселялися пенсіонери — особливо ті, які працювали на Далекому Сході, в Сибіру та на Крайній Півночі чи, відслуживши в армії, вийшли в запас. М'який клімат, високий, як на радянські часи, рівень соціально-економічного й культурного розвитку республіки, відсутність між-національної ворожнечі приваблювали багатьох переселенців похилого віку, які отримували пенсії із загальносоюзного бюджету. Після проголошення незалежності Україна змушена була взяти вирішення усіх соціальних проблем на себе. У сільській місцевості непрацездатне населення навіть переважає, перевищивши чисельність працездатних.

Значно скоротилась кількість шлюбів серед молодих людей. Невпевненість у майбутньому, несприятливі соціально-політичні та економічні перспективи зумовлюють небажання сімей народжувати другу та третю дитину; зростає частка бездітних та одно-

дітних сімей, погіршуються демографічні перспективи держави. Серед порівняно нових для України причин зростання смертності населення переважають зумовлені чинниками соціальної напруженості. Зростає кількість вбивств, число самогубств, померлих від наркотичних та алкогольних отруень. Смертність дітей у сільській місцевості в 1,5 раза є вищою, ніж у містах. Серед померлих немовлят 75% гинуть від інфекційних, легеневих, паразитарних хвороб, вроджених аномалій, пологових травм.

На демографічну ситуацію негативно впливає безробіття. За даними служби зайнятості, 51,7% безробітних становлять жінки, з них понад 60% — особи з вищою та середньою спеціальною освітою. У найтяжчому становищі опинились молодь і молоді сім'ї, більшість з яких неспроможні розв'язати соціально-побутові проблеми власними силами.

В Україні налічується близько 2,5 млн. молодих сімей, що становить майже 18% від загальної кількості всіх сімей. Останнім часом набув поширення конкубінат, тобто юридично не зареєстроване співжиття. Середній вік створення сім'ї дещо підвищився, що є свідченням більш відповідального ставлення до її створення. Сучасна молодь віддає перевагу кар'єрі як умові, за якої зростає самостійність і матеріальна незалежність людини. Нині шлюб, як правило, беруть у 20-24 роки. Досить високим є освітній рівень молодих сімей, в яких вищу освіту має 43,9% чоловіків і 39,8% жінок. У містах вищу та незакінчену вищу освіту мають понад 50,1% чоловіків і 45,9 дружин. У сільській місцевості цей показник майже вдвічі є нижчим. Головною проблемою молодої сім'ї є її матеріальне становище, яке значною мірою впливає на народжуваність. Переважна більшість молодих сімей має середньомісячний сукупний грошовий дохід, нижчий від установленної межі малозабезпеченості. Невирішеність економічних проблем у сім'ї є домінуючою причиною розлучень: кожна третя молода сім'я розпадається після двох років сімейного життя.

Нестабільність сім'ї, бідність і незайнятість негативно позначаються на переході суспільства до сталого розвитку, на формуванні ціннісних орієнтацій молодих людей, деморалізують населення. Школа виявилася не готовою до роботи з дітьми в умовах, коли

<sup>10</sup> Статистичний щорічник України за 2001 рік. — С. 353.



значна частина батьків безробітні, місяцями не отримують заробітної платні, зловживають алкоголем. Вчителю часом неможливо віднайти оптимальне рішення в умовах різкої диференціації сімей за рівнем достатку. Існуючі концепції виховання фактично ігнорують наведені чинники, а сучасна педагогічна наука переважно зосереджена на питаннях дидактики, вихованні національної самосвідомості. Складні ж соціальні проблеми й адекватність педагогічного впливу, як правило, залишаються поза увагою. Саме тому важливими й необхідними є дослідження й методичні рекомендації соціально-педагогічного й психологічного спрямування.

Характерною рисою України на зламі століть є те, що соціальні проблеми поглиблюються загальною кризою довкілля. Аварія на Чорнобильській атомній електростанції 1986 р. з її величезними медико-біологічними, економічними та соціальними наслідками поставила Україну на межу глобальної екологічної катастрофи. Значно загострилась проблема збереження генофонду нації, охорони здоров'я громадян. Попри високі показники забезпеченості лікарями (43,3 особи на 10 тис. населення), ситуація в галузі охорони здоров'я постійно погіршується.

Під загрозою опинилося здоров'я підростаючого покоління. Фізичний, психічний та інтелектуальний розвиток підлітків є незадовільним. Близько 70% дітей дошкільного віку досить часто потребують уваги лікаря, а серед школярів лише кожний четвертий учень може вважатись умовно здоровим. Поширеність хвороб серед підлітків наближається до аналогічного показника серед дорослих. Це означає, що половина допризовників є непридатною до служби у Збройних Силах. Незадовільний стан здоров'я молоді вже в недалекому майбутньому ускладнить ситуацію з трудовими ресурсами України.

Високий рівень професійної захворюваності, що спостерігається в Україні, суттєво погіршує загальну демографічну ситуацію (підвищення смертності, зниження народжуваності й низькі показники середньої тривалості життя). Причому вплив того чи іншого виробництва на здоров'я або його споживання (бо споживання стосується не лише робочої сили, трудових ресурсів — споживається ресурс здоров'я суспільства в цілому) не обмежується лише здоров'ям

робочої сили, яка використовується. Йдеться про поширення цього впливу на значно більшу кількість людей шляхом впливу виробництва на навколишнє середовище, в якому ці люди живуть. Мутагенний ефект такого впливу призводить до погіршення генофонду людської популяції, що позначається на таких демографічних показниках, як зниження народжуваності, підвищення рівня смертності, скорочення приросту населення, збільшення кількості непрацездатних членів суспільства. З економічної точки зору такі процеси спричиняють до скорочення кількості й погіршення якості трудових ресурсів і зростання витрат на утримання й лікування осіб з уродженими вадами.

Система освіти постала перед необхідністю внесення змін до навчальних планів з дисциплін, які формують компетентність особистості щодо стану власного здоров'я й принципів життєдіяльності, адже, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти: «Пріоритетним завданням системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Це здійснюється шляхом розвитку валеологічної освіти, повноцінного медичного обслуговування, оптимізації режиму навчально-виховного процесу, створення екологічного сприятливого життєвого простору.»<sup>11</sup> Навчальні предмети і курси, що викладаються нині, ще не відповідають означеним завданням, оскільки хибують затеоретизованістю й відірваністю від умов життєдіяльності, що негативно позначається на формуванні ціннісного ставлення учнів та студентів до власного здоров'я. Сім'я та школа не формують у дітей пріоритетного ставлення до власного здоров'я; це підтверджують, зокрема, й соціологічні опитування. Лише 0,3% молодих респондентів серед особистісно важливих питань виділили проблему здоров'я, але не серед пріоритетних.

Слід зазначити, що Центр психічного здоров'я України у 2001 р. провів дослідження серед школярів з метою з'ясування стану їх психічного здоров'я. Було обстежено 6 000 школярів 1–10-х класів з міської та сільської місцевості трьох областей України. При цьому застосовувались клініко-епідеміологічні дослідження, експеримен-

<sup>11</sup> II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – С. 142.

тально-психологічні тести для вивчення особистості, опитувальник Кеттела й тест Векслера для визначення інтелектуальних здібностей учнів.

На I етапі моделювалося проведення поглибленого профілактичного огляду школярів з використанням діагностичного скринінг-тесту, розробленого у відділенні психоневрології Українського НДІ ОЗДП. На цьому етапі за аналізом скринінгового обстеження виділено три групи учнів:

- ▶ перша — 2850 (47,5%) учнів — здорові; нервово-психічні порушення відсутні; мають достатній рівень соціальної адаптації й не потребують медико-психологічної корекції;
- ▶ друга група — 1230 (20,5%) учнів — психічно здорові з певними окремими виявами соціальної дезадаптації у сім'ї та шкільному колективі;
- ▶ третя група — 1920 (32%) учнів — це діти з клінічними виявами нервово-психічних розладів.

На II етапі проводилося поглиблене дослідження й клінічне обстеження школярів 1-ї та 2-ї груп з метою верифікації висновків щодо їхнього психічного стану. Тут було виявлено неврозоподібні порушення у 36% обстежених та у 12,5% — певні психічні розлади особистості, що призводить до зростання інвалідності, і зокрема 25,6% серед причин інвалідності виявлених протягом останніх 5 років становлять хвороби нервової системи<sup>12</sup>.

В «Основах законодавства України про охорону здоров'я» (1992 р.) вказується на необхідність «сприяння здоровому способу життя», концептуальна основа якого — розуміння людиною стану свого здоров'я та основних факторів, що його формують. Вивчення цієї проблеми свідчить, що спосіб життя істотно впливає на соціальні й демографічні процеси у суспільстві. Здоровий спосіб життя тісно пов'язаний із ставленням до власного здоров'я, яке великою мірою

<sup>12</sup> Савченко О.Я. Реформування шкільної освіти і реалізація оздоровчої функції; Гойда Н.Г. Сучасні підходи до організації медичної допомоги дітям; Лук'янова О.М. Медико-соціальні аспекти збереження здоров'я дітей, забезпечення їхнього гармонійного фізичного та інтелектуального розвитку; Сердюк А.М. Медична екологія і проблеми здоров'я дітей; Коренев М.М. Проблемы формирования здоровья учащихся в современной школе // Журнал академії медичних наук України. Том 7, №3, 2001. — С.408–495.

визначається знаннями щодо можливостей використання факторів, що сприятливо впливають на людину. Це означає не просто необхідність запобігання факторам ризику багатьох захворювань (паління, алкоголізм, наркотики, гіподинамія) та уникнення конфліктних ситуацій. Спосіб життя — це насамперед особистісне мотиваційне втілення людиною власних соціальних, психологічних та фізіологічних можливостей.

Ось чому при реформуванні змісту освіти важливо подолати розрив між набутими знаннями та вмінням користуватися ними у повсякденному житті. За тієї самої кількості навчальних годин, але при зміні спрямованості освіти, можна досягти високого ефекту у перетворенні знань у компетенції. В даному разі йдеться про компетенції щодо збереження здоров'я. Важливо, щоб сучасна людина не лише знала, скажімо, про процеси травлення, але й про те, як правильно харчуватись, не лише про будову ока, але й про те, як зберегти зір, тощо. При цьому важливо, щоб не лише в процесі вивчення біології, але й інших предметів формувались вищезгадані валеологічні компетенції.

Нині особливого значення набуває проблема формування здорового способу життя молоді. Адже від того, наскільки успішно у молодому віці сформуються навички до здорового способу життя, у подальшому залежить стан здоров'я людини, її сім'ї та дітей.

Декларація Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку (1992 р.) проголосила піклування про людей головним у зусиллях, спрямованих на забезпечення сталого розвитку. Людина має право на здорове й плідне життя в гармонії з природою. Сталий, екологічно збалансований розвиток країни є невід'ємним від незалежності, демократії, зусиль урядових органів, громадських організацій, кожної конкретної особи щодо охорони довкілля, а відтак — особистого здоров'я та здоров'я власного народу.

Здоров'я людини приблизно на 50% визначається способом її життя. Негативно позначаються на ньому, як вже зазначалося, несприятливе екологічне середовище (забруднення повітря, води, ґрунту), складні природнокліматичні умови (це ще 20%). Істотне значення має стан генетичного фонду популяції, схильність людей до спадкових хвороб. Зазначені фактори й визначають сучасний

рівень здоров'я населення, плюс ще 10% проблем породжує сама система охорони здоров'я. Тому надзвичайно важливою є реалізація державної науково-технічної програми «Захист генофонду населення України», серед основних завдань якої: вивчення стану генофонду населення України; організація контролю за темпами та динамікою мутаційних процесів з одночасним визначенням рівня впливу на них забруднення навколишнього середовища (генетичний моніторинг); розробка заходів профілактики та лікування спадкових порушень й уроджених вад розвитку; оптимізація системи надання лікувально-профілактичної, медико-генетичної допомоги населенню; опрацювання комп'ютерних прогностичних систем для інтегрального контролю за станом генофонду населення України. В Україні генетичний моніторинг повинен стати державною справою.

Стан здоров'я населення — інтегральний показник суспільного розвитку країни, віддзеркалення її соціально-економічного та морального благополуччя, а разом із тим — могутній чинник впливу на економічний, трудовий, інтелектуальний і культурний потенціал держави. Він характеризується складовими, що визначають особливості відтворення населення (демографічні характеристики), запас фізичних сил або дієздатність людей (показники фізичного розвитку), адаптацію населення до умов навколишнього середовища (захворюваність). Все це — об'єктивні процеси, що віддзеркалюють результати взаємодії з довкіллям попередніх і сучасних поколінь; контури цих процесів об'єктивно розмиті розмаїттям індивідуальних особливостей.

Нині пріоритетно важливим є формування екологічно вмотивованого та техногенно безпечного способу життєдіяльності. Сучасна людина повинна навчитись жити в гармонії не лише з природою, але й з штучно створеним, техногенним середовищем, забезпечити гармонію природи, людини й техногенної сфери. Таким є й одне з найголовніших завдань сучасної системи освіти.

Доцільним є розгляд проблеми екології як складової Програми національної безпеки, оскільки нині, як уже зазначалося, Україна серед країн колишнього Союзу має чи не найвищі рівні захворюваності населення. Так, у 90-х роках минулого століття вона посідала третє місце за кількістю злоякісних новоутворень, здобула

«першість» за психічними розладами у людей, була серед «лідерів» щодо захворюваності дітей на хвороби системи кровообігу, кістково-м'язової системи тощо, до того ж, посіла друге місце серед країн СНД за рівнем виробничого травматизму. При цьому прогнозується досить несприятлива динаміка щодо захворюваності населення й на найближчі роки.

Для повноцінного життя не досить високого рівня освіти й культури, глибоких професійних знань; необхідне ще й міцне здоров'я. Прикро, але, за даними соціологічних досліджень, воно ще не стало одним із пріоритетів у системі соціальних цінностей; перевага віддається успіху в навчанні, високому матеріальному рівню життя. Тим часом розвиток суспільства, становище у вітчизняній економіці, екологічна та демографічна ситуація, науково-технічний прогрес потребують активної діяльності молодих людей із міцним здоров'ям, а тому необхідне здійснення раціональних та ефективних заходів щодо його збереження та зміцнення. Оскільки на навчання й працю припадає третина часу від активної життєдіяльності молоді, то особливого значення набуває раціональна її організація, що відповідає фізіологічним потребам організму людини.

Перехід до нових технологій навчання, насамперед інформаційних, а також до «проблемних» методів дає змогу забезпечити професійну мотивацію учнів і студентів, при збереженні оптимальної їх працездатності.

Освітня система покликана сприяти поширенню наукових знань з питань охорони здоров'я, організації фізичного, екологічного та гігієнічного виховання, формуванню у молоді високої духовності та прагнення до здорового способу життя. Успішне вирішення цих завдань залежить від якнайскорішого подолання соціально-економічної кризи в Україні; від адаптування населення й найуразливіших його верств, насамперед молоді, до ринкових форм господарювання, а також від реалізації заходів щодо соціального захисту молоді, жінок, дітей та сім'ї в цілому. В період переходу до ринкової економіки назріла необхідність мобілізації суспільства на впровадження комплексу спеціальних заходів, спрямованих на створення більш сприятливих умов для відтворення населення України. Розв'язання соціально-економічних проблем — це об'єктивна передумова

подолання в Україні демографічної кризи. Таке визначення стратегії щодо виходу України із загальної кризи насамперед означає, що загрозливий демографічний процес у формі депопуляції вимагає рішучих дій як з боку органів державного управління, так і з боку громадських організацій. Перехід до практичного вирішення демографічних проблем слід здійснювати вже зараз, не гаючи часу й не посиляючись на «перепони й труднощі».

Перед прийняттям значних політичних рішень, які стосуються будь-якої сфери життєдіяльності населення, слід проводити обов'язкове громадське відкрите обговорення демографічних (та й не лише) наслідків від їх реалізацій. Фіксація очікуваних негативних демографічних наслідків від впровадження того чи іншого політичного рішення повинна вважатися об'єктивним критерієм щодо недоцільності його втілення в життя. Саме тому спроби абстрагуватись від вирішення комплексу політичних, національних, соціальних і духовних проблем під гаслом — «зараз головне — економіка» на практиці можуть призвести до того, що вже не йтиметься про конструктивну економічну програму, а лише про програму виробничо-промислового з досить незначним шансом на успіх. Справжня економічна програма повинна ґрунтуватись на врахуванні органічного взаємозв'язку всіх сфер суспільного життя та результатів обов'язкової демографічної експертизи.

Нині визначається шлях подальшого розвитку України у новому столітті. В галузі економіки, політики, екології, освіти, права розробляються моделі життєтворення в аурі нової епохи.

Школа майбутнього вбачається як інституція формування освіченої людини, що забезпечується системним впливом на формування особистості: змісту і спрямованості освіти, форм її здобуття, з урахуванням морально-етичних, естетичних, екологічних, економічних, правових та ряду інших факторів. При цьому жоден з них не є відокремленим, оскільки це призвело б до спотворення процесу соціалізації особистості.

Істотними аспектами системи освіти стають екологічна освіта, та демографічна обізнаність, без яких вже унеможливується сталий розвиток суспільства. В Україні щорічно відбувається до 10 науково-практичних конференцій та інших заходів з цієї пробле-

матики. В обігу перебуває чимало авторських вітчизняних і зарубіжних програм відповідних навчальних курсів. Упровадження в навчальний процес предмету «Основи здоров'я і фізична культура» має сформувати в учнів необхідні компетенції щодо збереження і підтримки особистого здоров'я засобами фізичної культури

Протягом останніх 10 років вивчення екологічної та демографічної проблематики в навчальних закладах різних рівнів має загальнообов'язковий характер. Однак у вищій та загальноосвітній школах екологічна освіта є різноплановою за спрямованістю, не пов'язана між собою концептуально й не утворює єдиної системи. Екологія у загальноосвітній школі опосередковано вписується до контексту викладання біології і зовсім не залучена до гуманітарного контексту. Маючи досить еkleктичний вигляд, вона існує в школі відокремлено від інших дисциплін, що порушує цілісність соціалізації особистості. А у вищій школі останнім часом активно впроваджується обов'язкова дисципліна «соціоекологія», яка теж є досить специфічною, наближаючись за змістом до економічної географії. Застаріла за методологією «соціоекологія» таким чином втрачає найголовніше й найістотніше для усвідомлення сучасного контексту еколого-демографічної проблематики — людину, орієнтуючись здебільшого на виробничі відносини, природні фактори, територіальні структури тощо.

Знання не можна розглядати як зовнішній чинник щодо людини. Тому необхідно розширити засоби загальнонаукової та філософської рефлексії, спираючись на які, можна було б переосмислити місце людини в світобудові, проаналізувати пройдений нею шлях і зорієнтуватись у напрямках подальшого розвитку світової цивілізації. Проте людина є земною істотою, якій притаманні всі функції біологічної системи. Життєдіяльність людини цілком залежить від функціонування всієї сукупності біосферних механізмів. Саме ця обставина і є сутнісною для екологічної проблематики.

Відтак екологічна освіта потребує глибокого філософського й психолого-педагогічного осмислення феномену екології з урахуванням структури екологічних знань, рівня розвитку екологічної науки та соціальних функцій, які вона виконує в сучасному суспільстві. Метою екологічної освіти є насамперед формування нового

світобачення й нового способу буття людини через усвідомлення нею свого органічного взаємозв'язку з довкіллям. Адже фундаментальною властивістю біосфери є єдність етносу та природного середовища, порушення якої є однаково небезпечним як і для етносу, так і для природного середовища.

При складенні навчальних програм з екології часто дається взнаки характерна хвиба нашої педагогіки — абсолютизація інформативності. У програмах переважають вивчення кругообігу хімічних елементів і речовин на планеті, описи типів і шляхів забруднення довкілля, еволюції життя на Землі, визначення меж біосфери тощо. Дійсно, ці питання стосуються й екології, але їх вже вивчали в курсах ботаніки, зоології, географії, природознавства. Вони є підготовчим етапом до екологічної освіти, покликаної формувати нове світобачення, новий спосіб життя. Останні ж визначають засади й раціонального природокористування, й ефективної соціальної практики в широкому розумінні. Саме це й спонукає до екологізації й гуманітаризації різних навчальних дисциплін, навіть далеких від екології фізики й математики.

Іноді терміни «екологічна освіта» та «екологічне виховання» тлумачаться по-різному: то як самостійна, принципово нова наукова сфера, то як загальна справа багатьох академічних дисциплін. Зауважимо, що перспективними є знання, які відіграють роль інтегратора у сучасному виховному процесі, тобто такі, що забезпечують цілісність людинотворення; курси, які мають міждисциплінарний комплексний характер і не зводяться до певної традиційної дисципліни. Гуманістичний зміст цих курсів полягає саме в тому, що їх проблематика покликана формувати адекватне світосприйняття сучасної людини — глобалізацію уявлень про світ, сприяти продуктивному переосмисленню місця людини в природі, виховувати почуття відповідальності за свої дії.

Екологія та основи здоров'я (валеологія), з нашої точки зору, стають своєрідним «полігоном», де апробуються новітні методологічні підходи та методичні прийоми як у науковому дослідженні, так і в навчальному процесі. Це галузь, де активно формуються принципово нові світоглядні орієнтири із залученням таких невластивих класичній науці та традиційному навчальному процесу компо-

нентів, як інтуїція, віра, духовність. Здійснюються спроби інтерпретації змісту цих понять у позараціональному контексті. Таке знання є ефективним засобом у вирішенні суперечностей між матеріальним та ідеальним, штучним і природним, біологічним і соціальним. Продуктивними є й міркування про єднання логічного та інтуїтивного, раціональності та інстинктивності задля відновлення втраченого відчуття єдності людини й природи. Еколого-демографічний та валеологічний контекст спонукає й до переосмислення феномену «життя».

Щоб реалізувати гуманістичне гасло «все для людини», перетворити його з традиційної декларації на дієву соціальну орієнтацію, потрібна якомога ширша інформація, знання про те, хто є людина та які умови є оптимальними для її життєдіяльності.

Відтак очевидною є неocenенна значущість оптимально організованої системи економічної й екологічної освіти та еколого-демографічного й валеологічного виховання. В Україні слід ще докласти багато зусиль для успішного здійснення зазначеного. Цьому має сприяти вдосконалення навчальних програм, запровадження новітніх форм навчання, інноваційних підходів до навчально-виховної діяльності.

Одним із шляхів нового підходу до розвитку освіти в сучасних умовах є модернізація повної загальної середньої освіти, її структури та змісту.

- Це наблизить нашу школу до міжнародних стандартів середньої освіти, послабить напруження на ринку праці, адже подовження на два роки терміну навчання для юнаків і дівчат сприятиме не тільки більш ґрунтовній освіті, а й зайнятості молоді.

Саме тому держави багатьох країн свідомо здійснюють політику, спрямовану на подовження тривалості навчання в загальноосвітніх закладах, що не лише сприяє якісному зростанню людського капіталу (стає одним із засобів страхування від майбутнього безробіття), але й безпосередньо скорочує пропозицію на молодіжному ринку праці<sup>13</sup>. Поряд із загальною середньою і професійно-технічною освітою розвиток системи вищої освіти в Україні в 1995–

<sup>13</sup> Добрынин А.И., Дятлов С.А., Цыренова Е.Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. – СПб.: Наука, 1999. – С. 171.

2000 рр. також сприяв пом'якшенню ситуації на ринку праці, що підтверджує ріст кількості студентів денних відділень у 2000/01 н.р. на 471 тис. осіб порівняно з 1990/91 н.р.<sup>14</sup>.

У цілому ряді країн до вузів студентів зараховують без вступних іспитів, що розглядається як природне право молоді на підвищення освітнього й професійного рівня, досягнення відповідного соціального статусу. Тим більше, що в багатьох країнах рівень освіти й рівень оплати праці працівника перебувають у прямій залежності.

У світі набуває поширення практика, коли прагнення до навчання заохочується й морально, й матеріально. У 1996 р. тодішній президент США Білл Клінтон висунув законопроект, згідно з яким сума річного оподаткування бюджету сім'ї, де є хоча б один студент, скорочується на 1500 доларів, що може бути добрим орієнтиром і для нашої країни.

Наприклад, у США спеціаліст з вищою освітою отримує зарплату в півтора раза вищу, ніж із середньою. Водночас в Україні за інформацією радянських часів заробітна плата спеціалістів залишалась низькою В СРСР з 1940 до 1980 р. співвідношення заробітної плати робітників та спеціалістів зменшилось не на користь останніх: в будівництві з 2,3 до 1,0, в промисловості з 2,1 до 1,1, в науці з 1,45 до 0,90, в освіті з 1,0 до 0,7. Парадокс полягав в тому, що чим вищою була освіта, тим нижчою заробітна плата, а звідси технологічна відсталість СРСР, що стала очевидною у 80-ті роки ХХ ст. й позначається на пострадянських республіках й до нині.

Важливо зауважити, що на особистісному рівні ефективність інвестицій в освіту визначається збільшенням доходів людини в результаті навчання; на мікроекономічному — зростанням межового продукту, прибутку або (для неприбуткових організацій) поліпшенням якості роботи, розширенням сфери діяльності; на макроекономічному рівні — зростанням національного доходу.

Перший практичний статистично коректний підрахунок економічної ефективності освіти на особистісному рівні здійснив Г.Беккер. Для визначення доходу від набуття вищої освіти вчений застосував таку методику: від довічних заробітків тих, хто закінчив

колеждж, він відняв довічні заробітки працівників, які закінчили лише середню школу. У статті витрат на навчання Г.Беккер виділив як важливий елемент «втрачені заробітки», тобто дохід, недоотриманий студентами за роки навчання, що фактично вимірює вартість часу, витраченого на формування людського капіталу. Порівняння витрат на набуття освіти й вигід від цього дає можливість підрахувати рентабельність вкладень у розвиток людини. За розрахунками Г.Беккера, у США віддача від набуття вищої освіти становить 10–15%, що перевищує показники прибутковості більшості фірм<sup>15</sup>.

У багатьох країнах набуття освіти стає певною гарантією від безробіття. Відтак освіта стає важливим фактором не лише зайнятості, але й боротьби з бідністю. На жаль, цього не можна сказати про Україну, адже в нас серед безробітних близько 20 тис. випускників вищих навчальних закладів, що зумовлює необхідність відмови від залишкового принципу державного фінансування, ресурсного та кадрового забезпечення галузей, що формують людський капітал. Це потребує перерозподілу ресурсів між виробничою й невиробничою сферами діяльності на користь останньої. Людський капітал має гнучко реагувати на нову ситуацію. Водночас слід відмовитись від визначення праці в охороні здоров'я, освіті та науці як непродуктивної. Адже праця в цих сферах створює умови для зростання національного багатства України. Однак працівники цих галузей в умовах ринку є соціально не захищеними.

Низький рівень оплати праці пов'язаний з обмеженими економічними можливостями держави. Але якщо виявляти не тільки турботу про вчителя, а, насамперед, про соціальний інститут, де закладаються основи майбутнього країни, майбутньої активної життєвої позиції молодих громадян, то навіть за нинішніх умов це питання слід невідкладно вирішити, оскільки воно межує з національною безпекою країни.

Нині праця педагогічного працівника оцінюється вдвічі нижче, ніж працівників промисловості, а зростаюче навантаження на викладачів не сприяє підвищенню їхньої активності, не додає престижу професії. Вочевидь, сам факт зіставлення заробітної платні

<sup>14</sup> Статистичний щорічник України за 2001 рік. – С. 471, 473.

<sup>15</sup> Капелюшников Р.И. Экономический подход Гери Беккера к человеческому поведению // США: экономика, политика, идеология. – 1993. – №11. – С. 17–32.

педагогічного працівника із середньою заробітною платнею в промисловості є рудиментом комуністичної доби; адже прошарок інтелігенції згідно з комуністичними постулатами мав поступово злитися з гегемоном — пролетаріатом. Порівнюючи розмір зарплати працівників системи освіти й мінімальний прожитковий мінімум, мимоволі доходимо висновку, що працівник освіти не може забезпечити навіть самого себе. Зарплату вчителям розпочали підвищувати лише у 2000 р. Середньомісячний дохід вчителя загальноосвітньої школи тоді становив 147,3 грн., а у 2001 р. 184,1 грн.

За даними американських економістів, недостатньо модернізована підготовка спеціалістів у їхній країні є причиною відставання Сполучених Штатів у економічній конкуренції з Японією. Видатки з бюджету на освітні цілі зросли з 4% у 50-х роках до 12% у 80-х. До подій 11 вересня 2001 р. США щорічно витрачали на освіту громадян 350 млрд. доларів — значно більше, ніж на оборону.

Цікаво, що наприкінці XIX ст. оплата праці освітян Росії була у 2,3 рази більшою, ніж працівників промисловості, що спростовує міф про пригнобленого вчителя в царській Росії. Тож саме можна сказати в про Австро-Угорщину. На жаль, Україна тут близька до Радянського Союзу 40-х — 80-х років минулого століття.

Низька оплата вчительської праці в Україні не стимулює залучення талановитої молоді до навчання в педагогічних навчальних закладах й призводить до відтоку з галузі освіти найперспективніших учителів.

Таким чином, на розвитку країни в майбутньому може негативно позначитись залишковий підхід сфери розвитку людського капіталу. Адже збагачення людського капіталу за допомогою освіти, поліпшення медичного обслуговування позитивно позначається на економічному зростанні країни — основі підвищення життєвого рівня населення загалом, й тих, хто потребує соціального захисту. Тому що людський капітал часто визначають як творчий потенціал, а підтримка високого освітнього рівня громадян — це шлях до подолання бідності в країні.

На тлі несприятливої економічної ситуації в Україні тема становлення соціальної держави набуває особливого значення, оскільки постає в якості світоглядного орієнтира, на шляху подолання кри-

зових явищ. У становленні та реалізації ідеології соціально орієнтованої ринкової економіки стимулюючу роль відіграли документи, прийняті міжнародним співтовариством і визнані Україною.

З метою гарантованого забезпечення найважливіших потреб людини визначені мінімальні державні соціальні стандарти. Реформи у сфері соціальної політики мають поліпшити стан охорони здоров'я, умови праці та зайнятості громадян, забезпечити потрібний суспільству рівень освіти населення тощо.

Відтак фактично вже визначені стратегічні контури соціальної політики, спрямованої на досягнення міжнародних норм, зафіксованих з Європейською соціальною хартією, рішеннями ООН, конвенціями МОП, іншими міжнародними актами. Наступним завданням у сфері соціальної політики є поглиблення наукових досліджень суспільної діяльності, створення відповідної економічної, фінансової, організаційної, нормативної й кадрової інфраструктури. Це активізує процес реалізації концептуальних положень із соціальних проблем, напрацювання методів, спрямованих на реалізацію соціальних програм. Й саме система освіти покликана забезпечити підготовку кадрів для соціальної роботи.

Соціальною роботою вважається комплекс соціальних заходів держави, підприємств, організацій, місцевих органів самоврядування, спрямованих на соціальний захист і соціальну адаптацію громадян. Щодо молоді, яка набуває освіти, серед таких заходів найважливішими є забезпечення розвитку освітньої галузі, охорони здоров'я й захисту природного довкілля, а також організація роботи, спрямованої на досягнення достатнього рівня фахової кваліфікації. Відповідно до Ст. 25 Декларації прав людини сучасна правова держава повинна гарантувати право на достатній рівень життя, що означає забезпечення членів суспільства продуктами харчування, житлом, одягом, медичним обслуговуванням, освітою. Водночас поряд із державою соціальний захист забезпечує й самоорганізація громадянського суспільства. Згідно з Декларацією про загальні засади державної молодіжної політики України та Ст. 6 Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді України», постановою Кабінету Міністрів України № 648 від 13 серпня 1993 р. «Про соціальні служби для молоді» створено

мережу центрів соціальних служб для молоді (ЦССМ). Метою їх діяльності є реалізація державних, національних та галузевих програм допомоги дітям і молоді, зокрема Національної програми «Діти України», «Національної програми планування сім'ї», «Комплексної програми розв'язання проблем інвалідності», «Заходів щодо поліпшення становища дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків» тощо<sup>16</sup>.

Навіть поверховий аналіз змін економічного життя суспільства, що відбулися в Україні в період загальної трансформації пострадянського соціуму, виявляє ряд проблем, які постали перед системою освіти та виховання. Необхідність реформування системи освіти в Україні пов'язана з новаціями в економічній стратегії суспільного розвитку, яка через утвердження на основі плюралізму форм власності домінування приватної власності, зумовлює зміни в процесах соціалізації особистості<sup>17</sup>. Останнє потребує трансформації освіти як системи, що має не лише озброїти людину відповідними знаннями, але й навчити жити й працювати в умовах ринкових відносин. При цьому зміст освіти насамперед повинен доповнюватись ринковою тематикою, а традиційні предмети мають змішувати акцентування у напрямі формування й утвердження ринково орієнтованих норм, стандартів і цінностей.

На жаль, сучасний зміст освіти ще не узгоджується з ринковими трансформаціями українського суспільства. Згідно з конституційними вимогами саме соціально орієнтована правова держава має гарантувати громадянам набуття освіти, що за рівнем відповідає вимогам часу. У свою чергу, на рівні загальноосвітньої школи ринкова орієнтація навчального процесу як обов'язкова складова системи сучасної освіти утверджується дещо повільно. Економічні знання як невід'ємний компонент сучасної загальної освіти стали обов'язковими лише з 2001 р. Певні зміни відбулися на рівні ПТУ, ряду вузів та спеціалізованих навчальних закладів.

<sup>16</sup> Соціальна робота з молоддю в Україні: Збірник інформаційно-методичних матеріалів / За заг. ред. І. Звереві – К.: АТ Видавництво «Столиця», 1997. – С. 152.; Технології соціально-педагогічної роботи / Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й.Капської. – К., 2000. – С. 372.

<sup>17</sup> Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії / Навчальний посібник. – К., 1997. – С. 76.

Навчальний заклад має сприяти молоді в процесі адаптації та самоутвердження в сучасній складній і нестабільній економічній ситуації; у визначенні свого місця в суспільстві, шляхів найефективнішого співіснування з ним. Саме у стінах навчального закладу виховується терпимість, доброзичливість щодо соціальних партнерів, здатність і готовність до конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю.

Слід зазначити, що в процесі становлення демократії у період незалежного національно-державного розвитку українського суспільства серед проблем соціалізації молодих людей особливої ваги набуває зростання кількості носіїв асоціальної та девіантної поведінки. Спектр таких молодіжних груп є досить широким — від аморальних до злочинних. Це є одним з виявів неврегульованості проблем соціальної адаптації молоді.

Процес адаптації молодої людини до нових соціальних реалій має певні особливості й дещо інший перебіг, ніж у старших поколінь, які вже набули певного життєвого досвіду «боротьби» за соціальне та фізіологічне існування. Пам'ять молоді не обтяжена досвідом минулих літ, стереотипами поведінки, і це полегшує її адаптацію, оскільки у цьому процесі найважче замінити один досвід життя на інший. У молоді, особливо студентської, адаптація, як правило, збігається з соціалізацією. Тим самим студентська молодь, як і молодь взагалі, має соціально-психологічні переваги над старшим поколінням: кращу адаптивну здатність до змін, вищу мобільність, ринково орієнтовану ментальність. Це і є тією основою, на яку має спиратись молодіжна й соціальна політика та на якій слід вести соціальну роботу із студентськими групами.

Визначальними чинниками соціальної адаптації молоді є панівні суспільні цінності, морально-психологічний клімат у суспільстві та ціннісні орієнтації особи, що адаптується. В процесі адаптації цінності та ціннісні орієнтації виступають як основа механізмів регуляції соціальної поведінки особи, її саморегуляції. Також слід врахувати, що ціннісна структура свідомості молодих людей перебуває на стадії становлення; суттєвий вплив на неї справляє розмаїття процесів, що відбуваються в суспільстві.



Підкреслимо ще раз, що процес соціальної адаптації молодій людині до нового середовища складається під впливом значної кількості різноманітних чинників, які різняться за походженням, складністю, ступенем і спрямованістю впливу на цей процес. Сукупність чинників, що детермінують адаптацію особи, умовно можна поділити на дві групи:

- ▶ перша базується на індивідуальних психологічних параметрах особистості й формує її індивідуальні особливості (потреби, мотиви, інтереси, інтуїцію, рівень домагань) та соціальних «ресурсах», тобто тих об'єктивних умовах, що характеризують індивідуальні можливості людини (вік, стать, освіта, соціальне походження, соціальні зв'язки тощо);
- ▶ друга безпосередньо визначає рівень розвитку соціальної спільноти, соціального середовища певної особи, систему відносин у ньому.

Вирішальну роль в цьому процесі відіграють переважно зовнішні чинники соціального середовища, які переважно мають деструктивний вплив. Серед впливових чинників, що визначаються певною ситуацією, яка складається тимчасово у спільнотах вищих навчальних закладів, переважає «зовнішня деривація»<sup>18</sup> — втрата зовнішнім середовищем такого стану, з яким попередньо була досягнута психологічна єдність індивіда (так звана «дезадаптація»).

Деякі соціальні чинники більшою мірою, ніж інші, детермінують процес адаптації. Це так звані компенсуючі чинники. У певних випадках процес дезадаптації не настає, якщо невеликій кількості дезадаптуючих чинників протистоїть хоча б один компенсуючий. Тому особливо важливими є перші етапи соціалізації, які виокремлюють соціальну адаптацію як особливий вид діяльності людини, що передбачає сприйняття наявної соціальної ситуації (суб'єктивно нової для конкретного індивіда). Тут постійно відбувається процес нагромадження досвіду, коли наступна адаптивна ситуація спирається на попередній досвід, утворюючи висхідну ієрархію соціалізації.

<sup>18</sup> Злобіна О.І. Особистість сьогодні: адаптація до суспільної нестабільності / Збірник наукових праць НАН України, Ін-т соціології. — К., 1996. — С. 4.

До важливих чинників адаптації належить статусно-рольова визначеність, що впливає на орієнтацію молодій людині в соціальному просторі. У тому разі, коли орієнтація особи в суспільному бутті блокується через його нестабільність чи низку проблем, пов'язаних з невідповідністю між особистим досвідом життєдіяльності й новітніми соціальними змінами, адаптація індивіда ускладнюється, зумовлюючи відчуття дискомфорту. Б.Скіннер, наприклад, вважає, що для зменшення невизначеності й незадоволеності молодих людей станом речей у суспільстві саме суспільство повинно йти назустріч молоді, щоб забезпечити їй усвідомлення сенсу життя, послабити відчуття відчуженості та безнадійності, оскільки молодь самостійно не володіє дієвими засобами для подолання дисгармонії між суспільством і особою<sup>19</sup>. Цю обставину слід вважати головним аргументом на користь організації спеціалізованої соціальної роботи із студентством.

Оскільки невизначеність соціальної ситуації, в якій живуть нині українці, стає формою соціального буття, ситуація, в якій учнівська й студентська молодь живе й діє, має характеризуватися як соціально динамічна. Педагогічний процес, який визначається навчальними планами та програмами, можна вважати лише тимчасовим стабілізуючим фактором соціальної адаптації, що усвідомлюється й учнями, й студентами. Динамізм соціальної ситуації, посилений станом трансформування суспільства, зумовлює залежність поведінки, життєвих настанов та стратегій молодих людей від наявного соціального ресурсу, насамперед, від соціально-економічного статусу особи. Чим вищим є соціально-економічний статус індивіда, тим більш соціально адаптованим він є. Молода ж людина з низьким соціальним статусом, яка не має життєвого досвіду, відчуття власної самоодатності, неминуче потрапляє в пряму залежність від соціально-економічного статусу батьків, від родинних зв'язків, перетворюючись на об'єкт, а не на суб'єкт соціалізації.

Г.Блумер, досліджуючи елементарну колективну поведінку, яка характеризується через поняття «збудження», «хаос», «безладдя», зазначає, що вона досить часто виникає саме в умовах нестійкості

<sup>19</sup> Скіннер Б. Технология поведения // Американская социологическая мысль / Тексты. — М., 1994. — С. 35.

звичних форм соціального існування, зокрема, за таких виявів соціальної динаміки як економічні негаразди, релігійні протистояння, девальвація моральних цінностей, виробничі конфлікти тощо — тобто за умов відсутності усвідомлених цілей або неможливості практичного досягнення цих цілей<sup>20</sup>. Та чи інша особа перебуває у стані напруженості, неспокою, стає психологічно нестійкою, менш постійною у своїх настроях і способах діяльності, що призводить до дезадаптації. Виникає така форма соціальної взаємодії, яку визначають «круговою реакцією», що охоплює значні колективи, які інтенсифікують її. Поділяючи людей на групи, що об'єднуються певною круговою реакцією, можна побачити, що рівень конфліктності серед учнівської та студентської молоді є вищим порівняно з групами людей, зайнятих у тій чи іншій сфері матеріального виробництва. Це пояснюється поняттям «молодіжного максималізму», за яким стоїть комплекс чинників фізіологічного, психологічного й соціального характеру<sup>21</sup>.

Враховуючи, що в молодіжному середовищі реалізуються різні стратегії поведінки, соціальна робота серед учнів і студентів так само повинна здійснюватися по-різному, оскільки для молоді в суспільстві, що трансформується, є характерними розгубленість й неготовність до індивідуальної адаптації, реалізація «стратегії втечі» від повсякденності. Пріоритетною антитезою щодо такої стратегії для пострадянського суспільства маємо визнати «стратегію раціональної адаптації», яка полягає у здатності керуватись принципом самовідповідальності. Для багатьох людей форми та способи пристосування в сучасних умовах набули характеру форм і способів виживання, адже межа між власне «життям» і фізіологічним існуванням майже для 90% населення України фактично є умовною<sup>22</sup>.

Раціональна адаптація передбачає позитивне ставлення до свого соціального місця, статусу, своєї рольової функції в суспільстві. Позитивне ставлення до своєї роботи, бачення власного місця

<sup>20</sup> Блумер Г. Коллективное поведение // Американская социологическая мысль / Тексты. — С. 168.

<sup>21</sup> Перебенесюк В.П., Павлов В.П., Любчик В.П. Соціальні конфлікти і молодь: потенціал, сфери розгортання, проблеми розв'язання. — У зб.: Збірник наукових публікацій УкрНДІ проблем молоді. — Вип. 5. — К., 1996. — С. 94.

<sup>22</sup> Злобіна О.І. Особистість сьогодні: адаптація до суспільної нестабільності. — С. 16.

в системі суспільного виробництва визначає ступінь сприйняття індивідом нових соціально-економічних відносин та його адаптації в ринковому середовищі, оптимістичні прогнози щодо особистого майбутнього та загального розвитку суспільства, держави. Зазначене підтверджують і соціологічні дослідження<sup>23</sup>, проведені соціологічною лабораторією Львівського національного університету ім. І.Франка серед випускників вузів м. Львова 1996 р. Дослідження охопило 600 респондентів. Предметом дослідження була певна наперед обгрунтована гіпотеза; особливістю вибірки — близькість респондента до маргінального стану. Вченими встановлено, що адаптивний потенціал молоді є пропорційним до інтенції індивідуального оптимізму.

У навчальному вузівському процесі, як правило, переважає суто інформативний підхід, який орієнтує студентів лише на засвоєння відповідного обсягу знань та опанування обмеженим рядом практичних навичок, що не співвідносяться із загальним «соціальним замовленням» суспільства. За такого підходу поза увагою залишається значне коло питань, що безпосередньо стосуються соціального становлення молодих людей, — наприклад, питання про лідерство.

Оскільки в Україні студентство здебільшого здійснює повсякденну діяльність у межах навчальної групи, що вирішує спільні завдання, за одиницю розгляду ми можемо обрати класифікацію груп за принципом визначення лідерства. Загальновідомо, що однією з головних ознак будь-якої групи є лідерство, яке виступає як «персоніфікована форма соціального контролю та інтеграції всіх механізмів і засобів соціально-психологічного впливу з метою досягнення максимального ефекту в груповій діяльності та спілкуванні»<sup>24</sup>. Лідерство впорядковує систему неформальних відносин і міжособистісних контактів, а також спрямовує групу на досягнення групових цілей на основі координації зусиль при вирішенні різних завдань. Використовуючи існуючу класифікацію структурних особ-

<sup>23</sup> Худло С. Проблеми соціальної адаптації молоді в перехідному суспільстві. — У кн.: Соціальні виміри суспільства. — Вип.2. — К., 1998. — С. 326–328.

<sup>24</sup> Шахназарян Н.В. Социально-психологические и личностные характеристики лидеров студенческих групп // Автореф. дис. на соиск. степ. канд. психол. наук. — Ленинград, 1984. — С. 14.

ливостей лідерства, яку запропонували Р.Бейлз та Ф.Слейтер<sup>25</sup>, можна виділити дві лідерські групи:

- 1) ділові, інструментальні лідери (the task leader);
- 2) експресивні, соціально-емоційні лідери (the social-emotional leader).

Рольова диференціація лідерства виявила можливість існування різноманітних аспектів групового функціонування, зокрема, груп, орієнтованих на вирішення завдань самоорганізації через внутрішню інтеграцію; а також груп, орієнтованих на вирішення завдань, що постають перед ними внаслідок впливу оточення.

Для навчальних груп, відповідно до концепції трьох компонентів міжособистісної взаємодії, виділяють трикомпонентну структуру лідерства з інтелектуальною, емоційно-комунікативною та практичною складовими<sup>26</sup>. У сфері інтелектуальної діяльності визначають вміння бачити та пропонувати оптимальні рішення пізнавальних завдань, що постають перед групою; в емоційній — домінує здатність відгукнутись на переживання інших, зрозуміти їх, створити певний «емоційний тонус»; у практичній — уміння виявити більшу наполегливість у досягненні мети, сміливість та впевненість у собі, здатність організувати групу на виконання певного завдання, швидко та адекватно реагувати у складних ситуаціях.

Лідерство вкрай необхідна риса в умовах ринкової економіки, але не менш важливими є зміни в духовному житті людини, проблема відчуження людини від самого себе, що посилюється в умовах ринку.

Зміна в Україні основ соціально-економічного життя має вирішальне значення не лише для системи «ринок–суспільство», але й для системи «громадянин–ринок». Не можна не визнати, що ринкові відносини змінюють «людський спосіб буття» (у термінології екзистенціалізму). Виникає виявлене марксизмом «функціональне ставлення» до людини, за яким цінність людини визначається не її екзистенцією (духовними надбаннями), а сумою знань, навичок і здібностей в освоєнні довкілля. Духовний світ людини

<sup>25</sup> Bales R.F., Slater F.P. Role Differentiation in Small Decision-making Group. – In.: Family, Socialization and Interaktion. – Glencoe, 1955. – P. 24–37.

<sup>26</sup> Шахназарян Н.В. Социально-психологические и личностные характеристики лидеров студенческих групп. – С. 15.

постає як нереалізована потенція. Відома спроба подолати цю суперечність шляхом соціальної революції історично підтвердила, що соціалістична ідея, сформована на основі комуністичного вирішення питання «мати чи бути?» через однозначне «бути!» розпочала заперечувати сама себе, оскільки неможливо бути не маючи<sup>27</sup>. Отже, проблема залишається невирішеною.

Нагадаємо, що XIX ст. увійшло до світової історії як епоха класичного капіталізму. Європейська цивілізація несла людству надію на краще, розумно облаштоване майбутнє. Проте історична реальність породила обґрунтовані сумніви як у безмежних можливостях розуму, так і в практиці «царства розумної Людини». Ідея раціонального ставлення до природи обернулася бездуховністю у ставленні до людини. Експлуатація природи знайшла продовження в експлуатації людини людиною як бездуховної речі. Постала проблема відчуження, вперше піднята Гегелем і конкретизована К.Марксом, що розглядав її саме через призму суспільних економічних відносин у формі відчуженої праці. Визначивши процес відчуження як втрату людиною себе як такої через перетворення її на товар, Маркс дійшов важливого висновку про аномальність даного явища, оскільки навіть себе як таку людина розпочинає усвідомлювати суто через грошове самовизначення: «скільки я коштую?»<sup>28</sup>. Виходячи з цього, марксизм вважав за своє головне завдання зробити суспільство людським, а людину суспільною; однак марксистський соціальний експеримент зазнав краху.

Процес персоніфікації суспільних відносин і деперсоніфікації людей перетворює відносини між людьми на безликий функціональний зв'язок двох живих машин, які обслуговують одна одну. Як визначив Е.Фромм, «роботодавець використовує робітника, що працює за наймом; торговець — своїх покупців. Кожен є предметом споживання для когось»<sup>29</sup>.

У свою чергу апологія пролетаріату як сили, здатної подолати відчуження, й теоретично, й практично виявила, що диктатура пролетаріату та домінування так званого пролетарського способу життя

<sup>27</sup> Фромм Э. Иметь или быть? – М., 1990.

<sup>28</sup> Маркс К. Капітал // Маркс К., Енгельс Ф. Твори. – Т. 23. – С. 612.

<sup>29</sup> Fromm E. Der moderne Mensch und seine Zukunft. Eine Sozial-psychologische Untersuchung. – Frankfurt-am-M., 1960. – S. 126.

не знімає відчуження, а лише видозмінює його форму. Особистість не може бути самодостагньою, перебуваючи соціально та економічно залежною від примхливої волі інших людей; вона перетворюється на пристосуванця щодо мінливої думки більшості, втрачає усвідомлення власної відповідальності. Тому так зване «соціальне» суспільство виявилося не здатним до творчої самоevolюції, а його існування забезпечувалося виключно за рахунок екстенсивного споживання природних і людських ресурсів. Наприклад, соціалістичну індустріалізацію було проведено за рахунок розорення селянства, штучно створеного голодомору та встановлення фактично рабовласницьких відносин на селі.

Перехід України до ринкових відносин має суперечливий характер. Створюючи підвалини для самодостатнього життя особистості, вони, природно, супроводжуються духовними втратами та ціннісною дезорієнтацією. Розвиток ринкової економіки зумовлює більш жорсткі міжособистісні стосунки. А потрібна для динамічного розвитку суспільства економічна конкуренція подекуди набуває досить жорстких форм. Саме тому в країнах з високим рівнем економічного поступу так багато уваги приділяється створенню інституціональних механізмів поєднання господарських і політичних інтересів з розвитком духовної культури, з належним рівнем гуманітарного співіснування індивідів. Висока духовність — той найголовніший важіль, який, за визнанням багатьох дослідників даної проблеми, вважається неодмінним супутником соціально-економічного розвитку.

При дослідженні багатьох соціальних аспектів переходу до ринку однією з найважливіших була і залишається проблема особистості, її якостей, перспектив і можливостей розвитку. А звідси й посилення ролі освіти як сфери людинотворення.

Стереотип «західного» підприємця на відміну від уявлення про «нових українців», що склався у свідомості переважної більшості українських громадян, припускає наявність таких якостей як професіоналізм, енергійність, заповзятливість — тобто якостей, що свідчать про готовність жити та діяти, покладаючись насамперед на власні сили. І це насправді так, бо перехід до ринку у всій повноті його суттєвих рис включає розвиток приватного підприємництва, приватизацію засобів виробництва, в тому числі й землі, свободу

дій для зарубіжного капіталу. Державі відводиться роль амортизатора соціальних і економічних витрат, захисника малозабезпечених верств населення при одночасній відмові від ролі загального гаранта матеріальної забезпеченості усього населення.

Спонукальними мотивами включення молоді до підприємницької діяльності є прагнення до забезпечення власного матеріального добробуту через реалізацію власних творчих здібностей; прагнення бути самостійним і самодостатнім, незалежним від примхливих обставин суспільної дійсності, самостійно займатись обраною справою, реалізуючи свою унікальність.

При цьому для потенційних підприємців характерною є своєрідна трансформація уявлень про норму та відхилення від неї; тобто виявляється відмінність від традиційних моральних норм. Молодь демонструє свою готовність до ризику, заповзятливості та рішучості щодо прийняття відповідальних рішень. Щодо моральних якостей, то нині, на жаль, вони не пов'язуються з уявленнями про чуйність, готовність безкорисливо допомагати людям, жертвність в ім'я громадянського обов'язку та інтересів суспільства.

Звичайно, морально розвинута людина набуває таких моральних якостей, які дають їй можливість без особливих роздумів і сумнівів чинити так, як підказує сумління; корегувати поведінку згідно з інтересами суспільства, держави; досягати своїх особистих цілей у нерозривному зв'язку з суспільними. Саме така поведінка свідчить про моральну зрілість людини, у якої визначені моральні правила стали частиною її духовного світу; сумління не дозволяє їй здійснювати вчинки, несумісні з внутрішніми переконаннями. Без таких морально зрілих людей неможливе успішне вирішення завдання розбудови соціально орієнтованої ринкової економіки.

Тому педагоги (хоч би які дисципліни вони викладали) мають дотримуватись цілісного підходу до виховного процесу, враховуючи необхідність багатогранних особливостей духовного становлення громадян України. Важливо також наголосити, що змістовий аспект різнобічного розвитку особистості визначається її світоглядом і мораллю.

Недоцільним виглядає скорочення кількості молоді, яка отримує повноцінну освіту в середніх і вищих навчальних закладах.

Адже молодь, яка не навчається, не лише поповнює лави безробітних, але й нерідко стає на шлях систематичного здійснення протиправних дій<sup>30</sup>. Економія коштів, які не будуть витрачені на освіту молоді, багатократно перекиється збільшенням видатків на боротьбу зі злочинністю, наркоманією, на будівництво нових в'язниць, не кажучи вже про жахливі соціальні наслідки.

Відтак гуманізація освіти має сприяти подоланню штучної відокремленості вузькопрофесійних природничих, економічних і техніко-технологічних знань від людинознавчих. Повчальним у цьому плані є приклад Чорнобиля, який свідчить, що ця катастрофа була не стільки техногенною, скільки гуманітарною як за наслідками, так і за причинами.

Вагомою складовою системи освіти суспільства, що трансформується в напрямі ринково орієнтованих відносин, є формування економічного мислення.

Економічне мислення можна визначити як процес активного пізнання господарського життя суспільства, формування економічних категорій і пізнання законів економіки, а економічна свідомість є формою відбиття економічної дійсності у вигляді особистого досвіду, ідей і теорій, яка визначає місце суб'єкта в економічному житті суспільства та його завдання щодо вдосконалення останнього.

Економічне мислення забезпечує необхідний зв'язок між об'єктивними умовами виробництва (продуктивними силами, виробничими відносинами) й діяльністю людей, багато в чому зумовлює виробничу діяльність людини. Помилкове розуміння людьми потреб виробництва призводить до помилкових дій. Все це значною мірою підвищує вимоги щодо формування економічного мислення на рівні загальної освіти.

Процес формування економічного мислення майбутніх громадян можна умовно поділити на дві форми: перша — власне загально-економічне мислення, що формується при вивченні відповідних дисциплін (наприклад, «Основи економіки»); друга — конкретно-економічне мислення, що є похідним або складовою першого. Воно формується, наприклад, при вивченні дисциплін «Основи економіки та організації виробництва», «Основи маркетингу», «Основи менеджменту», а також у процесі виробничої практики.

<sup>30</sup> Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України / Підручник. — К., 1998. — С. 5.

Оскільки в загальноосвітніх навчальних закладах України впроваджується профільне навчання, то слід також зазначити три основні напрями поєднання економічного й спеціального навчання з метою сформування в учнів економічного мислення:

- ▶ перший напрям — це вивчення в процесі викладання спеціальних дисциплін найбільш загальних питань у галузі сучасних економічних знань, насамперед базових законів розвитку ринкової економіки;
- ▶ другий напрям пов'язаний з конкретним використанням економічних понять при викладанні спеціальних навчальних дисциплін (економічна ефективність, ціна, гроші, прибуток, розрахунок, витрати, продуктивність праці тощо);
- ▶ третій напрям не є самостійним, але його значення є особливим. Він нерозривно пов'язаний з вихованням і вирішенням етичних проблем, що постають перед кожною людиною в умовах ринкової економіки.

Економічна освіта в сучасній середній школі в Україні не може бути визнана задовільною. Розбудовуючи економіку країни, ми прагнемо щонайменше зробити її розвинутою державою. Тому економічна освіченість населення повинна бути одним із пріоритетів у системі освіти, оскільки викладання економічних дисциплін обмежене, на жаль, здебільшого лише одним чи двома курсами у вищих навчальних закладах. І це при тому, що у багатьох розвинутих країнах поряд із загальноосвітніми дисциплінами економіка й правознавство є головними компонентами середньої освіти. Тому введення економічних дисциплін до програми середньої школи є нагальною потребою, зумовленою змінами в економічному становищі країни, завданнями її інтеграції до світового співтовариства тощо.

Стрімкий розвиток в Україні ринкових відносин, кардинальне реформування відносин власності, активне впровадження підприємництва в усі сфери діяльності спричинили до суттєвих змін у свідомості людини, переосмислення нею особистого місця в сучасній соціально-економічній системі. Відома теза, що людина повинна самостійно формувати своє майбутнє, виявляти ініціативу, пошук, наполегливість у досягненні поставленої мети, впливає й на методо-

логію викладання ряду навчальних дисциплін. Особливо це стосується вивчення дисципліни «Основи економіки».

Відомо, що юнацтво, як і дитинство, є періодом формування соціально-природних передумов творення життя індивіда. Вже в дитинстві виникають духовні та духовно-практичні форми життєтворчості — мрії, прагнення, плани. Якісний стрибок у формуванні здатності до життєтворчості відбувається саме у підлітково-юнацькому віці, «...коли головним психічним новоутворенням стає прагнення до самоствердження та орієнтованість на майбутнє»<sup>31</sup>.

Саме в юнацькому віці закладаються підвалини особистості та намічаються загальні напрями у формуванні її соціальних і моральних рис. Головною особливістю цього віку є усвідомлення власної індивідуальності, неповторності, «інакшості» тощо. Психологічні дослідження свідчать, що той характер, який сформувався у людини у 17–18 років, в основних рисах зберігається впродовж усього її життя. Саме в цей період формується прагнення жити майбутнім — перша спроба молодої людини піднятися над повсякденністю, над буденними обставинами життя, пізнати свій внутрішній світ. Процес життєтворчості у цей період формує загальні настанови щодо майбутнього, яке вимагатиме усіх сил і знань людини. Неконкретні, безпредметні уявлення про майбутнє змінюються певними програмами, планами, що конкретизуються у формі потреб особистості, її прагнень, бажань, фантазій, надій.

Ця обставина визначає стратегічне значення формування соціально-орієнтованого ставлення до сучасних ринкових перетворень. Річ у тому, що Радянська влада, в тому числі й через систему освіти, сформувала у свідомості громадян ставлення до підприємництва як до злочинної діяльності, яка збагачувала окремих осіб за рахунок пограбування інших. І не випадково багато людей, коли йдеться про підприємництво, вбачає у ньому лише можливість і спосіб особистого збагачення будь-якою ціною. Вони вважають набуття капіталу метою, а не засобом до існування, не усвідомлюючи при цьому, яке велике соціальне та економічне

<sup>31</sup> Онуфрієва Н.М., Онуфрієва Р.А., Тімакова А.В. Підлітково-юнацький період життя особистості та процес життєтворчості // Філософія освіти в сучасній Україні / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні». – К., 1997. – С. 405.

значення має соціально орієнтоване підприємництво. По суті, існує загальне неприйняття відомої тези американського бізнесмена Г.Форда: «Мати гроші абсолютно необхідно. Але не потрібно забувати при цьому, що мета грошей — не неробство, а примноження коштів для корисного використання. Для мене особисто немає нічого більш гидкого, ніж порожнє життя... В цивілізації немає місця дармоїдству»<sup>32</sup>.

Отже, формування світогляду, який докорінно змінив би погляди щодо місця та ролі підприємництва у структурі суспільства, є стратегічно важливим завданням освіти.

Змістовно наголос слід робити на таких проблемах:

– підприємництво в Україні позитивно впливатиме на розвиток економіки та призведе до розвитку й збагачення суспільства лише тоді, коли воно буде соціально організованим. Досвід економічно розвинутих країн свідчить, що саме в тих суспільствах, де підприємству вдалося набути цивілізованих рис, а бізнес працює на користь суспільству, спромоглися досягти значних успіхів у розвитку виробництва, впровадженні прогресивних технологій, підвищенні добробуту суспільства загалом та переважної більшості його громадян;

– водночас слід виховувати повагу та довіру до бізнесу, повагу до праці підприємців, що не заперечує найголовнішого — виховання у майбутніх підприємців соціальної відповідальності за результати своєї діяльності. При цьому повага й відповідальність є неподільними;

– слід систематично роз'яснювати всю складність створення в Україні інфраструктури бізнесу, тобто системи інституцій, які б організовували, регулювали й контролювали підприємницьку діяльність, сприяли її розвитку. Необхідно пояснювати значення для підприємництва емісійної системи, системи комерційних банків, бірж, ринку цінних паперів, значення податкової системи, захисту добросовісної конкуренції та обмеження монополізму, системи страхування бізнесу тощо;

– конче потрібно, щоб усі підприємці, зокрема молоді, глибоко осмислили необхідність, доцільність та значення сплати податків.

<sup>32</sup> Форд Г. Моя жизнь – мои достижения. – М., 1924. – С. 65.

Це є найбільочішим питанням, адже серед значної частини громадян постсоціалістичного суспільства, так само і серед молоді, яка навчається, панує думка про те, що податки сплачують лише «невдахи», які не можуть стати «справжніми підприємцями», бо не знають шляхів уникнення від сплати податків державі.

Ефективними поняттєво-когнітивними засобами переосмислення місця людини в системі нових соціально-економічних відносин виступають різноманітні обґрунтування концепцій майбутнього.

Не лише молодь, але й усіх членів суспільства не може не хвилювати майбутній розвиток цивілізації. Хоч би яким ми уявляли майбутній світ, за будь-якого песимістичного прогнозу завжди залишаються сподівання, що людство віднайде засоби вирішення своїх проблем. Винятково важливим є те, що наші уявлення про майбутнє й очікування його — це не лише мрії. Як свідчить світовий економічний досвід ХХ ст., наші думки здатні визначати майбутні події.

Зародки футурологічних концепцій з'явилися вже у XVI–XVII ст. (Т.Мор, Т.Кампанелла); на початку ХІХ ст. традиція мислителів доби Відродження знайшла свій розвиток у футурологічних працях Ш.Фур'є, Сен-Сімона, Р.Оуена. Якоюсь мірою ідеї цих мислителів визначили появу марксизму, який виявив практичну силу «філософії майбутнього» у факті виникнення так званих «соціалістичних» держав. Відтоді уявлення про майбутню побудову ідеального суспільного устрою, історичний час і суспільний поступ відіграють особливу роль у соціальній науці. На противагу ідеї «комунізму» на основі соціального аналізу створюються обґрунтування альтернативних концепцій. Саме ці наукові розробки й отримали назву футурології, тобто науки про майбутнє, назву якій дав німецький філософ О.Флехтгейм у праці «Історія і футурологія».

Масове захоплення футурологією спостерігалось у 60–70-ті роки ХХ ст., коли розробки соціально-філософських концепцій вийшли за межі філософії. Однією з перших організацій, що здійснювала прикладні футурологічні дослідження, був створений у 1968 р. «Римський клуб». Згодом було створено «Всесвітню федерацію досліджень майбутнього», наукові центри при ООН, ЮНЕСКО, національних університетах, провідних банках, міжнародних конференціях тощо.

Так, у 1968 р. колишній ректор Гудзонівського інституту Г.Кан спільно з А.Вінером опублікував працю «Рік 2000», в якій головною ознакою майбутнього суспільства вперше було обрано статистичний показник «рівень доходу на душу населення». За цією ознакою пропонувалась така класифікація стадій суспільного поступу:

- ▶ передіндустріальне суспільство;
- ▶ перехідне суспільство;
- ▶ індустріальне суспільство;
- ▶ суспільство масового споживання;
- ▶ постіндустріальне суспільство<sup>33</sup>.

Визначалося, що майбутньому суспільству, крім зростання доходу, будуть притаманні соціальні мотиви виробництва, зниження ролі ринку, високий рівень інформованості суспільства, а у загальнолюдському плані — скорочення відмінностей між народами.

Дещо схожою на наведену є відома концепція «технотронної ери» запропонована З.Бжезинським. На його думку, провідну роль у майбутньому суспільстві будуть відігравати Сполучені Штати Америки, які першими під впливом науково-технічної революції вступили до «технотронної ери», де визначальними чинниками стають освіта, техніка, насамперед електроніка.

Згідно з такими поглядами, економічна система «технотронного суспільства» визначається наявністю трьох основних соціально-економічних секторів:

- ▶ технотронного, в якому зосереджені новітні галузі виробництва, засоби масової інформації, сфера науки;
- ▶ індустріального, з традиційними галузями виробництва, працівники яких добре матеріально забезпечені;
- ▶ доіндустріального, в якому переважають працівники з низькою кваліфікацією та відповідно низькими доходами.

Визначальними рисами «технотронного суспільства» є переважання сфери послуг, наголошення на розвитку індивідуальних здібностей кожної людини, доступність освіти, підпорядкування науки моральним цінностям, ліквідація «персоніфікації» економічної

<sup>33</sup> Kahn H. The Next 2000 Years. Scenario for America and the World. – N.-Y., 1976. – P. 226.

влади, тобто втрата власником капіталу позицій в управлінні виробництвом. Управління стає виключно фаховою, а не майновою сферою. Сферу управління забезпечуватиме «еліта технотронного суспільства», тобто вчені та організатори виробництва<sup>34</sup>.

Важливе значення має також дослідження професора Гарвардського університету Д.Белла, який у праці «Настання постіндустріального суспільства» виклав однойменну концепцію суспільного розвитку. На його думку, перехід до «постіндустріального суспільства» зумовлюється не стільки матеріальними чинниками, скільки соціальними інститутами. За основу аналізу суспільства Д.Белл обрав схему «осі виробництва і типи використання знань». При цьому у «постіндустріальному суспільстві» згідно з пропонованою концепцією настає панування «меритократії» — нової еліти, яка складатиметься з обдарованих осіб з усіх соціальних верств і панує не лише у виробництві, але й у політиці<sup>35</sup>.

В іншій концепції суспільного розвитку А.Тоффлер пов'язує подолання наявних кризових явищ індустріального суспільства з тим, що індустріальний світ вступає до нової стадії історичного розвитку, стадії технологічної цивілізації. «Суперіндустріальна революція» утворить «абсолютно нове суспільство»: народ позбудеться голоду та хвороб; з'являться можливості для самореалізації кожної людини; буде започатковано «моралізацію» усіх сфер суспільного життя. Докорінні зміни відбудуться у міжособистісних і міжнародних відносинах, удосконалиться система освіти й виховання. А.Тоффлер наголошує на неминучості «революції влади», тобто змін в управлінні державами, бо саме влада, на його думку, є рушійною силою соціальних змін; багато уваги він приділяє інформатизації суспільства, провідній ролі інформаційних технологій. На його думку, вже нині знання, інформаційна революція загрожують фінансовій владі більше, ніж профспілки. Той, хто контролюватиме знання, контролюватиме владу<sup>36</sup>.

У 18 главі книги «Освіта в майбутньому часі» Е.Тоффлер зазначає: «Для створення суперіндустріальної освіти ми зобов'язані,

<sup>34</sup> Brzezinski Z. Between two Ages. America's Role in the Technotronic Era. – N.-Y., 1970. – P. 176.

<sup>35</sup> Bell D. The Coming Post-industrial Society. – N.-Y., 1973. – P. 294.

<sup>36</sup> Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557, [3] с.

в першу чергу, виробити вдалі альтернативні уявлення про майбутнє — уявити собі, які види робіт, професій і нахилів будуть потрібні в майбутньому роки через двадцять-п'ятдесят, яких форм набуде сім'я і які людські взаємини будуть переважати; які проблеми морально-етичного плану можуть виникнути; яка техніка буде нас оточувати і з якими організаційними структурами доведеться нам співпрацювати». <sup>37</sup> Тоффлера не задовольняє удосконалення існуючої системи освіти і підвищення її ефективності «в досягненні вже живих себе цілей». <sup>38</sup> Для того, щоб освіта набула інноваційної моделі розвитку, й була звернена не в минуле, а на «народжуване суспільство», вона має опанувати методологію футурологічного передбачення. Отже, для того, щоб контролювати владу, відповідно до Тоффлера, необхідно забезпечити випереджаючий розвиток освіти.

Французький економіст Ж.Фурастьє, аналізуючи та узагальнюючи ці концепції, зазначає, що сучасна футурологія основну увагу приділяє проблемі відчуження людини. Він вважає достатньо обґрунтованою думку, що НТР повинна зняти проблему класової боротьби й забезпечити технологічне вирішення наявних соціальних проблем через створення «суспільства споживання», де переважатиме сфера послуг. Аналогічні ідеї ми зустрічаємо в загальновідомій концепції «інформаційного суспільства», прихильники якої наголошують на необхідності радикальних змін у суспільстві на основі сучасної інформаційної революції.

Формування уявлень про економічні передумови становлення передбачуваного майбутнього зумовлює появу самодостатніх суб'єктів бізнесу, здатних самостійно проводити підприємницьку діяльність. А вирішення цієї проблеми безпосередньо пов'язане з реформуванням відносин власності: суб'єкти повинні володіти власністю та мати змогу на власний розсуд використовувати її. Звідси необхідність свідомого використання таких понять як приватизація, оренда, розпаювання, роздержавлення, акціонування тощо.

Треба враховувати, що у свідомості багатьох громадян превалює думка, ніби єдиним суб'єктом виробничої діяльності має бути держава, яка в СРСР визначала, що, як і скільки виробляти, як розподіляти продукцію тощо. Усі підприємства протягом

<sup>37</sup> Там же. – С.437.

<sup>38</sup> Там же. – С.439.



десятиліть були об'єктами, які мусили виконувати розпорядження лише державних службовців; все інше розцінювалося як злочин. Тому в ментальному плані підприємницька ініціатива гальмується рядом архаїчних почуттів та уявлень пострадянського характеру.

Україна через особливості свого історичного розвитку опинилася серед країн, які розпочали індустріалізацію своєї економіки поза процесами її саморозвитку. Індустріалізація українського суспільства, про що вже йшлося, відбулася у формі зовнішнього насильницького впливу. Тобто економічний розвиток українського суспільства здійснювався не з допомогою економічних важелів, а переважно через адміністрування та відповідні силові методи управління економікою. Тоталітарне державне регулювання економіки в процесі її індустріалізації зумовило створення відповідної виробничої інфраструктури й відсутність інфраструктури ринкових механізмів економічного саморозвитку.

У 1990 р. приблизно 92% від матеріальних ресурсів України належали державі. Уся інституціональна структура держави працювала над тим, щоб державні рішення втілювались у життя. Усі види діяльності, не дозволені державними органами, вважались незаконними та зазнавали карного переслідування.

Внаслідок цього склалася ситуація тотального «відчуження» людини від власності, виробничих і економічних процесів. Робітники втратили здатність самостійно приймати рішення, відповідати за свої дії, об'єктивно оцінювати свою продуктивну діяльність. В умовах сьогодення ситуація, хоч і повільно, але змінюється. Відбувається це під впливом декількох факторів, насамперед, під впливом формування класу власників, а також відмови від зрівняльних підходів в оплаті праці та її орієнтація на якість виконаної роботи та кінцевий результат. Перетворення тотальної відповідальності у форму стійкого ментального ставлення до економічної сфери життя ставить перед освітою стратегічно важливі завдання, що мають вирішуватись у досить стислий історичний час.

Отже, в умовах формування нових економічних відносин головним завданням різноманітних навчальних структур є підготовка конкурентоспроможних фахівців. Його вирішення вимагає перегляду не лише змісту, але й форм навчального процесу, впро-

вадження нетрадиційних технологій інтенсивного навчання. Необхідно також переорієнтувати навчання з нагромадження знань (навчання предметне) на підвищення рівня компетентності як основи розвитку здібностей, ефективних дій в умовах конкретних ситуацій (навчання проблемне).

Якщо репродуктивна форма освоєння знань передбачає зорієнтованість на середній рівень об'єкта навчання й міжпредметну розрізненість, то активне навчання являє собою цілісний тип суб'єкт-суб'єктного спілкування, заснований на відомому методі проблемного викладу, дослідницьких підходах, прийомах формування та активізації розглянутого вище економічного мислення. Останнє є сполучною ланкою у взаємодії економічних знань, психології та економічної культури. В навчальних дисциплінах і методичних розробках із загальноекономічних дисциплін повинні бути відбитими різні підходи до проблем, забезпечувати методологічну та практичну єдність занять. До завдань навчального процесу, що забезпечують формування економічного мислення, можна віднести такі: перетворення засвоєних знань про ринковий тип господарювання у відповідні компетенції; розуміння принципів дії ринкового механізму; формування інтересу до цивілізованого підприємництва; освоєння способів соціальної адаптації. У свою чергу, формування сучасного (соціально орієнтованого) типу економічного мислення майбутніх приватних підприємців можливе через упровадження методів активного навчання. Використання цих методів передбачає наявність ряду організаційних умов, дотримання методичних принципів спілкування та етапів насичення навчального процесу елементами проблемності. Застосування комплексу методів активного навчання повинно базуватись на таких принципах:

- ▶ рівновазі між змістом і методом навчання (ґрунтується на попередній підготовленості учнів);
- ▶ моделюванні (розробка методичного комплексу чи моделі того методу активного навчання, який застосовується на даному занятті);
- ▶ результативності (резерв надійності та міцності знань, забезпечений систематичним повторенням і контролем).

Формою постановки проблемного завдання можуть бути усні, текстові чи графічні варіанти, а процес розгляду питань обов'язково має відбуватись за допомогою викладача та через індивідуальну роботу (доповідь, самостійна робота, домашня робота, співдоповідь, реферат тощо). Участь аудиторії в цьому процесі не обмежується простою присутністю — це співучасть, коли аудиторія має інформацію про основні терміни, поняття, закони та принципи дисципліни, чи, насамперед, партнерство, коли проблемні завдання (ситуації) цілком самостійно розв'язуються аудиторією. Такий ступінь участі оцінюється за допомогою тестування, письмової контрольної роботи, колоквиуму тощо. Таким чином, застосування викладачем різноманітних форм проблемного навчання, прийомів активізації мислення слухачів передбачає володіння відповідними світоглядними, методологічними й психолого-педагогічними основами методики спілкування, принципами дидактики.

Проблемність як одна з найсуттєвіших складових методу активного навчання, має кілька конкретних форм реалізації — тренінг, ділова гра, тести. Тренінг останнім часом розглядається як найефективніша форма практичного напряму навчання. Система сучасних тренінгових методів застосовується в навчальних структурах у вигляді демонстрації, індивідуального завдання, проблемно-орієнтованої дискусії, презентації або роботи в малих групах. Робота в малих групах, обговорення індивідуальних завдань, ділова гра, презентація як різновиди методу активного навчання передбачають:

- ▶ оволодіння інтелектуальним інструментарієм аналізу певних ситуацій, завдань, проблем;
- ▶ забезпеченість матеріалами з проблемних питань, сучасною навчальною літературою;
- ▶ організацію навчального процесу за цикловим методом (міні-модуль), що узгоджується з реформуванням системи оцінювання знань (перехід до 12-бальної системи оцінювання навчальних досягнень);
- ▶ проведення контролю засвоєння навчальної дисципліни не у формі перевірки знань, а у формі виявлення вміння застосовувати ці знання за нестандартних ситуацій.

У процесі ділової гри активно формуються навички взаємодії, роботи в умовах невизначеності, що потім прискорює адаптацію молоді до реальних ринкових відносин. Ігрові методи дають змогу моделювати прийняття таких рішень, які неможливо відпрацювати у реальному житті без ризику отримати негативні наслідки.

Тестування — це і самостійний метод проведення навчального заняття, і елемент останнього етапу реалізації тренінгу. Тестові завдання розробляються в такій кількості варіантів, яка дає можливість здійснювати оцінку за критеріями об'єктивності, достовірності, всебічності. Їх база даних повинна постійно корегуватись і доповнюватись, що надає змоги розглядати на уроках переважно головні питання. За допомогою тестів активізується як контрольна функція навчального процесу, так і закріплення базового матеріалу. Використання тестового іспиту дає змогу перевірити знання не вибірково, а з усіх пройдених тем.

Соціалізація молоді людини, її формування як морально відповідального члена суспільства триває й під час навчання у вищій школі. І тут набуття знань відбувається успішніше, якщо педагогам вдається:

- ▶ зорієнтувати навчально-педагогічний процес на розвиток особистості відповідно до можливостей і здібностей студентської молоді;
- ▶ використовувати у педагогічному процесі форми рольової перспективи, які стимулюють активне набуття фахових навичок;
- ▶ створити умови вільного вибору студентами навчально-рольових самовизначень, що дає змогу розкрити унікальність кожної особистості, досягти психологічного комфорту й відчуття самодостатності.

Розглядаючи вищий навчальний заклад як місце активної соціалізації молоді, слід врахувати, що негативне ставлення до навчального процесу, яке подекуди зустрічається серед студентів, виникає внаслідок побудови педагогом своєї дидактики переважно за допомогою морального насильства. Останнє не передбачає творчої активності аудиторії, ігнорує особистісні якості студентів, створює напруженість та стресову атмосферу на заняттях. Молода людина потрапляє до ситуації, коли вона не має змоги виявити себе

й свою «інакшість» у навчальному процесі. Тому поширеним засобом досягти визнання серед однолітків, набути бажаного соціального статусу стає девіантна й асоціальна поведінка. Суперечність між особистостями студента і педагога, між власними цінностями й можливостями щодо їх реалізації у вузівському середовищі нерідко стає джерелом аморальних вчинків. Отже, процес соціальної адаптації молодих людей у вузі, закріплення соціально значущих норм поведінки, рівень інтелігентності та життєві орієнтації студентів багато в чому залежать від рівня професіоналізму викладачів, їхньої активної педагогічної позиції й стилю творчої діяльності.

Студентство потрібно розглядати не як соціально слабку й однорідну щодо своїх політичних і економічних виявів і можливостей верству населення, а як глибоко диференційовану та соціально активну частину суспільства, яка в найближчому майбутньому визначатиме буття всього суспільного загалу.

Нині в Україні мають місце процеси, які посилюють соціальну незахищеність випускників вузів: зростання безробіття, з яким пов'язане явище декваліфікації; «витіснення» молоді із саморозрахункових організацій; труднощі в отриманні роботи згідно з кваліфікацією тощо. Стресовий характер впливу цих негативних тенденцій, на нашу думку, може частково зменшити організована на нових засадах система перепідготовки кадрів. Тому досить гостро стоїть питання про розширення доступності післядипломної освіти, професійного вдосконалення та перепідготовки кадрів. Аналіз зазначених проблем, що стоять на порядку денному перед організаторами соціальної роботи у вузі, дає змогу запропонувати загальні шляхи їх концептуального вирішення. Очевидно, в навчальному процесі вже нині потрібно наголошувати на підготовці такого спеціаліста, який у разі потреби зміг би швидко перекваліфікуватись та переорієнтуватись у своїх життєвих планах. Вуз повинен готувати інтелектуальну особистість, орієнтовану на активну самоосвіту. І, звичайно, важливе значення має створення у нашій державі належних умов для безперервного продовження освіти й самоосвіти.

Нині вкрай потрібна розробка правових норм для створення системи надання індивідуальних контрактів, кредитів, страхування на період навчання за рахунок зацікавлених підприємств і установ, а також положень про надання соціальних видів робіт для молоді,

що навчається чи закінчила вуз. В умовах ринкової економіки, безперечно, має зростати роль стипендії як матеріальної умови навчання та стимулятора особистої зацікавленості в професійному зростанні. Наслідуючи систему стипендіального заохочення навчання, прийняту в Німеччині, доцільно було б поділяти стипендію на різні типи: державна стипендія — гарантована від держави сума, яка повинна забезпечити прожитковий мінімум під час навчання; виплати мало-забезпеченим студентам; кошти для заохочення студента до навчання, наукової діяльності; фінансова допомога особливо здібним та обдарованим особам тощо. Такий підхід вимагає розробки диференціальних критеріїв оцінки діяльності студентів, що мають стимулювати творчість, розширювати можливості вияву життєвої активності.

Фінансово-ресурсне забезпечення соціального захисту освіти має бути багатоваріантним. Крім державного фінансування через бюджет, потрібно використовувати й інші джерела: дольову участь підприємств та установ, зацікавлених у залученні випускників вузів; громадських організацій, включаючи різні фонди; окремих громадян; кошти самих студентів та їхніх батьків.

У даному процесі значну роль можуть відіграти студентські міжвузівські та вузівські госпрозрахункові науково-культурні центри, спонсорами яких будуть самі вузи. Водночас у плані розгортання державної політики заохочення населення до навчання можна запропонувати законодавчо встановлені податкові знижки, спрямовані на підтримку студентського підприємництва.

Соціальні обмеження, які накладаються на молодих людей у зв'язку з майновою нерівністю, можуть частково пом'якшуватись введенням практики безпроцентних позичок студентам на увесь період навчання; тим самим буде створено своєрідну сферу «економічної активності студентів», що уможливить отримання ними гарантованої заробітної платні. Існуючі нині студентські наукові товариства, кооперативи, малі підприємства мають випадковий, безсистемний характер, вони є розрізненими й юридично аморфними.

Умови функціонування системи освіти, її зміст і форми мають гарантувати людині досягнення високого рівня професіоналізму та інтелігентності. На практиці це означає підготовку, яка забезпечує ефективну взаємодію індивіда з суспільством, політичними й державними структурами, системою культурних інституцій; виховання

стимулу та впевненості у своїх силах; бажання й готовність реалізувати себе у різних сферах суспільного буття, насамперед у праці.

В системі освіти України впродовж останніх років вживались заходи щодо її адаптації до нових соціально-економічних і політичних умов. Водночас ще не вдалось подолати відособлення освіти від потреб та запитів суспільства, що змінюється. Значною мірою освіта залишається орієнтованою на запити минулого, в якому панувала планова економіка та стовідсоткове держзамовлення, що виключало конкуренцію та інноваційну модель освіти.

Ринкова орієнтація освіти поки-що має зовнішнє спрямування, оскільки внутрішньо освіта, навіть за наявності приватних заходів, фактично залишається поза ринковими відносинами. Найкращим підтвердженням цього є повна відсутність економічної стратегії освіти. В країні немає жодної наукової установи чи школи, предметом дослідження якої була б економіка освіти.

Система освіти, не маючи наукової концепції економіки галузі, не здійснює і підготовки фахівців-економістів та менеджерів для своїх потреб. Це можна сказати також про юристів, фінансистів тощо.

Маючи обмежені фінансові ресурси, держава постала перед необхідністю як посилення своєї регуляторної політики, так і роздержавлення освіти, що вимагатиме посилення ролі держави у формуванні мережі навчальних закладів та контингентів учнів і студентів, перетворення держзамовлення в інструмент пошуку його ефективного виконавця, більш широкого впровадження регіонального та корпоративного замовлення. Такий підхід потребуватиме включення витрат, пов'язаних з підготовкою та перепідготовкою кадрів, до валових затрат підприємств та підприємців.

В нових умовах кардинальних змін має зазнавати система управління освітою. Стара бюрократія має поступитися новій генерації управлінців, гнучкі форми управління процесами розвитку (тимчасові творчі колективи, групи планування, наукового прогнозування тощо) мають зайняти місце віджитих і консервативних структур, що опікуються збереженням своєї незайманості, а просунуті комунікації й програмне забезпечення — зайняти місце бюрократичної паперотворчості.

\*\*\*

*Освіта є важливою складовою національного багатства; як сукупність компетенцій, вона стає ефективним виробничим ресурсом, який, на відміну від відкинutoї старої матеріально-технічної бази, має здатність постійно оновлятися, вдосконалюватися й забезпечувати сталий розвиток суспільства.*

*Ефективність інвестицій в інтелект нації зростає за умови синхронізації розвитку освіти із стратегією розвитку економіки, соціальної і духовної сфер суспільства, за наявності сприятливого суспільно-політичного та економічного клімату, за якого освіта стає важливим елементом стратегії економічного зростання.*

*Запровадження безперервної освіти є основним стратегічним чинником не лише соціально-економічного, інтелектуального і духовного розвитку, а й сталості суспільства та його безпеки.*

*Сучасна освіта повинна утверджувати гармонію людини з власною та оточуючою її природою, а також із штучно створеним техногенним середовищем, що має розглядатися як одне з найголовніших її завдань. Саме тому необхідно розширити засоби загальнонаукової та філософської рефлексії, опираючись на які, можна було б переосмислити місце людини в світобудові, проаналізувати пройдений шлях і зорієнтуватись у напрямках подальшого розвитку світової цивілізації.*

*Аналіз ефективності інвестицій в освіту свідчить, що на особистісному рівні вона сприяє подоланню бідності та збільшенню доходів людини в результаті набуття освіти; на мікроекономічному — зростанню граничного продукту, прибутку або (для неприбуткових організацій) поліпшенню якості роботи, розширенню сфери діяльності; на макроекономічному рівні — зростанню національного доходу. Звідси необхідність*

*відмови від залишкового принципу фінансування, ресурсного та кадрового забезпечення галузей, що формують людський капітал — освіти, культури, охорони здоров'я тощо.*

*Стрімкий розвиток ринкових відносин в Україні, кардинальне реформування відносин власності, активний розвиток підприємництва в усіх сферах діяльності спричинили суттєві зміни в свідомості людини, вимагають переосмислення нею свого місця в сучасній соціально-економічній системі, а звідси і адекватних змін у змісті, методах та управлінні освітою.*

## Розділ IV

### Освіта, наука й новітні технології в структурі пріоритетів XXI ст.

У XX ст. змінилися роль і місце науки в житті суспільства. Наука досить стрімко пододала притаманний для неї в попередні віки розрив між суб'єктом і об'єктом наукового пізнання, перейшовши від опису та пояснення об'єкта дослідження до виробництва наукових знань, щораз посилюючи вплив інтелекту на життєдіяльність суспільства. Внаслідок цього значно зросли вимоги суспільства до рівня освіченості громадян. Освіта й наука на межі XX–XXI ст. стали найвпливовішими сферами, що визначають сутність сучасної цивілізації.

У Декларації Будапештської конференції «Наука для XXI століття», присвяченій науці й використанню наукових знань, зокрема, зазначається: «Невід'ємна функція наукової діяльності полягає у всебічному й ретельному вивченні природи і суспільства з метою одержання нових знань. Ці нові знання служать освітньому, культурному і інтелектуальному збагаченню і забезпечують технологічні досягнення поряд з економічними благами»<sup>1</sup>.

У Національній доктрині розвитку освіти України також зазначається: «Поєднання освіти і науки є умовою модернізації системи освіти, головним чинником її дальшого розвитку, що забезпечується:

- постійним збільшенням обсягів фінансування науки відповідно до потреб її випереджального розвитку;
- фундаменталізацією освіти, інтенсифікацією наукових досліджень у вищих навчальних закладах, науково-дослідних установах Академії педагогічних наук України;

<sup>1</sup> Наука для XXI века. – Париж: ЮНЕСКО, 2000. – С. 11.

- розвитком освіти на основі новітніх наукових і технологічних досягнень;
- інноваційною освітньою діяльністю у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності;
- правовим захистом освітніх інновацій та результатів науково-педагогічної діяльності як інтелектуальної власності;
- запровадженням наукової експертизи державних стандартів освіти, підручників, інноваційних систем навчання та виховання;
- залученням до наукової діяльності обдарованої учнівської та студентської молоді, педагогічних працівників;
- поглибленням співпраці та кооперації навчальних закладів і наукових установ, широким залученням до навчально-виховного процесу та дослідницької роботи в навчальних закладах учених Національної академії наук України та галузевих академій;
- створення науково-інформаційного простору, насамперед для дітей та молоді, з використанням для цього нових комунікаційно-інформаційних засобів;
- запровадженням цільових програм, що сприяють інтеграції освіти і науки;
- випереджальним розвитком педагогічної та психологічної науки, віднесенням їх до пріоритетних напрямів розвитку науки в Україні.»<sup>2</sup>

Осягнення наукових знань як в освіті, так і в науці відбувається через пізнання. Слід зазначити, що фундамент наукового пізнання закладається в процесі навчання. М.К.Мамардашвілі справедливо писав, що «...ми пізнаємо світ не природою даними нам органами, а органами, що виникли і постали у просторі самого пізнання»<sup>3</sup>.

Ця теза справедливо підкреслює роль освіти у формуванні здібностей людини, необхідних для наукового пізнання світу.

При цьому слід зауважити, що розвиток системи «освіта — наука — технології» засвідчує характерні для кожного з її елементів суперечності, що ставали рушіями як їхнього власного поступу, так і усієї системи в цілому. І навпаки, сповнена суперечностей ця ж система «освіта — наука — технології» давала потужний імпульс

<sup>2</sup> II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – С.150–151.

<sup>3</sup> Мамардашвили М.К. Стрела познания. Набросок естественно-исторической гносеологии. — М.: Языки русской культуры, 1996. — С. 19.

розвиткові кожного з складових елементів. Їхнє штучне роз'єднання або вилучення з даної системи справляло на кожний з елементів, як правило, негативний вплив. Час вимагає глибокого вивчення закономірностей, що характеризують, з одного боку, єдність освіти, науки й технології, а з другого — їхню відносну самостійність, незалежність одна від одної. Проте це є неможливим без аналізу становлення основних елементів означеної системи та їх взаємодії в історії розвитку суспільства.

Виникнення науки як особливого виду діяльності людини сягає глибокої давнини. В епоху верхнього палеоліту суттєво змінилася життєдіяльність людини. В цей період людина опанувала технологію оброблення каменю, що розширило можливості первісної людини щодо пристосування до існуючого довкілля.

Це стало можливим завдяки нагромадженню знань і досвіду. Фактично ми маємо справу з виникненням інтуїтивної освіти, коли знання й досвід інтуїтивно передавалися від покоління до покоління. Звичайно, вести мову про виникнення освіти в сучасному розумінні цього слова не йдеться, проте ігнорувати цей факт, що стає провісником її виникнення, було б помилкою. Адже в цей період відбувається не лише нагромадження знань і досвіду, але й закладаються певні моральні засади, пов'язані з турботою про долю одноплемінників, які опанували вміння передавати навички виготовлення знарядь праці й поступово знання і досвід стали цінуватись нарівні з фізичними можливостями.

Наступним суттєвим кроком у пізнанні дійсності стало створення первісних технологій землеробства і скотарства, що сталося в епоху неоліту. Передання знань і досвіду покоління знову відіграло винятково важливу роль й сприяло створенню культурних сортів рослин і свійських тварин. Відбувся перехід від привласнювального до виробничого господарювання, а відтак почав формуватись новий тип взаємовідносин між людиною та природою. Саме тут є витoki антропоцентризму, формування психології панування людини над природою, які посилились в період відкриття металів, що розширило ареал землеробства, сприяло створенню нових знарядь праці та урізноманітнюло використання матеріалів. Суспільство поступово стало переходити до створення організованої освіти.

В умовах стародавніх цивілізацій (Месопотамія, Єгипет, Індія) скристалізувалися перші форми наукового знання — практична математика (арифметика й геометрія). Й хоча її поява і функціонування були нерозривно пов'язаними з вирішенням виключно практичних завдань в галузі виробництва, торгівлі, при розподілі оброблюваних земельних площ, передбаченні строків повені на річках тощо, проте практична математика виокремилась у стародавньому світі в особливу й відносно самостійну форму людської діяльності. Звичайно, термін «наука» в цьому разі швидше є метафорою й істотно відрізняється від нинішнього його значення.

Скристалізування практичної математики дає змогу рельєфніше виділити принципово новий етап у розвитку науки, пов'язаний з її бурхливим поступом у Стародавній Греції. Розпочинаючи з VI ст. до н. е., відбувається становлення теоретичної математики. Її основним надбанням стало об'єднання й логічна систематизація різних видів математичних знань, а також розкриття нових математичних закономірностей, які запроваджувалися у наявні теоретичні системи й узгоджувалися з ними. Це стало початком відокремлення пізнавальної й практичної функцій науки. Таке відокремлення відбувалось і внаслідок становлення інших наук — астрономії, фізики, механіки тощо<sup>4</sup>. Свідомість людини піднеслася до рівня абстрактного мислення, що зробило можливим не лише пізнання дійсності, але й передання знань про неї за допомогою ідеальних копій предметів і явищ — форм мислення. «Наймудріші з еллінів» були водночас і вченими у широкому розумінні слова, й вчителями мудрості, які з однаковою заповзятістю прагнули до розуміння загальних принципів буття, законів пізнання та передання набутих знань й умінь учням. Саме вони уособлювали взаємозв'язок наукових знань й освіти, що сприяло поширенню знань, скорочувало розрив між науковими відкриттями та їх трансформацією у зміст освіти.

До давньогрецького періоду належить створення першої організації, що не була пов'язана з практичною наукою, а створювала умови для розвитку інтелектуальної діяльності (йдеться про релігійно-філософський гурток піфагорійців). Можна твердити, що за-

<sup>4</sup> Дышлевый П.С., Канак Ф.М. Материалистическая философия и развитие естествознания / Исторический очерк. — К., 1977. — С. 16.

родження науково-педагогічної діяльності бере початок саме в гуртку піфагорійців, хоча професійною педагогічною діяльністю вперше стали займатися софісти. Еллінські філософи як фундатори раціонального мислення зробили можливим появу науки.

Як відомо, Платон увійшов до історії не лише тим, що перший усвідомив існування універсалій буття й мислення, заклавши підвалини й методи інтелектуальної діяльності, але й тим, що започаткував Академію для навчання своїх послідовників. Саме з того часу знання набули самодостатніх критеріїв визначення й стали наповнюватись об'єктивним змістом. Істинними стали вважатися лише наукові знання. Інтелектуальна діяльність розпочала дедалі помітніше виокремлюватись у суспільно значущу діяльність, що мала організаційно визначену форму.

Технологія як невід'ємний елемент процесу праці виникає разом із становленням суспільства задовго до виникнення науки. Проте нас цікавить насамперед не історичний ракурс розвитку системи «освіта — наука — технологія», а взаємодія її елементів як чинників поступу продуктивних сил. Принагідно зазначимо, що рівень застосовуваних технологій характеризує ступінь зрілості суспільства. Зрозуміти роль технологій у розвитку суспільства можна лише за умови глибокого аналізу наявних взаємозв'язків між елементами системи «освіта — наука — технології».

Рівень розвитку технологій залежить насамперед від повноти освоєння людиною законів реального світу в процесі пізнавальної й практичної діяльності. Саме тому вже на початку виникнення науки постає проблема щодо її взаємозв'язку з освітою та розвитком технологій. На етапі виникнення й розвитку різних наук; їх основною метою залишається пізнання законів реального світу, а не практичне застосування наукових здобутків. Дедалі більшого значення набуває внутрішня логіка розвитку науки, якою зумовлений ряд важливих відкриттів вказаного періоду. Найвизначнішими з них є Евклідова геометрія, створена ним у III ст. до н. е. на основі аксіоматичного методу. Протягом понад двох тисяч років вона вважалася зразком наукової точності та доказовості.

Проте відносна самостійність науки щодо технологій та освіти вела до дедалі більшого розмежування цих галузей людської діяль-

ності одна від одної. Наука цієї епохи мала споглядальний характер, а вся практична діяльність перебувала в основному на донеауковому рівні, що зумовлювалось соціально-економічними відносинами людей. Це значення гальмувало розвиток усіх елементів системи «освіта — наука — технології».

В середньовічну добу в Європі відбуваються суттєві зрушення щодо визначення місця людини як такої у світі, а також ролі і місця освіти й науки у розвитку суспільства. Місце античної філософії, в основу якої був покладений культ розуму, посідає середньовічна філософія — філософія віри. Саме середньовіччя сформувало осмислення духовності людини як особливого стану культури особистості. Сфера духовності, духовні начала виділяються в окрему сферу буття, відокремлену від предметного світу. Духовність тісно пов'язана з поверненням людини до людини. Саме тоді виникає феномен антропоцентризму, який час від часу актуалізується філософією, зокрема, філософією освіти.

Середньовіччя є важливим тим, що мислителі цієї доби зуміли віднайти гармонію між вірою й наукою. Концепція істини науки та істини релігії, що сформувалась на зламі XI–XII ст., стала своєрідним теоретичним обґрунтуванням розподілу цих двох напрямів інтелектуальної діяльності. В європейському середньовіччі наукове знання було підпорядковане світоглядному знанню, репрезентованому релігійною, насамперед християнською, доктриною, і найперше завдання навчання й виховання полягало в тому, щоб підготувати людину до спасіння душі, а наукові знання (якщо вони припускалися) повинні були існувати виключно в межах цієї доктрини й нею контролювались. Середньовічна наука, як правило, обслуговувала культ віри, що зумовило виникнення монастирсько-абатських шкіл, а також університетів.

Університети — це та ланка доби середньовіччя у структурі суспільства, що об'єднала освіту й науку. І хоча завдання науки полягало в доведенні постулатів віри засобами розуму, фінансування університетів сприяло зародженню своєрідної кагорти інтелектуалів — учених, священників, яким церква надавала право тлумачити біблійні істини. Особлива роль належала проповідникам, які на високому інтелектуальному рівні вели дискусію про цінності

християнства з язичниками та іновірцями, що сприяло поширенню не лише християнської релігії, але й знань та писемності. «... завдання класичного Університету зводили не тільки до передавання безцінних скарбів знання, до нескінченного процесу пошуку істини і пізнання світу та людини в цьому світі, а також і до формування людської особи як духовної істоти».<sup>5</sup>

У середньовіччя відбувалася інституціалізація освіти, що, зумовило значне зростання кількості людей-подвижників, які присвячували своє життя цілком науці.

В епоху Відродження відбувається докорінна зміна у співвідношенні науки, технології й освіти. Вони розпочинають дедалі тісніше взаємодіяти, що зумовлює їх швидкий розвиток. З цього часу поступ науки відбувається всезростаючими темпами: математика, астрономія, механіка, природознавство, географія сприяють вдосконаленню технологій, здійсненню винаходів, географічних відкриттів, виникненню книгодрукування. Епоха Відродження сформувала потребу запровадження експериментальних методів в науці, спонукала до визначення нової мети перед освітою, яку сконцентровано виклав Я.А.Коменський — «вчити всіх і всьому». Суворо регламентація навчання й обмеження знань учнів почали відходити в минуле, поступаючись ідеї необхідності розширення сфери знань й доступу до набуття освіти для всіх верств населення. Гуманісти епохи Відродження високо піднесли статус людини як такої в суспільстві, боролися проти її приниження. Гуманістична педагогіка цієї доби характеризувалася повагою до підростаючого покоління, протестом проти фізичного покарання учнів, прагненням до вдосконалення здібностей дитини. В закладах освіти значна увага приділялась фізичному й естетичному вихованню, вивченню рідної, грецької і латинської мов, а також математики, астрономії, механіки, природознавства, географії, літератури, мистецтва та ін. У цей період не менш стримкими темпами розвивалася й технологія, забезпечуючи перехід від цехового ремісничого виробництва до мануфактури<sup>6</sup>. Технологія виробництва, що постійно змінювалася,

<sup>5</sup> Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини // Ідея Університету. Антологія / Упоряд. М. Зубрицька та ін. — Львів: Літопис, 2002. — С. 9.

<sup>6</sup> Див.: Техника в её историческом развитии. — М., 1979. — С. 106–108.



зумовила зміни й у інших сферах людського життя, висунула нові вимоги до освіти й науки.

Використання технології друкарського верстата породило в Європі рух Просвітництва. Широкому загалу стають доступними праці античних авторів та просвітителів Відродження. Технологія друку зруйнувала монополію щодо вченості й сприяла поширенню нових ідей по всій Європі, значному розширенню доступу до освіти й зростанню рівня письменності, а відтак формуванню нового типу особистості як індивідуальності. Самостійне читання й розмірковування над книжковими текстами, вивільнення з-під колективного нагляду за формуванням людського розуму сприяли розвиткові індивідуалізму, й створювали передумови й відповідне середовище для розвитку підприємництва й ринкової економіки.

Нова історична доба покликала до життя нові форми наукових і навчальних закладів, нові канали взаємодії освіти, науки й технології. У цей час створюються або активізують свою діяльність академії, інститути, лабораторії, наукові товариства, значно розширюються міжнародні контакти науковців, засновується наукова періодика, зростають, кажучи сучасною мовою, студентські обміни.

Гуманісти — представники руху Реформації до початку XVII ст. прагнули критично переосмислити старі аскетичні погляди на місце людини в природі й суспільстві, наголошували на необхідності гармонійного розвитку людини — творця матеріальних і культурних цінностей.

У зв'язку з розвитком ринкової економіки було переглянуто застарілі феодальні традиції в системі освіти й виховання, які вже не задовольняли нові соціальні верстви. Тому у XVII–XVIII ст. особливо актуальними постали питання освіти й виховання підрастаючого покоління. Ряд представників педагогічної думки того часу вбачали в освіті, навчанні й вихованні єдиний шлях до кращого майбутнього людства. Наука й технології цього періоду перебували в тіні освіти. Проте бурхливий розвиток буржуазного суспільства все більше зміщував акценти в бік науки і технологій, покликаних забезпечити значне зростання прибутків і надприбутків нового класу власників.

Промислова революція XVII ст. поклала початок бурхливому зростанню продуктивних сил й фактично змінила напрям суспільно-економічного розвитку. Це сталося завдяки широкому впровадженню у виробництво механізмів і обладнання на принципово новій основі з використанням двигунів.

В епоху Відродження, Реформації й Просвітництва був здійснений синтез досягнень античності та європейського християнського середньовіччя, які стали передумовою й джерелом розвитку техногенного суспільства.

Розвиток природознавства й утвердження права науки на світоглядну функцію та створення наукової картини світу зумовили відокремлення науки від релігії. Це призвело до справжньої революції в освіті — її головним змістом стає вивчення фундаментальних наук.

Капіталістичне виробництво в усій його багатогранності сприяло переорієнтації науки та освіти насамперед на реалізацію практичних завдань. Наука й освіта залишають лоно церкви й релігії та опановують новий простір свого існування — технологію виробництва. Виділення в самостійну сферу інженерної і наукової діяльності — характерна ознака інтелектуального життя нового часу. Технологія поступово стала безпосереднім середовищем розвитку науки; іншим таким середовищем стала освіта. Наука — це вже не просто теоретична основа технології виробництва, а — рушійний механізм, без якого розвиток техніки й технології практично вже є неможливим. Знання і розум стали формувати й визначати цінність технологічного продукту. Інтелектуальна власність набула особливого значення, отримавши значну цінність й законодавче оформлення.

Спрямованість наукових досліджень на ефективність, прагматизм, технологічність стає загальною тенденцією. Це стало притаманним і для гуманітарних наук.

Наука та інформація дедалі більше комерціалізуються, що стало можливим завдяки посиленню зв'язків у системі «наука — технології — економіка». Використання технічних засобів і технологій у наукових дослідженнях значно підвищує цінність останніх на всіх етапах наукової діяльності.

Нині взаємозв'язок освіти, науки й технологій є надзвичайно багатоаспектним. Елементи системи «освіта — наука — технології» стали більш взаємозалежними, адже створення технічних пристроїв та їх освоєння, як правило, зумовлені досягненнями науки та розвитком освіти. Насамперед слід зауважити, що знання в галузі «високої» науки не можливо здобути через повсякденний досвід, їх не можливо застосувати й навіть осягнути без тривалого й наполегливого навчання. Переважна більшість наук та діяльність навчальних закладів тією чи іншою мірою пов'язані з розвитком техніки, причому це стосується не лише технічних наук і технічних закладів освіти, але й наук природничих і гуманітарних, тобто всієї системи освіти загалом. Крім того, ще в ХІХ ст. відбувся поділ наук на фундаментальні й прикладні.

Якщо метою перших є визначення закономірностей розвитку природи й суспільства, то завдання останніх полягає у використанні набутих знань про ці закономірності для досягнення успіхів у практичній діяльності людей. Поділ наук на фундаментальні й прикладні, так само як і їх поділ на природничі, технічні та гуманітарні, не є жорстким, однозначним. Проте він відіграє важливу роль як у класифікації наук, так і в дослідженні їх взаємозв'язку з технікою та освітою. Зокрема слід вказати на те, що більшість прикладних наук вивчає закономірності функціонування й розвитку техніки та технологій, а відтак, є опосередковуючою ланкою у взаємодії фундаментальних наук, технологій та освіти.

Їх гармонійний взаємозв'язок забезпечує вироблення, поширення, передання й засвоєння знань та наукових цінностей. У ХХ ст. ця генетична єдність зберігалася — освітні центри (школи, ліпеї, гімназії, університети) були й залишилися водночас і центрами науки й суб'єктами її творення та засвоєння.

Історія суспільного розвитку свідчить, що високий якісний рівень освіти, як правило, досягається в поєднанні творчих зусиль освітніх закладів та провідних наукових шкіл. Нині до комплексів провідних українських університетів входять загальноосвітні навчальні заклади. Прикладом є Київський національний університет імені Тараса Шевченка з фізико-математичним ліцеєм та Українським гуманітарним ліцеєм, Національний технічний університет

«Київський політехнічний інститут» з Політехнічним ліцеєм. Практично всі провідні університети України здійснюють відбір талановитої молоді через загальноосвітні навчальні заклади при них. Відтак можна твердити про створення єдиної системи освіти: школа — вищий навчальний заклад — аспірантура, докторантура; ця система сприяє виявленню, відбору й цілеспрямованій підготовці молоді до наукової роботи.

У другій половині ХХ ст. в розвитку науки відбулися кардинальні зміни. Саме в ці роки невпинно відбувалося формування так званої великої науки та її зближення з технологічною діяльністю, що повсякчас демонструвала свої невичерпні можливості. Так сталося з винаходом: транзисторів як побічних продуктів в дослідженнях фізики твердих станів; лазеру, винайденого внаслідок експериментів, за яких молекули примушували вібрувати в резонанс із певним електричним полем; напівпровідників, створених в результаті досліджень у галузі низькотемпературної фізики тощо. Ці відкриття досить швидко ставали надбанням споживачів, а вчені-винахідники — нобелівськими лауреатами. Відтак лабораторна наука ставала основою технології виробництва. Яскравий приклад цього — розвиток генетики. Її досягнення швидкими темпами впроваджувались в біотехнології. Поєднання генів одного виду з генами іншого вперше було здійснено у 1973 р., а вже через 20 років біотехнологія стала своєрідним оптовим ринком інвестування в медицині й сільському господарстві.

Зазначені успіхи стали можливими завдяки поєднанню людських зусиль та матеріальних ресурсів на основі зміцнення та зростання системи вищої освіти. Як правило, велика наука концентрувалася у кількох вузівських і наукових центрах, в яких прагнули реалізовуватись молоді науковці. Саме завдяки такій концентрації наукових сил вдалося забезпечити прорив людства до космосу, що, безперечно, стало одним з найбільших досягнень людини у ХХ ст. Нині космічні технології досить широко використовуються у життєдіяльності людини (супутниковий зв'язок, прогнозування погоди на основі даних, одержаних із космосу, геологічні дослідження Землі з космосу тощо).

Звичайно, розвиток науки вимагав значних матеріальних і фінансових ресурсів та адекватної реакції суспільства щодо цих витрат. Зрештою, праця науковця перестала бути винятковою й перетворилася на масову професію, що зумовило зміни у підготовці наукових кадрів, зокрема, розширення аспірантури й докторантури. Якщо на початку ХХ ст. кількість учених у світі становила близько 20 тис. осіб, то наприкінці століття це вже була майже семимільйонна армія науковців. Лише за останнє тридцятиріччя минулого століття кількість учених фактично подвоїлася. Потенція науково-технологічних людських ресурсів ставала досить потужною; це було логічним наслідком змін в освіті, що відбулися після Другої світової війни. У розвинутих країнах цей потенціал щороку приростає у середньому 135 докторськими ступенями на кожен мільйон мешканців. Лінії взаємозв'язку освіти й науки проходили не лише через сферу підготовки науково-педагогічних кадрів, але й через зміни у навчальних планах шкіл, технікумів, вищих навчальних закладів, а також через модернізацію змісту освіти. В розвитку науки дещо самостійного існування набули природничонаукові комплекси, що відокремилися від технічних та гуманітарних. Це не могло не позначитись на розвитку технологій та освіти. Проте технологічний прогрес дещо гальмувався галузевим характером науково-дослідних розробок. В «організмі» освіти виокремились інтелектуальна та емоційно-вольова сфери людської ментальності.

Тоталітарний період в історії України негативно позначився на розвитку систем освіти та науки, призвів до відособлення вузівської й академічної науки, утвердження відомчо-галузевого підходу до організації науки, її одержавлення та приниження ролі фундаментальної науки. На систему «освіта — наука» особливо згубний вплив справили централізація й монополізація науки, орієнтація пріоритетних досліджень на обслуговування військово-промислового комплексу, репресивна політика щодо розвитку прогресивних наукових напрямів — генетики, педології, психології, кібернетики.

Дві світові війни, фашизм і тоталітаризм, що охопили Європу в першій половині ХХ ст., сприяли перенесенню центру розвитку науки до США. Це підтверджується тим, що до 1933 р. вченим

США було присуджено лише сім нобелівських премій, а з 1933 до 1970 р. — сімдесят сім. Україна, що перебувала в епіцентрі війн та революцій ХХ ст., значною мірою розгубила власний інтелектуальний потенціал. Значна частина талановитих науковців та інженерів емігрувала з України. Серед нобелівських лауреатів немає жодного, хто на час присудження премії жив в Україні, однак таких, що має своє коріння в Україні та є вихідцем з неї серед нобелівських лауреатів близько двох десятків.

Нині в сучасній Україні наука, технології й освіта втратили свою взаємопов'язаність у межах єдиного історико-культурного процесу й організаційно «усамітнилися». В умовах суспільства, що трансформується, ситуація ускладнюється наявністю адміністративно-управлінських систем, які гальмують інтегративні процеси в науковій, освітній і технологічній діяльності. «Процес виробництва духовних цінностей» поставлено на один «конвеєр», вивчення, застосування й удосконалення засобів і знарядь праці — на другий, а процес передання й засвоєння знань також є відчуженим від вищезазначених. І хоча у цих сферах робляться певні кроки назустріч одна одній (зокрема, створено єдиний центральний орган виконавчої влади — Міністерство освіти і науки України, виникають своєрідні поля інтегративного знання), проте традиційно диференціація все ще переважає. Деформації розвитку системи «освіта — наука — технології» призводять не лише до взаємного відчуження її елементів. У соціокультурному аспекті вони зумовлюють відчуження цієї системи від людини й навпаки, внаслідок чого в суспільстві створюється атмосфера вузькопрагматичного, утилітарно-практичного ставлення людини до життя та його цінностей.

Наука й освіта у ХХІ ст. повинна сконцентруватись на проблемах людини. Як це не дивно, але про людину ми знаємо значно менше порівняно із знаннями про нашу планету, рослини та інші речі, що нас оточують. Біологічний тип людини за останнє тисячоліття практично не змінився. Однак освіта й наука, поки що не визначили оптимальних способів впливу на формування людини, як у інтелектуальному, так і в соціальному аспектах. Мабуть поєднання творчих зусиль природничих і гуманітарних наук і зможе вивести на перспективний шлях пошуку науково обґрунтованих підходів до

вивчення людини і впливу на її формування. Це є особливо актуальним у зв'язку з посиленням дії факторів негативного впливу на життєдіяльність людини (алкоголь, наркотики, забруднене середовище, техногенні чинники), які змінюють її психічну сутність. Зважаючи на зазначене, для сучасної науки одним із пріоритетів найближчих років має стати проблема біологічної безпеки, вирішення якої унеможливить використання фундаментальних знань у галузі молекулярної біології, генної інженерії та ін. для конструювання біологічно шкідливих і небезпечних для людини речовин. Зазначена проблематика має входити й до змісту шкільної та вузівської освіти. Це важливо для виховання у підростаючого покоління культури біобезпеки та відповідальності щодо використання біотехнологій. Адже пройде небагато часу, коли ці технології стануть доступними для широкого загалу.

Слід звернути увагу й на педагогічну технологію, або технологію людинотворення, беручи до уваги, що технології формуються у повній відповідності з законами об'єктивного світу як його складова, проте в них фіксується також й уся суб'єктивність цілеспрямованої діяльності людини — її цілі, досвід, наукотворення, принципи організації тощо.

У технологіях об'єктивується досягнутий ступінь організації праці й соціального розвитку, соціальної організованості. З цієї точки зору діяльність у сфері освіти, що є використанням соціальних технологій, безпосередньо спрямована на створення духовного продукту (освітніх послуг) необхідного суспільству та на відтворення кваліфікованої робочої сили для всіх галузей виробництва. В системі суспільного поділу праці об'єктивно складаються відносини взаємного обміну діяльністю. «Адже викладач «виробляє» такі цінності, які не створюються іншою професійною діяльністю. Забезпечуючи населення освітніми послугами, педагоги одержують взамін від інших галузей усе те, що їм необхідно для задоволення життєвих потреб»<sup>7</sup>.

Слід також не забувати, що освіта — це не лише механізм трансляції знань, але й входження людини до певної культурної

<sup>7</sup> Філософсько-соціологічні проблеми сучасної науково-технічної революції. — К., 1976. — С. 15–16.

традиції, насамперед національної. Сучасне суспільство як громадянська й національна спільність передбачає необхідність культурної гомогенізації населення, що забезпечується лише освітою. Розпочинаючи з середини ХХ ст., пріоритет зміщується в бік розвитку науки, що утверджується як продуктивна сила суспільства.

Поступальний розвиток науки як безпосередньої продуктивної сили пов'язаний з тенденцією її дедалі більшого перетворення на всезагальну форму людської практики, розвитку всієї культури. «Перетворення науки в безпосередню продуктивну силу генетично пов'язане з практичною спрямованістю людського пізнання, з тим незаперечним фактом, що цілеспрямоване набуття знань завжди було зумовлене потребами практики, де набуті знання виступають як своєрідні духовні засоби практичного освоєння природи, а матеріальна техніка — як «уречевлена сила знання». Продуктивна сила науки є продуктивною силою людського знання, а останнє не існує поза суспільною людиною, воно формується і розвивається в ній як її власна, людська сутнісна сила, на основі і в процесі матеріальної практики, суспільного виробництва»<sup>8</sup>. Однак, вказуючи на становлення науки як безпосередньої продуктивної сили суспільства, слід пам'ятати положення Гегеля про те, що безпосередність є загалом абстрактним відношенням з самим собою, а відтак абстрактною тотожністю, абстрактною всезагальністю. Водночас, як підкреслював він, «перехід від суб'єктивної ідеї до буття репрезентує головний інтерес для точки зору безпосереднього знання і утверджується нею як істотно початковий і безпосередній зв'язок. Але саме цей центральний пункт, узятий сам по собі, безвідносно щодо уявних, емпіричних зв'язків, і виявляє в самому собі опосередкування, і саме опосередкування в його істинному визначенні не як опосередкування чимось зовнішнім і через зовнішнє, але як замкнене в собі самому»<sup>9</sup>. Усе це, звичайно, стосується й науки з її «безпосередньо опосередкованими» зв'язками з практикою. Отже, перетворення науки на безпосередню продуктивну силу відбувається через ряд опосередкувань її зв'язку з практикою.

<sup>8</sup> Гегель Г. Энциклопедия философских наук. — Т. 1. Наука логики. — М., 1974. — С. 198.

<sup>9</sup> Там же. — С. 194.

Насамперед її вплив на суспільну свідомість, на духовні основи суспільного життя опосередковуються засобами сучасної комунікації. Серед них не лише супутниковий зв'язок, мережа Інтернет чи телебачення, але й такі досить відомі засоби інформації, як газети, журнали, книжки, наукові конференції, документальні фільми тощо. Водночас кожен з цих засобів може використовуватись незалежно один від одного, оскільки має певне самостійне значення. Принагідно слід зауважити, що вплив науки на економічні, суспільно-політичні та інші аспекти життя людей передбачає також здійснення відповідних прикладних досліджень. Зокрема, в галузі суспільних наук це стосується конкретної економіки, соціології, практичної психології тощо.

Отже, застосування науки як безпосередньої продуктивної сили у матеріально-виробничій діяльності є неможливим поза цілісною системою, яку складають: фундаментальні дослідження — прикладні дослідження — розробки (серед них і технічні) — нова техніка — виробництво (тобто безпосередня реалізація на практиці). Якщо у даному ланцюгу центральною ланкою виділяти технічні знання, то вони міститимуть цілу ієрархію дисциплін. Насамперед слід виділити так звані «теоретичні» технічні науки — теоретичну механіку, опір матеріалів, теоретичну радіотехніку, теоретичну електротехніку, аеродинаміку, нарисну геометрію та ін. Водночас слід пам'ятати, що в техніці, на відміну від науки, терміном «науково-дослідницька робота» визначають не наукові дослідження як такі, а «першу стадію розробки виробу, на якій на підставі вже давно здобутих наукових знань з'ясовується принципова можливість створення виробу, який задовольняв би умови технічного завдання»<sup>10</sup>. Тому до верхніх «поверхів» технічних знань піднесені й такі, як знання про технічні ефекти, про методи й засоби проектування тощо. Всі ці знання в разі необхідності входять до процесу переходу від теорії до безпосередніх правил і рецептів технологічного процесу, тобто до складення технологічної карти виробництва<sup>11</sup>. Вони функціонують на всіх основних стадіях такого

переходу: у формуванні мети, розробці програми дій щодо вказаної мети, створенні одиничного штучного виробу, впровадженні проектного зразка в систему виробництва, в одержанні результату відповідно до поставлених цілей. Зрештою вся ця сукупність технічних знань перебуває під певним впливом природничих і соціо-гуманітарних наук. Адже фундаментом техніки справедливо вважають математику, фізику та хімію, а фундаментом медицини та аграрних наук — хімію та біологію. Фундаментальне дослідження, як правило, завершується публікацією статті, якою автор добровільно передає результати своїх наукових досліджень в користування суспільству. Й саме тому фундаментальні науки тісно пов'язані з системою освіти.

Класична наука й освіта розвивалися за дисциплінарним принципом. Кожна наука, кожна навчальна дисципліна (предмет) посідали своє місце в системі, як правило, не припускаючи вторгнення до сфери одна одної. Синтез був можливим виключно на рівні філософії. Проте така ситуація вже не відповідає потребам прогресу і не виробляє компетенції сьогодення. Для нинішнього етапу розвитку суспільства важливо сформувати вміння поєднувати поля знань і наукових дисциплін, які раніше були ізольованими або вивчалися ізольовано. Міжпредметність та інтегрованість як в освіті, так і в науці все більше стають прикметною ознакою сьогодення. Аналіз і об'єднання наукової інформації, що належить до різних наукових сфер і навчальних предметів, створюють передумову для поглиблення наукових знань, відкриття нових закономірностей і явищ, а також для глибшого усвідомлення взаємозалежностей, які існують в природі та суспільстві. В навчальному процесі в цьому контексті особливу роль відіграють уява, образне мислення, вміння порівнювати й синтезувати, у першу чергу, це є притаманним для аспірантури й докторантури, де відбувається найповніше поєднання науки й освіти. Однак принцип інтегрованості набуває все більшого поширення й у загальній середній освіті. З кінця XX ст. інтегровані навчальні предмети стають характерними навіть для початкової школи.

Саме тому вкрай актуальною є глибока й всебічна взаємодія фундаментальної науки та освіти, що забезпечує створення загально-

<sup>10</sup> Шульман Л. Фенікс, який ще не відродився з попелу // Віче. – 1998. – №10. – С. 147.

<sup>11</sup> Взаимодействие наук. – М., 1984. – С. 198–199.

наукового середовища й впливає на формування у дітей та молоді цілісного світогляду та науково обгрунтованої картини світу. Таким чином, відбувається й фундаменталізація самої освіти та інкорпорація постійно зростаючих наукових досягнень до змісту освіти. Нині особливої ваги набуває формування через освіту новітніх уявлень про екологічну та інформаційно-енергетичну картину світу. Ще півстоліття тому комп'ютерна теорія була актуальною для досить вузької когорти фахівців, а нині її вивчення розглядається як необхідна складова змісту освіти. По суті, йдеться про відмову від матеріально-механістичного підходу до пояснення картини світу, що вступив у протиріччя із сучасною теоретичною наукою й призвів сучасну цивілізацію до глибокої системної кризи. Освіта, що спиралася на матеріально-механістичний підхід, відстала від потреб сучасної цивілізації. Вона більше спрямована на освоєння минулого досвіду людства, ніж на підготовку молоді до життєдіяльності у мінливому сьогоденні й майбутньому. Консерватизм в освіті перестає бути позитивним, тому що він стримує радикальне впровадження нового змісту й технологій навчання.

Базовий наукознавчий розподіл передбачає чотири напрями: «чисту» науку, прикладну науку, науково-педагогічну й науково-просвітницьку (популяризаторську) діяльність, що суттєво допомагає досягнути глибину взаємозв'язків у системі «освіта — наука».

«Чиста» науково-технічна діяльність найменше пов'язана із системою освіти, проте вона є залежною від останньої, адже підготовка науковців відбувається в аспірантурі і докторантурі вищих навчальних закладів. Власне, саме від рівня цієї підготовки значною мірою залежить подальше просування науки у пізнанні світу.

Прикладна наука, що забезпечує реалізацію інноваційної політики, значною мірою здійснюється через академічні установи й вищі навчальні заклади. І в цьому контексті взаємозв'язок освіти й науки є таким, що має не певну лише історію, але й широкі перспективи розвитку.

Науково-педагогічна діяльність є серцевиною, якщо можна так висловитись, взаємозв'язку освіти й науки. Поєднання наукового пошуку з викладацькою діяльністю має багатовікову традицію й значною мірою забезпечує як розвиток освіти, так і розвиток

науки. Трансляючи наукові знання, вчені залучають до наукових досліджень нові покоління науковців, забезпечують наступність у науковому пізнанні.

Науково-просвітницька діяльність забезпечує пропаганду науково-технічних знань, формує пронаукові настрої в суспільстві й сприяє соціальній адаптації науки.

І, нарешті, неможливо не помітити того, що вплив науки на такий важливий компонент виробництва, як сама людина, опосередкований зазвичай системою освіти. Остання має кваліфікуватись не лише як система формальної освіти, але й загалом як діяльність суспільства та його членів, спрямована на підвищення освітнього рівня людей. Власне, у такому розумінні система освіти виявляється сполучною ланкою, з одного боку, між фундаментальними й прикладними дослідженнями, а з другого — між наукою й практикою.

Отже, розвиток науки як безпосередньої продуктивної сили, хоча й неоднаково, але завжди опосередкований певними проміжними ланками. Поступ науки й технологій, зростання систем і складності наукового знання, шлях від «чистої» теорії до практики не спрощуються, а навпаки, ще більше ускладнюються, особливо під впливом ідеологічних чинників, які нерідко спотворюють процес розвитку системи «освіта — наука — технології». Прикладом може стати період сталінізму і німецького націонал-соціалізму. Так, жоден із зазначених режимів не сприймав постенштейнівської фізики. Нацисти відкидали її як «єврейську», а комуністичні ідеологи — як таку, що не зовсім відповідала марксистсько-ленінському розумінню матеріалізму. Обидва режими перебували в конфлікті з генетикою. Расистська сутність націоналізму відлякувала серйозних науковців, а сталінізм офіційно відкинув генетику, що, як відомо, призвело до катастрофічних наслідків у розвитку біології в СРСР.

З середини ХХ ст. під впливом протиборства протилежних суспільно-політичних систем (капіталізм і комунізм) сучасна наука набула мілітаристської спрямованості.

Ще порівняно недавно, лише піввіку тому, наука функціонувала немовби «паралельно» з процесами, які розвивалися у сфері

виробництва, істотно не торкаючись основ життєдіяльності людей. Однак посилення взаємозв'язку між наукою й виробництвом привело до перетворення науки на безпосередню продуктивну силу. Разом з тим це зумовило монополізацію і, як уже зазначалося, мілітаризацію науки, її орієнтацію на прибуток і безпосередній прагматичний ефект. Відтак і діяльність учених перестала сприйматись традиційно, лише як незрозуміла для широкого загалу праця дивакуватих одинаків, які лише споглядають явища природи й перебувають у своєму замкненому світі.

Стан справ істотно змінився відтоді, як в Лос-Аламосі було підірвано перший ядерний пристрій; вибух у Хіросімі лише утвердив це нове ставлення до науки, яка виявилася лиховісною силою. Чорнобильська катастрофа підтвердила та зміцнила побоювання світового громадського загалу щодо того, що чудеса сучасної науки й технології використовуються насамперед для розширення й подальшого вдосконалення арсеналу засобів масового знищення. Стало очевидним, що навіть найбільш абстрактні розділи науки, такі, як ядерна фізика, мають тісний зв'язок із суспільно-економічним життям людей, з політикою. Наука із скромної трудівниці, малоцікавої для широкого загалу, перетворилася, не без активної участі ЗМІ, на фатального й всемогутнього «демона». І не можна сказати, що для цього немає серйозних підстав. Відомо, що нині «у військовій сфері країн світу зайнята приблизно четверта частина загальної кількості наукових працівників, і вона поглинає до 40 відсотків видатків на всі наукові дослідження та дослідно-конструкторські розробки»<sup>12</sup>. Після здобуття Україною незалежності навіть в офіційних документах зафіксовано, що сфера науки, успадкована нашою державою від СРСР, надмірна, оскільки була розрахована на обслуговування військово-промислового комплексу всього Радянського Союзу.

Слід зазначити, що від мілітаристської утилізації наукових досягнень потерпіла не лише наука. Як можна переконатись, не менших втрат зазнала й система освіти, насамперед вищої та професійної, на яку мілітаризована наука мала особливо негативний вплив. Як наслідок — наука й освіта перетворилися на невід'ємну

складову військово-промислового комплексу, який поширив свій вплив на всі сфери суспільного життя, деформуючи їх у найбільш антигуманному, мілітаристському напрямі. По обидва боки океану значна частина кадрів вищої кваліфікації впродовж десятиліть готувалася для потреб військово-промислового комплексу. Діяльність національних академій, вищих навчальних закладів підпорядковувалася дослідженням військового характеру. «Залишається не тільки таким, що годі пояснити, але й трагічно невизначеним парадокс, — підкреслює Л.П.Буева, — успіхи медицини роблять чудеса, рятуючи життя, здавалося б, безнадійно приречених людей, колосальними є зусилля людської думки, таланту, милосердя в пошуках шляхів порятунку, продовження збереження і поліпшення життя. Водночас не менш величезними є зусилля людського розуму у створенні дедалі витонченіших засобів знищення і нівечення життя. Чи подолає людство цю трагічну ситуацію, чи буде приречене на самознищення? Чи безсила людина протистояти численним ситуаціям у реальному житті, що озлоблюють її і роблять жорстокою, призводять до зростання кількості природно не зумовлених, передчасних смертей; подолати диявольський розкол на «жертв і катів», які можуть мінятися місцями, — це проблема соціокультурного розвитку людства. Її розв'язання передбачає зміну людського менталітету, не стільки зміну способів мислення, скільки зміну культури емоційних переживань і ціннісних орієнтацій, а тим більше способів діяльності, поведінки і способу життя, як в індивідуально-особистісному, так і в суспільному масштабі»<sup>13</sup>. Відтак послаблення напруженості вказаних проблем, їхнє послідовне й наполегливе розв'язання значною мірою залежать від подальшого розвитку науки, освіти та культури. Загалом цей процес передбачає зміну самосвідомості суспільства й активізацію захисних функцій освіти та культури щодо духовного й фізичного здоров'я людей.

Як засвідчує досвід розвитку суспільств, що трансформуються, більшість кадрів вищої кваліфікації, які готувалися для потреб військово-промислового комплексу, виявилась неспромож-

<sup>12</sup> Фролов И.Т. О человеке и гуманизме. — М., 1989. — С. 141–142.

<sup>13</sup> Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. — 1999. — №3. — С. 13.

ною до самостійної діяльності в нових умовах — умовах цивільного виробництва. Здавалося б, зламавши стереотипи мілітаризованої самосвідомості, суспільство мало б семимильними кроками рухатись вперед. Проте конверсія, на яку покладалося стільки надій і сподівань, поки що не виправдала себе. Висококваліфіковані спеціалісти вимушені займатись низькокваліфікованою, малопродуктивною працею. Перепідготовка кадрів, сформованих у мілітаризованому напрямі, як і демілітаризація освіти, обернулися серйозними соціальними проблемами. Загострені наявними у суспільстві суперечностями ці проблеми можуть бути розв'язаними в процесі зміни мети та змісту освіти, що, зрештою, і відбувається. Метою освіти визначено «... всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу...»<sup>14</sup>. Україна прямує шляхом розбудови громадянського суспільства, в якому гуманістичні ідеали мають посідати домінуюче місце в системі людських орієнтирів, а принципи гуманізму, людяності, поваги до особистості та її гідності мають стати безумовними імперативами в реалізації мети й визначення змісту освіти. Адже визначальне кредо гуманітарної політики нашої держави, її світоглядний принцип — «визнання людини вищою цінністю суспільства, а турботи про неї — головною функцією держави»<sup>15</sup>. Відтак центральним пунктом у процесі державотворення, про що вже йшлося у другому розділі, має стати формування в учнівської та студентської молоді демократичних цінностей, свобод та громадянської позиції. Водночас не слід забувати й про те, що освіта й наука є не лише основою матеріального добробуту й навіть не лише підґрунтям для задоволення чистого прагнення до знання. Батько американської демократії Т.Джефферсон підкреслював, що свобода є першонародженою донькою науки. «І насправді, людині далеко не однаково, що вона залишить, який світ матимуть наші діти і якими засобами життя в цьому світі

<sup>14</sup> Освіта України / Нормативно-правові документи. — К., 2001. — С. 11.

<sup>15</sup> Кремень В., Ткаченко В. Орієнтири на перспективу // Шлях освіти. — 1997. — №2. — С. 5.

вони будуть користатися. Наш обов'язок, наша визначеність у рішучості певною мірою жертвувати своїм сьогоднішнім добробутом, укладаючи помітну частку результатів нашої щоденної праці в технологію, в науку, в освіту, зумовлюють майбутнє наших дітей, усіх наступних поколінь»<sup>16</sup>.

Завершення ХХ ст. ознаменувалося прискореним розвитком науки й техніки, що спричинило до значних змін у змісті освіти.

Зміст освіти формується людством у процесі пізнавально-практичної діяльності, що детермінується соціокультурними й економічними потребами; в ньому, як і в науці, розкривається нерівнозначність одних явищ природи щодо буття інших, а також і для буття людини, яка є часткою соціоприродної системи. Важливо, щоб зміст освіти розкривав ієрархію законів, теорій, явищ, найбільш сутнісних властивостей наукових знань, що встановлюються в процесі пізнання й практики. Автори навчальних програм і підручників повинні враховувати структуру глобальної й локальної частин світу, що зумовлюється наявністю ієрархії природних закономірностей, явищ, властивостей, феноменів, які відрізняються певним рівнем глибини, універсальності й загальності, що спочатку встановлюються, а в подальшому використовуються людиною в її діяльності щодо практичного освоєння світу. При цьому актуальною завжди має залишатись вимога до науковців, які визначають зміст освіти, щодо необхідності донесення до учнів та студентів розуміння того, що оптимізація діяльності людини є можливою за умови, якщо люди діятимуть у гармонії із законами розвитку і функціонування суб'єктів і об'єктів системи «людина — природа». Виходячи з потреб соціальної практики, науковці мають визначити потреби людини й мету її діяльності в процесі пізнання, а також пріоритети, що мають бути вивченими першочергово. Важливим при визначенні змісту освіти є співвідношення теорії й практики. Як відомо, практика виступає не лише критерієм істини в процесі пізнання, але і його продовженням. Саме тому, для учнів і студентів необхідно планувати найефективніше співвідношення між теоретичними й практичними заняттями, оскільки дотримання такої ієрархії, як правило, є об'єктивною основою ціннісних орієнтирів.

<sup>16</sup> Карлов Н.В. Преобразование образования // Вопросы философии. — 1999. — №3. — С. 4–5.



При прийнятті рішення щодо включення до змісту освіти тих чи інших наукових знань слід передбачати проведення об'єктивної експертизи, покликаної визначити доцільність, послідовність й глибину їх вивчення на різних етапах навчання. Для цього необхідно виробити експертні кількісно-якісні оцінювальні системи, а також методологію їх практичного використання як самостійних або в сукупності з іншими підходами й методами, що є важливою умовою вдосконалення організаційно-наукової діяльності при вирішенні проблем, пов'язаних з визначенням змісту сучасної освіти.

Йдеться не лише про розширення наукової інформації, але й про поглиблення й удосконалення знань людини про дійсність, їх впровадження в сучасну техніку та реалізацію в передових технологіях. Не слід забувати, що тенденція до приросту наукових знань втілювалася в реальному ході історії під впливом тих чи інших політичних подій, соціально-економічних аспектів суспільного розвитку, зміни світоглядних парадигм тощо.

Досліджуючи процеси ХХ ст., ми переконалися, що на межі 60–70-х років у СРСР відбувся стрімкий (протягом життя лише одного покоління) перехід основної маси населення від традиційного сільського до сучасного міського способу життя. В традиційному суспільстві функції оптимальної соціалізації особистості, її оптимальної адаптації до суспільного життя найкраще виконувала так звана «домашня школа» складної сім'ї старого типу з досить сильними патріархальними підвалинами. «У ній, немовби в спадщину, передавались від батьків дітям цілісний світогляд, фах, що містив у собі найважливішу на землі професію — бути хорошим батьком, стереотипи свідомості і поведінки, призначені бути суттю виховання. У початковій і тим більше в середній школі з'явилися абітурієнти «домашньої школи», на 90 відсотків підготовлені до життя сім'єю»<sup>17</sup>. Уявлення про сім'ю як осердя розвитку суспільства міцно закріпилося у свідомості його членів.

Однак протягом останньої чверті ХХ ст. у нашому суспільстві водночас сталися три тяжкі потрясіння (про них йшлося у першому розділі), які повністю змінили ситуацію в усіх сферах суспільного

життя, а відтак і в галузі науки та освіти. Насамперед зазнала руйнації сім'я старого типу, як і загалом усе пострадянське суспільство. Сучасна сім'я здебільшого вже не спроможна виконувати функції соціального інституту, що дає підстави, як вважає В.М.Межуєв, головним інститутом національної культури, формування нації і національної держави визнати нині школу<sup>18</sup>. Остання має перебрати на себе все те, чого навчала дітей та підлітків «домашня школа». Наскільки це вдасться зробити школі нинішній, сказати важко, оскільки багато хто ще й досі вважає, що сім'я та її функції у сучасному суспільстві залишаються сталими. Катастрофи зазнав і традиційний патріархальний світогляд, що надихав людей стійко переносити тягар воєн, страхіття терору, нескінченні страждання й біди. Наслідком цього є не лише деідеологізація суспільства, але і його деморалізація, деінтелектуалізація, патопсихологізація. Мінімізувати наслідки цих зламів у сучасних умовах тотальної кризи суспільства не спроможний жодний соціальний інститут, крім школи. Але й школа, на жаль, поки що перебуває осторонь від вказаних проблем.

Третім потрясінням став крах утопії казарменого соціалізму та комуністичної ідеології. Разом з цим розвалилися побудовані на них держава й суспільство, зазнала обвалу вся стара система цінностей. На жаль, дедалі більше втрачає сенс і освіта, оскільки шкільний атестат і вузівський диплом самі по собі часто вже майже нічого не варті в житті випускника. І тисячі дітей, підлітків, молодих людей або кидають школу, або ж, залишаючись у ній, втрачають мотивацію до навчання. З'явився і набуває поширення тип «нового українця», не досить освіченого, малокультурного, асоціального, із своєрідною психологією й менталітетом. Цей тип нав'язується сучасними ЗМІ й сприймається усіма верствами суспільства, знаменує собою загрозу суспільній моралі. Подолати цю загрозу повинна кардинальна освітня реформа, яка розв'язання вказаних проблем пов'язує з реформуванням усіх сфер суспільного життя.

Наука на межі ХХ і ХХІ ст. стала найдинамічнішою суспільною системою. Практично за життя лише одного покоління кардинальних змін зазнав не лише зміст наукових знань, але й форми зв'язку науки й суспільства, форми організації наукової діяльності

<sup>17</sup> Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1999. – №3. – С. 4–5.

<sup>18</sup> Див.: Там же. — С. 44.

та наукових зв'язків. Наука, як самоорганізована система, самоініціює зміни й постійно впливає на їх здійснення. Фактично сучасна цивілізація прийшла до формування такого феномена як науково-освітній простір. Ми спостерігаємо кругообіг взаємного перетворення знань, що набуваються як у процесі навчання, так і в науковому процесі. Освіта використовує для трансформації від покоління до покоління наукові знання, водночас прокладаючи межу між знанням і незнанням, що сприяє створенню передумов для наукового пошуку й стає своєрідним стимулятором до нових наукових досліджень. Здобуті науковцями знання не лише розширюють межі пізнання, але й стають надбанням змісту освіти, що дало підстави для твердження: «Наука була й залишається домінуючою характеристикою освіти, тому що й освіта залишається єдиною можливим шляхом «великої» науки».<sup>19</sup>

Важливу функцію у системі «освіта — наука» виконує наукове співтовариство, оскільки саме воно кваліфікує ті чи інші дослідницькі результати як науковий внесок, оцінює характер і значення цього внеску у розвиток науки. З допомогою спеціальних когнітивних і соціальних механізмів забезпечується сприйняття членами наукового співтовариства нових ідей, розгортається дискусія щодо їх оцінення. Наукове співтовариство забезпечує наступність і запровадження у життя суспільства наукових знань. Для того, щоб наукове знання було впровадженим у науковий обіг та зміст освіти, воно має бути асимільованим науковим співтовариством: зафіксованим, зрозумілим, оціненим і використаним.

Трансформація змісту освіти нині відбувається як під впливом соціальних змін, так і внаслідок розгортання науково-технічного прогресу. Технологічна та інформаційна революції кінця ХХ ст. зумовили принципові зміни характеру й структури людської діяльності. Висока ефективність сучасних електронно-обчислювальних машин зумовила широку хвилю комп'ютеризації, поширення й масштаби якої нині дають змогу твердити про розгортання інформаційно-технологічної революції. Сучасному суспільству притаманні революційні за своїм обсягом, швидкістю й значенням

<sup>19</sup> Романенко В. В. Освіта і наука: пошук сфер взаємодій // Сучасна гуманітарна освіта: Стан і перспективи / Тези виступів учасників науково-практичної конференції. — Чернівці, 1991. — С. 74.

перетворення у виробництві (впровадження ЕОМ і кібернетизація), енергетиці (ядерна й термоядерна енергетика), громадянському суспільстві (зростання правосвідомості) тощо. Насамперед вражають масштаби впровадження у сфері виробництва сучасних ЕОМ. Немає такої галузі промисловості чи сфери послуг, де б нова техніка не знайшла застосування. З другого боку, значний потенціал комп'ютеризації позначився на всіх сферах суспільно-економічного, політичного й духовного життя суспільства. Адже нині переважну масу працездатного населення розвинених країн становлять особи, які або народилися, або сформувалися як фахівці вже в добу інформаційного суспільства. Персональні комп'ютери стали для них звичайним явищем, з яким вони постійно мають справу у школі, на роботі, вдома та деінде. Для цього покоління людей персональний комп'ютер є просто ще одним приладом, який вони мають освоїти для використання у повсякденному житті.

Відтак картина світу з упровадженням сучасних комп'ютерних засобів і технологій радикально змінилася практично в усіх сферах життя сучасного суспільства — від практики державного управління до освіти й культури. Нині широко обговорюються проблеми, породжені цими змінами — такими як перетворення інформації на певний глобальний «ресурс» людства, зміни соціального і культурного середовища, зростання відчуження людини в інформаційному суспільстві. Інформаційні технології, як і будь-які інші технології, мають не лише позитивні, але й негативні наслідки. Сучасні процеси глобалізації та інформатизації об'єднують світ, як правило, через упровадження масової культури, яка орієнтує людину на поверхове ставлення до життєвих явищ як до калейдоскопу розваг і вражень. Масова культура формує особливий, спрощений тип мислення й сприйняття світу. На жаль, спостерігається тенденція до пошуку юнаками і дівчатами, що опанували комп'ютер і Інтернет, не нових наукових знань, а розваг та ігор, що формують «кіберизовану» свідомість.

Внаслідок виникнення вказаних проблем «технологічний оптимізм» кінця ХХ ст. дедалі все більше поступається місцем соціальному песимізму. Останнім часом для суспільної думки на Заході стає все характернішим сумнів щодо можливості за допомогою

сучасної техніки та технологій змінити світ на краще. Поглиблюючись через глобальні катастрофи, які періодично відбуваються у різних місцях земної кулі, цей песимізм переростає у явну недовіру щодо тверджень про доцільність практичного використання наукових відкриттів і технічних досягнень на благо людства. Цим пояснюється необхідність філософського осмислення феномену технічного прогресу як зв'язку між технікою, природою і людиною.

Одним із важливих аспектів цього процесу є осмислення значного зростання ролі наукового знання та інформації. Йдеться не лише про те, що наука дійсно є безпосередньою продуктивною силою суспільства, але й про скорочення дистанції між науковим відкриттям і його застосуванням у виробництві. «Нова технологія, що ґрунтується на використанні інформатики та впровадженні досягнень науки і техніки, відкриває нові можливості для розвитку особи, встановлення нових відносин людини з суспільством та природою»<sup>20</sup>. Особливої актуальності набуває осмислення «нового» місця сучасної людини в природі, засноване на розумінні того, що *homo sapiens* є лише часткою природи, яка не має існування поза нею.

Світоглядні орієнтації, сформовані впродовж попередніх тисячоліть, на жаль, випускали з поля зору людину у світі її буття, а освіта втрачала свою людиновимірність, внаслідок чого виникла ситуація, за якої не лише природниче, але й гуманітарне знання стало втрачати гуманістичну спрямованість. Це сприяло формуванню суспільного ставлення до природи й окремої людини як до ресурсів і резервів суспільного буття.

Сучасні філософія й соціологія порушують проблему щодо необхідності подолання стереотипів у сприйнятті природи як об'єкта й ресурсу в процесі перетворювальної діяльності людини, а також щодо усвідомлення суспільної відповідальності за стан природи та існування сучасної цивілізації як таке. Прихильники екологічної етики наполягають на відмові від парадигми панування людини над природою. Людина все більше розглядається у системній єдності з довкіллям як своєрідна, але рівнозначна його частка, що гармонійно функціонує в системі «суспільство —

<sup>20</sup> Реконструкція світоглядних парадигм (нові тенденції в західній філософії). – К., 1995. – С. 16.

природа». Нині можна твердити про усвідомлення щодо необхідності формування цілісної системи соціоприродної єдності. По суті, відбувається актуалізація ідей, обґрунтованих свого часу В.І.Вернадським, щодо єдності живої й неживої природи, яку він пропонував визначати поняттям «ноосфера». Ноосфера формується суспільством як продовження організованості біосфери у еволюції процесів, що забезпечують її збереження.

Відтак сучасна наукова теорія розвитку суспільства є неможливою без урахування ноосферної орієнтації, яка суттєво змінює визначення ролі й місця людини на нашій планеті й у космосі. Сучасна цивілізація постійно розширює межі діяльності; водночас суспільство дедалі більше усвідомлює власну роль в організації природного середовища. Звідси випливає особлива місія науки й освіти, оскільки наука, досліджуючи системну організованість біосфери, має визначити, які саме закони саморегуляції цієї системи повинні використовуватись людиною в процесі формування ноосфери, а освіта покликана сформувати адекватний світогляд членів суспільства. При цьому завдання, що постало перед освітою, є особливо складним, адже необхідно не лише подолати стереотипи у свідомості людей, глибоко вкорінені в системі матеріальних відносин (особливо відносин власності), але й сформувати нову систему цінностей і орієнтацій людства, що передбачає високу відповідальність за збереження біологічного й суспільного життя на планеті Земля.

Зміни, які відбуваються нині в природі й суспільстві, вимагають від освіти всебічного розкриття діалектичного принципу універсальної взаємозалежності й взаємозв'язку всіх світових явищ. Сучасна людина повинна усвідомлювати зростаючу динаміку змін природних процесів під впливом діяльності цивілізації. При цьому слід взяти до уваги, що темпи змін у природі й суспільстві фактично синхронізувались, а це означає, що відбувається стирання граней між природним і суспільним. Ці обставини змушують принципово змінити ряд уявлень, що здавалися непорушними в природничих науках. Звідси стає очевидною й логічною потреба здійснення змін у змісті освіти. Оскільки відбувається радикальне переосмислення процесів взаємодії між суспільством і природою, зміни є неминучими не лише

у змісті природничих наук, але й суспільствознавчих. Йдеться про перехід від спрощеної моделі, коли природне середовище розглядалося як інваріант, а роль рушійного чинника визначалась за суспільством, до моделі, в якій і суспільство, і природа перебувають у процесі діалектичних змін і рівноваги. Відтак сучасні наука й освіта покликані скристалізувати системне розуміння єдності суспільства і природи, що перебувають у стані функціональної взаємозалежності, й покласти в основу цивілізаційного розвитку закони цілісності цієї системи, що водночас виступають як закони її самозбереження. Очевидним стає перехід як у теорії, так і на практиці від примітивного антропоцентризму, на якому базувалася вся попередня культура, до формування нового світогляду біосфероцентричної спрямованості. По суті, йдеться про світоглядну революцію, адже біосфероцентрична спрямованість неминуче призведе до переоцінки всієї системи духовних цінностей і, насамперед, відповідного розуміння людиною місця й ролі суспільства в біосфері як однієї з часток цієї унікальної системи.

Перед освітою й наукою у XXI ст. постало завдання, яке можна визначити як необхідність відмови людини від укорінених світоглядних стереотипів, що ґрунтуються на концепції невичерпності природних ресурсів і їх неконтрольованому використанні. Людиноцентризм, спрямований на задоволення потреб людства, сприяв удосконаленню засобів і знарядь праці й зрештою звільнив людину від безпосередньої залежності від природного середовища. Завдяки інтелектові людини стали можливими здійснення аграрної, промислової й інформаційної революції, а також успіхи в освоєнні космосу, створенні електронно-обчислювальної техніки та біотехнологій. Водночас кардинальні зміни, що відбулися в період аграрної, індустріальної та постіндустріальної епох, мають і інший бік — людина стала заручницею власних інтелектуальних перемог. Усвідомлення цього на зламі другого й третього тисячоліть передбачає формування парадигми біосфероцентризму як ціннісної настанови в діяльності людини. Наука й освіта покликані сформулювати не лише філософські засади, але й відповідні закони життєдіяльності, що виходять з визнання рівнозначності і цінності всіх форм життя як необхідної умови збереження цілісності й сталого

розвитку суспільства й природи. Наука вже довела, що основою сталого існування екосистем і всієї біосфери є видова різноманітність, яка склалася в процесі тривалої біологічної еволюції. З часу виникнення життя вона супроводжувалася виникненням нових видів, які пристосовувались один до одного, зумовлюючи цілісність і сталість біосфери. Беручи до уваги такі наукові підходи, освіта покликана сформулювати світоглядні орієнтири членів суспільства, що ґрунтуються на переконанні, відповідно до якого система, насичена значним видовим різноманіттям, набагато ефективніше долає перешкоди, ліквідує пошкодження й швидше повертається до звичного стану.

Сучасна людина має усвідомити, що збереження видового розмаїття є адекватним збереженню сталого існування природних систем, а збереження середовища, в якому ми живемо, прямо залежить від орієнтирів нашої діяльності. Таким ціннісним орієнтиром у наш час має стати людинобіосфероцентризм.

Філософія людинобіосфероцентризму спонукає людство до обмеження у споживанні природних ресурсів, адже обсяги їх використання в кілька разів перевищили межові норми, що може призвести до серйозних проблем у сферах виробництва енергії, товарів широкого вжитку й продуктів харчування. Для подолання цих небезпечних тенденцій слід змінити уявлення про рівень задоволення людських потреб. Загальновідомо, що потреби виступають рушієм економічного розвитку суспільства, а рівень розвитку продуктивних сил — це основний критерій соціального прогресу. З цим безпосередньо пов'язане уявлення, що людські потреби базуються на кількості вироблених товарів широкого вжитку. В недалекому минулому добробут народу визначався за кількістю вироблених товарів на душу населення. Нова шкала оцінки індексу людського розвитку (про що йшлося у третьому розділі) визначається середньою тривалістю життя людини, рівнем освіти членів суспільства і валовим національним продуктом. Така зміна в підходах визначає переосмислення матеріальних потреб людства з позицій екологічного імперативу. Суспільство з допомогою освіти має виробити нову шкалу цінностей, що змінить звичні уявлення про рівень життя й потреби людини з урахуванням необхідності

збереження довкілля для життєдіяльності майбутніх поколінь. В основу цієї шкали мають бути покладені розумні самообмеження, самодостатність, урахування запасів природних ресурсів, можливість їх самовідновлення.

Суспільство поступово змінює напрям соціально-економічного розвитку на збереження довкілля й зростання продуктивності використовуваних ресурсів, адже наявні способи використання енергії й переробки ресурсів є недостатньо ефективними й супроводжуються значними втратами та нагромадженням відходів.

Сучасна освіта має орієнтувати фахівців на необхідності впровадження принципово нових технологій, що базуються на економічному й раціональному використанні природних ресурсів, підвищенні їх ефективності, вторинній переробці й використанні, утилізації відходів, організації безвідходного виробництва. Нове покоління має усвідомити, що темпи використання відновлюваних ресурсів не повинні перевищувати темпів процесу їх відновлення, а темпи використання невідновлюваних ресурсів не повинні перевищувати темпів виробництва їх відновлюваних замінників. Досягнення останньої мети є неможливим без розвитку сучасної хімії як особливої галузі знань, що спроможна здійснити синтез нового покоління органічних сполук, які не порушуватимуть якісних показників довкілля.

У цьому зв'язку істотно зростає роль хімії як навчальної дисципліни, яка повинна мати випереджаючий характер на основі прогнозування майбутніх довготермінових і короткострокових досліджень у цій галузі (нанотехнології, вивчення рідких кристалів, мініатюризація технічних пристроїв тощо).

На передній план наукових досліджень нині виступають зв'язки між органічною й неорганічною природою, що стає потужним стимулом до розвитку біохімії та біоінженерії. Досконалі системні регулятори, що сформувалися в живих організмах у ході тривалої біологічної еволюції, стають предметом вивчення науковців та конструкторів і дають поштовх до створення нових технічних засобів за схемою еволюційних природних процесів, зокрема в галузі економічного використання енергії та речовини. Сучасна цивілізація стоїть на порозі видатних біохімічних досліджень.

Так, на зміну нинішніх силіконових матеріалів, які використовуються у виробництві комп'ютерів, прийде низка інших біохімічних сполук, що надасть змоги створити комп'ютери, здатні взаємодіяти на звичному для людини рівні — сприймати емоції, рухи й мову. Досягнення сучасної біохімії дозволяють твердити про можливість створення штучного ока, буде передаватиме зображення через зорові нерви до мозку, про розшифрування генетичної карти людини, створення лікарських препаратів завдяки синтезу генів та багато-багато іншого.

Наука стрімко прямує шляхом до збільшення коефіцієнта корисної дії технічних засобів, з цією метою щораз більше використовуються знання, отримані в її різних галузях — хімії, біології, кібернетиці, фізиці тощо. Саме тому система освіти має базуватись не лише на освоєнні досягнутого, але й на сприйнятті розумно обґрунтованих перспектив недалекого майбутнього. А відтак потреба у формуванні моделі випереджаючої інноваційної моделі освіти є досить актуальною.

Нині ми все більше переконуємось, що диференціація науки, об'єктивно зумовлена необхідністю поділу цілого на певні складові, відходить в історичне минуле. Інтеграція наукового знання, що відбувається, пов'язана з пошуком структурної і функціональної спільності найрізноманітніших систем. Вона знаходить відбиття у формуванні таких наукових напрямів, як загальна теорія систем, глобальний еволюціонізм тощо.

Зазначена інтеграція зумовлена пошуком найзагальніших закономірностей розвитку на основі наукового знання. На місце розрізнених уявлень про окремі фрагменти навколишнього світу має прийти картина світобудови, що сприятиме формуванню цілісного погляду на світ загалом.

Відтак надзвичайно актуальним завданням розвитку сучасної освіти є пошук, розробка та реалізація системоутворюючих, інтегруючих освітніх чинників, засобів і технологій. У зв'язку з цим увага дослідника не може не бути зверненою насамперед до екологічної та економічної освіти, які виявляють себе як ефективні інтегратори найрізноманітніших галузей наукового знання (відповідно до різних освітніх сфер).

Єднання економічного, екологічного й валеологічного знання має глибоке історичне коріння — і не лише у прикладному та науковому аспектах, але й у освітньому вимірі. Так, історично достовірним є той факт, що усвідомлення Ч.Дарвіном особливостей біологічного знання (у зв'язку з розробкою теорії природного добору) стало можливим завдяки застосуванню до живої природи понять із сфери політекономії.

У країнах Заходу вже тривалий час вживане поняття «екологіка». Світова екологічна громадськість обстоює беззаперечність «екологічної» парадигми. В цьому є значний сенс, адже сучасні екологічні проблеми, як правило, виникають внаслідок економічної діяльності людини. Осягнення цього взаємозв'язку може сприяти формуванню нового покоління, здатного запобігати негативним наслідкам економічної діяльності суспільства.

Загальна освіта виступає одною з передумов сталого розвитку системи «людина — суспільство — біосфера» лише в тому разі, коли екологічна парадигма стає визначальною у формуванні змістовно-технологічної сутності освіти. Ставши однією зі складових головних документів міжнародних конференцій з проблем довкілля та сталого розвитку по лінії ООН у останні два десятиліття, екологічні ідеї, проте не ввійшли ані до теорії, ані до практики загальної освіти. А саме таке входження і є передумовою сталого розвитку генеральної системи «людина — суспільство — біосфера».

Якщо вважати розробку системи безперервної еколого-валеологічної загальної освіти актуальною й перспективною «внутрішньою» метою педагогічних досліджень, то очевидно вбачається водночас і «зовнішня» щодо педагогіки як науки мета — віднайти й обґрунтувати комплексний фундаментальний засіб для ефективної природодоцільної біосоціальної адаптації підростаючої людини. Це зумовлено тим, що безперервна еколого-валеологічна загальна освіта, яка інтегрує адекватні процеси навчання, виховання й розвитку з метою біологічної, екологічної, економічної та соціальної адаптації учня, з самого початку акумулює потенції освітнього феномену, на ґрунті якого й формується цілісна система загальної освіти як передумови сталого розвитку генеральної системи «людина — суспільство — біосфера».

Аналізуючи проблеми освіти, економіки й соціальної сфери, ми переконались, що добробут, здоров'я людини, суспільства й природи нерозривно й глибоко взаємопов'язані.

Оскільки одним з найважливіших загальних завдань освіти є адаптація людини до біосоціального оточення (адаптація природодоцільна, нешкідлива й поступова), то найважливішим чинником ефективності освіти має стати освітнє середовище, що перебуває у постійному розвитку й формується на принципах екології та валеології.

Крім того, екологізація й паралельна валеологізація загальної освіти є співвіднесеною не лише з навчанням, але саме з освітою в цілому, яка інтегрує навчання, виховання й розвиток в усіх виявах, різновидах та формах. При цьому безперервність освіти повинна сприйматись та реалізовуватись не у спрощеному вигляді (як послідовність змісту й програм навчальних курсів), а у зв'язку з дидактичною адекватністю освітніх цілей і завдань, які постійно розширюються, поглиблюються та узгоджуються з віковими й особистісними можливостями, нахилами та особливостями учнів, з одного боку, й з освітнім середовищем (як сукупністю головних освітніх чинників), яке розширюється, — з другого боку.

Зазначимо, що фундаментальне, концептуальне й методологічне значення екологічних ідей та підходів недооцінюється не лише в теорії та практиці освіти, але й у спеціальних галузях науки й, насамперед, соціальних, економічних, екологічних. Проте радикальність і потужність екологічних ідей торкається вже на початковій сходинці розвитку економіки найглибінніших принципів численних галузей знань, бо саме на засадах економіки й може бути створений механізм узгодження, збалансованості системи «людина — суспільство — біосфера». Саме у зв'язку з усвідомленням цього феномену відома класична формула «товар — гроші — товар» була змінена спочатку на формулу «природа — товар — гроші — природа», а потім — на більш загальну формулу «природна система — її ресурси — товар — гроші — здоров'я — природа» (причому «ресурси» і «здоров'я» слід розуміти в широкому сучасному контексті, про що вже йшлося у попередньому розділі).

Дійсно, якщо вбачати в ресурсах цінності, запаси, можливості, то й здоров'я, й природні системи можна визначити як ресурси. З другого боку, здоров'я як фактор добробуту людини, суспільства, природної системи, виявляється, безумовно, в останній з наведених формул через триєдиність головних його сутностей: екологічної, біологічної та соціоекономічної (зокрема, товарної); ця ж формула обіймає й економічну сутність екології, й екологічну сутність економіки у їх економічному взаємозв'язку.

Доцільність і актуальність постановки й вирішення новаційних освітніх завдань зумовлені не лише радикальністю реформування освітніх систем різного рівня організації, але й (що є не менш важливим) певними тенденціями й досвідом, нагромадженим у процесі генези освіти.

Аналіз філогенетичних передумов та онтологічних основ еколого-валеологічної сутності загальної освіти дає змогу дійти певних висновків, які визначають роль та значущість еколого-валеологічного обґрунтування та забезпечення сучасної освіти як необхідної передумови сталого розвитку системи «людина — суспільство — біосфера».

Сталий розвиток людини, яка інтегрує в собі навчання, виховання й розвиток (у формальних та неформальних системах), зумовлений тим, що, по-перше, найвищою цінністю для сучасної людини є життя у всіх його виявах, здоров'я й щоденний добробут як окремої людини, так і суспільства в цілому та відповідний стан природи для забезпечення її життєдіяльності. Здоров'я — це стан рівноваги між адапційними можливостями організму та умовами довкілля; тим самим здоров'я має еколого-валеологічну природу. А особистість — це особливий різновид організації біологічних, психічних та соціальних характеристик, які визначають своєрідність людини.

По-друге, освіта як система та безперервний процес біосоціальної адаптації людини може бути раціональною та ефективною тією мірою, якою вона формує особистість, діяльність якої спрямована на досягнення добробуту, здоров'я людини, суспільства та природи й має бути природодоцільною та нешкідливою.

Оскільки генеза людини та суспільства є результатом онтогенезу та філогенезу водночас, — безперервна освіта не може

не мати комплексної біосоціальної, антропологічної природи. Ідея соціального та валеологічного виховання людини висувалася ще Платоном та Арістотелем. Вона стала традиційною для європейської педагогіки, а у філософсько-педагогічному вимірі була розвинута Я.А. Коменським, який вбачав у залученні людини до культури головний засіб досягнення соціальної гармонії.

Загальна освіта, як процес біосоціальної генези підростаючого покоління, повинна бути зорієнтованою на послідовну, природодоцільну адаптацію всіх суб'єктів освіти до освітнього середовища, що поетапно розширюється й у цьому процесі зумовлює безперервність адаптації. В цьому контексті виникає питання про те, як з окремих освітніх чинників (нехай навіть основних) сформувати єдине цілісне освітнє середовище (зауважимо при цьому, що у традиційній педагогіці ставиться проблема єдиного цілісного освітнього процесу).

У будь-якому разі для синергетичної організації певної сукупності об'єктів, явищ, процесів (у даному разі — освітніх чинників) необхідним є достатній арсенал ефективних системоутворюючих засобів.

Якщо ж мати на увазі антропогенне середовище (в даному разі — його специфічний вимір у вигляді освітнього середовища), то такі системоутворюючі засоби слід шукати насамперед у досить молодих галузях знань, які проте є вже досить сформованими, — це екологія та валеологія (а в їхніх дидактичних еквівалентах — педагогічна екологія та педагогічна валеологія).

Інтеграційні потенції освіти вимагають окремого спеціального дослідження, як і потенції її диференціації. Зважаючи ж на діалектичну єдність протилежностей реального та ідеального світів, доцільнішим було б досліджувати інтегродиференційне структурування, обґрунтування освітніх систем різних рівнів організації. Тим більше, що численні дослідження свідчать: ігнорування освітніх систем різних рівнів організації призводить до стрімкого зниження ефективності освіти хоча б тому, що окремі навчальні курси (поза їхнім системним взаємозв'язком) мають слабку кореляцію із загальним розвитком учня.

Ідея різнорівневого структурування освітніх систем виявилась вельми плідною й має неабиякий самостійний сенс, бо, з одного боку, вона дає змогу у новому світлі усвідомити ряд традиційних проблем, приміром — розробку міжпредметних та поліпредметних зв'язків, а, з другого боку, — виступає методологічним підґрунтям для формування ефективних механізмів інтеграції окремих освітніх засобів у цілісне освітнє середовище, що розвивається.

Виникає питання про той ґрунт, на якому базується впевненість у тому, що саме комплексні, інтегровані методи екології, валеології, економіки та дидактики дозволяють створити методологію достатнього арсеналу ефективних системоутворюючих освітніх засобів. Напевне, йдеться насамперед про те, що екологічні й економічні знання мають (що є загальноновизнаним) потужний системоутворюючий потенціал для інтеграції різних галузей наукового та прикладного знання.

Крім того, існує глибокий онтологічний та гносеологічний взаємозв'язок між екологічним, економічним, валеологічним і педагогічним знанням. І цей взаємозв'язок ґрунтується на парадигмі «відношення», яка є визначальною не лише для філософського знання, але й для зазначених спеціальних галузей знань.

Парадигма «відношення» відбиває всю різноманітність взаємовідносин людини, суспільства й біосфери. Приміром, екологія вивчає взаємостосунки живого організму (різних груп організмів) з довкіллям в усіх його вимірах — природних, біотичних, абіотичних, соціальних, економічних. Чи, скажімо, економіка вивчає сукупність виробничих відносин, економічний базис суспільства; або — сферу матеріального виробництва та невиробничу сферу (культура, охорона здоров'я, освіта тощо); або — виробничі відносини та їхні специфічні грані в певній галузі виробництва та обміну; або — формування раціонально-споживчого ставлення людини до довкілля. Чи інший приклад: валеологія, яка вивчає рівновагу між адаптаційними можливостями організму та умовами середовища, також звернена до специфічних відносин, але йдеться вже про відносини між організмом людини та середовищем її існування. А щодо освіти (її теорії та практики), то вона спрямована на формування відпо-

відного ставлення підростаючої людини до інших людей, до природи та суспільства.

Гене́за знань про взаємовідносини між людиною, суспільством та природою має чотири послідовних сходинки. Перша з них — коли людство визначалося або як біологічна спільнота, гоміум (медико-біологічні знання), або як соціум (суспільні науки), або у біосферному аспекті (природничі науки). На другому рівні визначалися парні стосунки людини з довколишнім світом: біосфера й гоміум, біосфера й соціум; людина та суспільство. На третій сходинці — відносини між біосферою, суспільством та людиною розглядалися в аспекті парних ізольованих взаємостосунків. І, нарешті, на четвертій стадії — біосфера, суспільство та людина розглядаються у системному, синергетичному вимірі, коли всі зазначені суб'єкти взаємостосунків виступають у ролі підсистем генеральної системи «людина — суспільство — природа», яку називають біоекономічною або соціоекономічною і дослідження якої вимагає інтеграції природничих, суспільних, технічних та гуманітарних знань, що неминуче приводить до сформування принципово нової комплексної методології пізнання людиною усього розмаїття своїх стосунків з довколишнім світом. Це зумовлює необхідність розробки адекватних підходів до сталого розвитку суспільства в усіх його вимірах (цінності, цілі, завдання, структурність, системність, процес та наслідок). І при цьому екологізоване моральне начало має особливу значущість для економічної освіти підростаючого покоління, бо, як відомо, сучасна практична економіка далеко не завжди виходить з принципів високої моральності.

У межах парадигми «відношення» сучасна екологія (екологічна освіта) співвідноситься не лише з довкіллям та економікою, але й із здоров'ям людини. Йдеться насамперед про те, що організм є мікроекосистемою. По-друге, сучасна концепція здоров'я виходить з уявлення про нього як про стан рівноваги (баланс) між адаптаційними можливостями організму та умовами середовища існування і тим самим визначає здоров'я мовою екологічних понять — «адаптація», «середовище», «рівновага», які виявляють екологічну сутність здоров'я. І, нарешті, — біосоціальна сутність здоров'я



не може бути індиферентною до економіки. Так, до чинників, які визначають стан здоров'я людини, можна віднести розміри реальної заробітної платні, тривалість робочого дня та робочого тижня, ступінь інтенсивності та умови праці, наявність професійної шкідливості, характер харчування, житлові умови, стан охорони здоров'я та санітарне становище в країні, тобто спосіб життя в цілому.

Парадигма «відношення» має для загальної освіти не лише методологічне, але й гуманітарне значення. Саме тому на її засадах і повинні бути окреслені визначальні інтеграційні чинники освіти. В цьому напрямі й просувається сучасна теорія освіти. Значні онтологічні, інтеграційні потенції парадигми «відношення», окреслені вище, доцільно реалізовувати в ході формування ефективних освітніх систем, зорієнтованих на досягнення когнітивних цілей, оновлення життєвих та освітніх цінностей. Ця парадигма повинна стати визначальною при розробці новаційної філософії, методології та технологічного забезпечення освіти. У цьому й полягає одна з найголовніших перспектив загальної освіти на етапі її докорінної трансформації.

Конкретні механізми реалізації у загальній освіті парадигми «відношення» зумовлені еколономо-валеологічним переглядом цінності та мети освіти, розробкою адекватних концептуальних засад, зорієнтованих на надання загальній освіті функції передумови сталого розвитку генеральної системи «людина — суспільство — біосфера (природа)», а відтак і на сталий розвиток освіти як такої на всіх її рівнях.

Щодо загальноосвітніх навчальних закладів, то метою освіти в екологічній сфері є орієнтація школярів на посильну участь в охороні та поліпшенні довкілля, пошук вирішення екологічних та валеологічних проблем, усвідомлення необхідності зіставлення змісту та спрямованості економічної діяльності з екологічною доцільністю. Екологічне виховання в середній школі, по-перше, має розкрити сутність процесів взаємодії людини і природи, їх взаємозалежність й необхідність бережливого ставлення до навколишнього середовища. По-друге, — воно покликане сформувати почуття відповідальності перед нинішніми та майбутніми поколіннями за збереження багатства природи. По-третє, використовуючи

навчальний матеріал з біології, валеології та деяких інших дисциплін, загальна середня освіта має сформувати у школярів досвід правильного вирішення питань щодо використання повітряного басейну, водних та ґрунтових ресурсів, корисних копалин, рослинного та тваринного світу. Необхідно сформувати уявлення про гігієнічні засади здорового способу життя, екології самої людини.

Лише за умови залучення учнів до реальної природоохоронної діяльності, що дає змогу закріпити набуті знання та сформувати певний особистий досвід, можна говорити про результативність екологічного виховання школярів, яка й зумовлює сталу морально цінну мотивацію подальших самостійних дій випускників школи у сфері економії.

Екологічне знання та виховання мають величезне практичне значення. Саме у цьому контексті формуються численні напрями прикладної екології. Постійно зростає орієнтація науки у напрямі самої людини. Знаковим є виникнення таких галузей прикладної екології, як радіаційна екологія, екологія космічного польоту, котрі, поряд із її традиційними галузями (екологія лісового та сільського господарства, екологія ресурсокористування тощо) значно розширили сферу застосування екологічних знань. Важливо усвідомити, що будь-яке діяння постає кінцем кінцем як діяння щодо самої людини. Отже, природокористування стає людинокористуванням. Тобто йдеться про людський гуманітарний вимір будь-яких екологічних заходів. І фундаментальна, і прикладна екологія набувають, таким чином, як сенсу, так і предмету свого дослідження у вивченні людини. У цьому найважливіша закономірність зміни її образу на зламі XX–XXI ст. Екологія, семантично започаткована Геккелем як наука про житло, з часом звернула свою увагу на самого господаря цього житла, — на людину. Так, екологія стає антропологічною, а антропологія — екологічною; охороняючи природу, людина зберігає себе як таку. Лише у відновленні, а не лише у збереженні, адекватних умов (екологічних, генетичних, фізіологічних тощо), в яких людина існувала протягом своєї історії, — запорука більш-менш надійного її майбуття.

Зміни, які відбулися в характері праці, в структурі виробничих відносин, у сфері комунікації, нині стали основними засадами

переосмислення попередніх результатів суспільного розвитку, появи нових сподівань на гуманістичну трансформацію суспільства. Саме на основі урахування реальних перетворень у сфері виробництва, а також тих можливостей, які принагідно відкривалися, західними вченими й була запропонована нова парадигма суспільного розвитку, відома як стадія інформаційного суспільства. У такому суспільстві на перший план виступає як основне завдання здобуття освіти високого рівня, одержання доступу до інформації, набуття навичок роботи з обчислювальною технікою.

Водночас відкриваються можливості для реалізації таких технічних і соціальних проектів, які ґрунтуються на доцільності, корисності, безпеці. Вони враховуватимуть результати переоцінки місця й ролі особистості в суспільно-історичних і природних процесах.

Нові можливості в інформаційних процесах і мережі комунікацій, що базуються на використанні комп'ютерів і засобів мультимедіа, цифрових технологіях і супутниковому зв'язку, волоконній оптиці й штучному інтелекті, кардинально змінюють можливості навчання на індивідуальному, груповому, регіональному рівнях та на рівні суспільства в цілому. Це дало могутній поштовх для сформування парадигми відкритого освітнього простору. Відтак світ стоїть на порозі революції в сфері освіти.

Перед українським суспільством, науковою й освітянською громадськістю, Національною Академією наук, Академією педагогічних наук, Міністерством освіти і науки України на весь зріст постала проблема необхідності реформування середньої освіти. Як бачимо, ця проблема є не вузько галузевою, вона має стати одним із пріоритетів фундаментальної науки.

Зокрема, з огляду на сучасний (кібернетичний за своєю природою) інформаційний переворот слід не лише констатувати зростаючий розвиток науки та сконструйованої на її основі техніки, але й їх безпосередній вплив на стан сучасної системи освіти. Адже остання насамперед має поєднати те, що раніше протиставлялося, вирішити низку проблем — що і як вивчати, як саме виховувати, бути «школою знань» чи «школою життя», що і як робити для того, щоб нові технології, наявна інформація виявляли повною мірою свою

корисність, не просто входили до повсякденної практики, а радикально її перетворювали та удосконалювали. Крім того, слід врахувати й вплив інформаційних процесів на використання людиною знань у її життєдіяльності, на яку постійно «тисне» інформаційна надмірність, зростання інтенсивності роботи мислення, інтелектуального спілкування між індивідами тощо.

Як відомо, обсяг наукових знань у сучасному світі подвоюється практично щороку. Підраховано, що подвоєння наукових результатів супроводжується восьмикратним зростанням наукової інформації, шістнадцятикратним зростанням кількості наукових працівників і тридцятикратним збільшенням асигнувань на науку. Нині просте володіння знаннями як таке перестає визначатися як вияв особливої мудрості та особливих здібностей. В усіх галузях сучасної науки та практики зростає роль творчих процесів, нестандартних рішень. Усе це ставить перед системою освіти завдання не стільки дати знання тим, хто навчається, скільки навчити їх оволодівати інформацією та вміти її ефективно використовувати. Реалізація цього завдання зумовлює корекцію мети та змісту сучасної освіти в процесі її трансформації. Адже, як відзначає академік АПН О.Я.Савченко, «нова мета — створення змісту національної школи, — по суті, залишилась без наукового підґрунтя, хоча в програмі «Освіта (Україна XXI століття)» загальні ідеї його реформування були визначені — національний характер, демократичні цінності, гуманізація, інтеграція. Але вони також залишилися лише гаслом»<sup>21</sup>. Їх реальне впровадження вже на сучасному етапі модернізації вітчизняної освіти могло б забезпечити формування творчої особистості як умови і результату повноцінного процесу навчання й виховання.

Проведення радикальної трансформації освіти, яка переходить від стадії зрушень до глибоких структурних та системних реформ, можливе лише на засадах її гуманізації та гуманітаризації, диференціації змісту, інтеграції знань тощо. Функціонування освіти на основі вказаних принципів передбачає насамперед посилену увагу до особистості загалом, створення режиму найбільшого сприяння

<sup>21</sup> Савченко О. Основні напрями реформування шкільної освіти // Шлях освіти. – 1998. – №1. – С. 3.

розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей. Потребу дослідження проблема інтеграції учнівської молоді до суспільного життя в умовах його трансформації та зміни соціально-економічної парадигми. На жаль, доводиться констатувати, що дегуманізація суспільних відносин, наростання негативних явищ у суспільстві спричинили банкрутство старої школи; відбулося падіння престижу соціо-гуманітарних наук. Останнім часом навіть викладачі-новатори змушені визнавати втрату особистих контактів зі своїми вихованцями (й при цьому цей процес поглиблюється), а це, безперечно, зумовлює недостатню трансляцію знань і культури від попередніх поколінь наступним. Крім того, основний акцент у підготовці спеціалістів останнім часом зроблено на «вишколі», що значною мірою обмежує широку освіченість молоді. На передній план виходить техносфера, витісняючи на периферію гуманітарні аспекти освіти. Ці процеси зумовлюють необхідність формування нових методів, шляхів, підходів до організації сучасної системи освіти. Серед них насамперед необхідно виділити не лише її подальшу гуманізацію та гуманітаризацію, але й індивідуалізацію, культурно-історичну зумовленість, неперервність, доступність, гнучкість і демократичність<sup>22</sup>.

Особливої актуальності набули проблеми співвідношення нових соціально-гуманітарних наук, які перебувають у стані інтенсивного оновлення, й навчальних предметів гуманітарного циклу в школі, які також є новими.

Реалізація гуманістичних засад методології гуманітарних наук, поглиблюючи процеси гуманітаризації вищої освіти, напштовхується на цілий ряд труднощів і проблем, які десятиліттями нагромаджувались у вищій школі. Наведемо ряд з них, що безпосередньо стосуються досліджуваної теми.

Не протиставляючи гуманізм і технократизм, слід проте зауважити, що в умовах сучасної трансформації соціальних процесів загалом і освітніх зокрема, слід подолати технократичний та вузькопрофесійний підходи, тому що вони обмежують формування особистості, орієнтованої на загальнолюдські цінності. В умовах,

<sup>22</sup> Зуєв В.Н. Гуманизация общественности (социально-философский анализ). – К., 1992. – С. 97. Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1997. – №2. – С. 5 та ін.

коли студенти вузів відчують «гуманітарний голод», знайомство з численними працями, присвяченими проблемам сучасної освіти, викликає розчарування: замість «олюдненої» техніки переважа цілковито віддається технізованому світові. Тенденція до посилення технократизму, незважаючи на всі її позитивні риси (комп'ютеризація, освоєння нових технологій тощо), безумовно, має викликати певні побоювання.

Наука повинна передбачати запобіжні заходи щодо «кібернетизації» людини, для боротьби з її тотальною залежністю від світових і локальних інформаційних мереж, її беззахисністю перед інформаційною інтервенцією. Сучасна людина стає надто уразливою перед всюдисущими засобами масової інформації, її особисте життя, її «самість» постійно перебувають під загрозою вторгнення. Виробити імунітет і форми захисту від негативного впливу інформаційного суспільства покликана психологія. Суспільство має виробити своєрідний кодекс поведінки в інформаційному суспільстві, в іншому разі людина може не витримати тотального контролю за кожним своїм кроком — від фіксації кількості спожитої води, витрат на придбання товарів, суми сплачених податків до прослуховувань телефонів, несанкціонованого стеження тощо.

Водночас несправедливо було б цілковито пов'язувати кризу людини та системи освіти (зокрема, в галузі соціо-гуманітарного знання) з науково-технічною революцією, яка є об'єктивним і закономірним явищем у розвитку сучасного суспільства, невід'ємним від процесів гуманізації та гуманітаризації вищої освіти. Мало того, є підстави вважати, що сучасна НТР здатна плідно впливати на процеси гуманізації та гуманітаризації, що розгортаються нині в освіті. Нині, з одного боку, виразно виявились негативні наслідки односторонньої технократизації суспільства, у зв'язку з чим і розпочалися активні пошуки надійних методів і засобів щодо її подолання. А з другого, — успіхи гуманізації й гуманітаризації сфери вищої освіти будуть більш значущими лише за умови ефективного використання досягнень науково-технічного прогресу, особливо його новітніх розробок.

Однією з перешкод на шляху прискореної гуманізації освіти є її орієнтація переважно на кількісні характеристики й показники.

У першому розділі вже зазначалося, яким великим досягненням було запровадження загальної середньої освіти. Проте хибно усвідомлена рівність у цій сфері ввела в оману багатьох людей, що негативно відбилася на дітях, котрі через об'єктивні чи суб'єктивні причини є неспроможними оволодіти на заданому рівні змістом середньої освіти. В цьому контексті перехід середньої освіти до нової 12-бальної системи оцінення знань, ліквідація каральної функції оцінки, надання атестатів на основі реальних навчальних досягнень є абсолютно виправданим рішенням. Проте відмова від каральної функції оцінки — це лише перший крок, наступним має стати зосередження уваги на мотивації навчальної діяльності, вироблення замість примусових мотиваційно обґрунтованих спонук до навчання. Без цього втрачається позитивний аспект нової системи оцінення. Демократизація та індивідуалізація, а також гуманізація навчального процесу мають забезпечити молодій людині вищий ступінь свободи, широкий усвідомлений вибір шляхів самореалізації, профілю подальшої освіти тощо. Суспільство має бути зацікавленим у цьому, оскільки час від часу відбуватиметься переливання робочої сили з однієї галузі до іншої, що неодмінно вимагатиме створення системи перепідготовки спеціалістів.

Під цим кутом зору має змінюватись не лише середня, але й вища школа. Адже нині особливо помітна відсутність динамізму в набутті вищої освіти: сотні тисяч випускників і спеціалістів одержують диплом, не маючи належного рівня освіти та культури або не вміючи застосувати набуті знання у суміжних (не кажучи вже про відмінні) галузях виробництва. А оскільки виробнича сфера через кризу ще й не функціонує належним чином, годі сподіватись на вдосконалення працівниками знань, вмінь, навичок тощо. Мало того, криза породила невідібраність, «незапитаність» спеціалістів. Якщо до цього додати ще й постійне скорочення бюджетного фінансування вищої школи, то цілком доречною могла б бути думка про обмеження кількості тих, хто навчається у вузах країни. Однак чи буде це гуманним актом щодо багатьох десятків тисяч людей (здібності яких досить часто оцінюються суб'єктивно, з огляду на спроможність батьків). Крім того, Україна вже нині намагається прилучитись до європейських економічних структур. Вхідження

до них передбачає наявність двадцятип'ятивідсоткової кількості громадян з вищою освітою.

Ми маємо дати відповідь і на питання про співвідношення досягнень фундаментальних наук і навчальних предметів сучасної школи. Прямувати шляхом постійного збільшення обсягу змісту середньої освіти й кількості навчальних предметів є безперспективним. Очевидно, слід віднайти альтернативне рішення. І філософія освіти його пропонує — це інтегративний підхід до змісту освіти середньої школи, який має відповідати освітнім запитам особи, суспільства, держави й цивілізації XXI ст.

Це має місце як у гуманітарних, так і у природничо-математичних циклах навчальних предметів сучасної школи. Продовжуючи термін навчання до 12 років, пропонуємо нову структуру середньої освіти й профільне спрямування старшої школи, запроваджуючи європейські стандарти загальноосвітньої підготовки, ми маємо визначити співвідношення науковості й практичних вмінь школярів та рівень міжпредметної інтеграції. На цьому шляху можуть бути використані й оригінальні підходи, коли традиційні предмети поступляться місцем новим, що у своїй основі несуть інтегроване знання.

Як вже зазначалося, інтеграція знань сприятиме формуванню цілісної системи поглядів на світобудову; антропоцентристська парадигма, яка базувалася на визнанні вирішальної ролі людини в природі, поступається місцем коєволюційній пізнавальній концепції, згідно з якою необхідність збереження всіх форм життя є методологічним принципом науки й освіти. Цей принцип визначає методи досліджень і способи пояснювальних схем, він стає новою парадигмою культури, що дає змогу досягнути складні процеси взаємодії людини й природи, єдність природничонаукового й гуманітарного знання.

Відкриваються нові перспективи для організації знань, пошуку нових аналітичних одиниць і способів розуміння єдності природи й культури. Коеволюційна парадигма передбачає досягнення шляхів спільної еволюції природи й людини, біосфери й ноосфери. Перед наукою постає завдання синтезу еволюціонізму в біології й еволюціонізму в суспільно-гуманітарних науках, що сприятиме подоланню

розриву між цими двома еволюціоністськими підходами. При цьому слід взяти до уваги, що вектори процесів розвитку, незалежність і поліфонічність компонентів, що взаємодіють, їх кооперативність й процесійність, поряд із спільністю процесів розвитку, є критеріями при визначенні коеволюційності.

Для класичних біологізму й соціологізму було характерним нерозуміння поліфонічності коеволюції, монологічність, протиставлення еволюціонізуючих рядів один одному, що призводило до лінійного розуміння взаємодії й підміни поліфонічного підходу домінуванням одного ряду еволюції над іншим. На відміну від цього коеволюційна парадигма передбачає й виявляє багатоаспектність автономних і нез'єднаних процесів, відкритість, толерантність, незавершеність, співіснування й взаємозалежність різноманітних еволюційних процесів, що поєднують свою автономність із з'єднаністю вищого рівня.

Коеволюційна парадигма, що сформувалася наприкінці XX ст., повинна стати основою пізнання й діяльності людини, яка вступила у XXI ст. Вона сприятиме виробленню нової загальної концепції щодо природокористування й сільськогосподарської діяльності, а також сучасної теорії людської життєдіяльності; визначенню екологічно вмотивованих моральних, правових і економічних нормативів.

Стратегія коеволюційності ґрунтується на реалізації синтезу природничих і гуманітарних наук. Порівняно з нею виразно виявляється обмеженість окремо взятих напрямів освіти, оскільки вони не розкривають цілісну картину світобудови.

Ефективність освіти значною мірою має визначатись цілісністю синтезованого знання, що формується на основі результатів конкретних наук. Винятково важливим є перехід науки від вирішення проблеми виживання людства, до сформування стратегії його сталого розвитку.

Реалізація стратегії сталого розвитку людства — це найбільш безпечний і перспективний шлях трансформації взаємозв'язків природи й цивілізації, що передбачає нову парадигму суспільно-політичних, економічних, моральних і духовних цінностей та орієнтирів, векторизованих на збереження самоцінності людського життя й навколишнього природного й соціального середовища.

Сталий розвиток відкриває перспективи подолання екологічної кризи, з якою зіткнулася нинішня цивілізація. Людство перебуває в процесі переосмислення сутності цивілізаційного розвитку, його устремлінь, взаємовідносин з природою та внутрішньосуспільних явищ.

Наука й освіта на цьому етапі мають гармонізувати свій вплив на суспільство з метою досягнення глобальної екологічної рівноваги на основі становлення й розвитку інформаційної економіки, досягнень біотехнологій, гуманістичної переорієнтації наукового й технологічного процесів.

Особлива роль належить філософії, яка інтегрує в собі природниче й гуманітарне знання, що зрештою має увінчатись утвердженням нового гуманізму, очищеного від стереотипів минулого й збагаченого універсальними загальнолюдськими цінностями.

Такими є основні пріоритети освіти й науки XXI ст., сутність яких полягає в утвердженні концепції випереджаючої освіти.

\* \* \*

*Освіта і наука на рубежі XX і XXI ст. стали найвпливовішими сферами, що визначають сутність сучасної цивілізації.*

*Концентрація наукових сил у вузівських і наукових центрах в поєднанні людських і матеріальних ресурсів, зростання ролі вищої освіти створили передумови для науково-технічної революції у другій половині минулого століття. Лінії взаємозв'язку освіти й науки стали проходити не тільки через підготовку науково-педагогічних кадрів, а й через зміни навчальних планів шкіл і вищих навчальних закладів, модернізацію змісту освіти.*

*Наука, технологія й освіта в сучасній Україні частково втратили свою взаємопов'язаність у межах єдиного історико-культурного процесу, що стало гальмувати інтегративні процеси в науковій, освітній і технологічній діяльності, призвело до деякого відчуження їх елементів, а в кінцевому підсумку — відчуження науково-освітньої сфери від людини, а також утилітарно-практичне ставлення людини до життя та його цінностей.*

*Наука і освіта у XXI ст. все більше мають концентруватися на проблемах людини. На цьому шляху необхідно перейти до поєднання полів знань і наукових дисциплін. Міжпредметність та інтегрованість в освіті і науці стають прикметною ознакою сьогодення, що сприяє фундаменталізації освіти та інкорпорації постійно зростаючих наукових досягнень у зміст освіти.*

*На рубежі XX і XXI ст. наука стає найбільш динамічною суспільною сферою. Кардинальних змін зазнав зміст наукових знань, форми зв'язку науки і суспільства, форми організації наукової діяльності та наукових зв'язків. Наука як самоорганізована система,*

*самоініціює зміни й постійно впливає на їх здійснення. Сучасна цивілізація прийшла до утворення феномену науково-освітнього простору.*

*Наука і освіта прийшли до усвідомлення потреб формування цілісної системи соціоприродної єдності. Наукова теорія суспільства стає немислимою без ноосферної орієнтації, що суттєво змінює роль і місце людини на нашій планеті та космосі. Звідси випливає особлива місія науки та освіти, оскільки наука, досліджуючи системну організованість біосфери, має виявити, які закони саморегуляції цієї системи повинні використовуватись людиною в процесі формування ноосфери, а освіта покликана сформувати адекватний світогляд людини.*

*Наука і освіта покликані сформувати парадигму людинобіосфероцентризму як цілісної настанови в діяльності, а також сформувати філософські засади та закони життєдіяльності, що виходять з визнання рівнозначності та цінності всіх форм життя як необхідної умови збереження цілісності й сталого розвитку суспільства і природи.*

*Диференціація науки поступово відходить в історичне минуле. Інтеграція наукового знання дає можливість вести пошук структурної та функціональної спільності найрозрізненіших систем. На місце розрізнених уявлень про окремі фрагменти навколишнього світу має прийти цілісний світогляд.*

*Антропоцентриська парадигма, яка базувалася на визнанні вирішальної ролі людини в природі, поступається місцем коеволуційній пізнавальній концепції, яка стає новою парадигмою культури, що дає змогу осягнути складні процеси взаємодії людини і природи, єдність природничо-наукового і гуманітарного знання. Коеволюційна парадигма передбачає осягнення шляхів спільної еволюції природи і науки,*

біосфери і ноосфери, цивілізації і культури. Наука постала перед необхідністю синтезу еволюціонізму в біології і суспільно-гуманітарних науках, що має подолати розрив між двома еволюціоністськими підходами.

*Коеволюційна парадигма стає основою пізнання і діяльності людини XXI ст. та її сталого розвитку.*

*Сучасне суспільство прямує до створення нового культурного простору, в якому освіта й наука відіграватимуть провідну роль. Саме тому особливої актуальності набуває розгляд взаємозв'язків у системі «освіта — культура».*

## Розділ V

### Освіта й культура в контексті сталого розвитку суспільства

Феномен культури постійно привертав і притягує нині увагу філософів, істориків, соціологів, культурологів. Незважаючи на досить пізнє введення до наукового обігу (друга половина XVIII ст.) поняття «культура» швидко стало об'єктом глибоких досліджень. Розпочинаючи з німецького просвітителя, історика й правознавця С.Пуффендорфа різні філософські підходи до визначення феномену культури пропонували І.Кант, Й.Фіхте, Ф.Шеллінг, Г.Гегель, Ф.Шіллер, Ф.Шлегель, Г.Лессінг, Й.Гердер, Ф.Ніцше, В.Дільтей, Е.Гуссерль, Г.Ріккерт, Е.Касіер, З.Фрейд, Ф.Юнг, С.К'єркегор, К.Ясперс, М.Гайдеггер, М.Вебер, О.Шпенглер, М.Данилевський, П.Сорокін, А.Тойнбі, Х.Ортега-і-Гассет, Ж.Марітен, К.Леві-Строс, М.Фуко, Г.Лебон, Г.Плеханов, С.Єфремов, М.Грушевський, Д.Чижевський, І.Огієнко, І.Крип'якевич, В.Антонович, М.Семчишин, В.Арнольд, М.Кім, Ю.Жданов, О.Каган, М.Маркарян, М.Тарасенко, Ю.Лотман, Є.Жариков, В.Межуєв, В.Шинкарук, О.Яценко, Г.Вєрвєс, І.Дзюба, М.Жулинський, Я.Ісаєвич, І.Курас, О.Онищенко, М.Попович, В.Пазенок, С.Кримський, В.Андрущенко, Л.Губерський, М.Михальченко та ряд інших зарубіжних і вітчизняних учених. Нині в науковій літературі є понад п'ятсот визначень поняття «культура».

Всі вони розширюють і поглиблюють його сутність. Проте жодне з визначень не спростовує первинного значення поняття «cultura», що в перекладі з латинської мови означає процес освоєння людиною природи (обробіток землі, ремісництво), навчання й виховання<sup>1</sup>. Тобто вже в первинному змісті цього терміна досить

<sup>1</sup> Керман Л. Е. История культуры стран Европы и Америки. – М., 1987. – С. 14.

рельєфно виявлена культуротворча суть людини й людинотворча суть культури. Саме у цьому контексті й пропонується визначення місця й ролі освіти та культури в контексті сталого суспільного розвитку. Адже основу культури становить сукупність історично набутого соціального досвіду, який без трансляції від покоління до покоління, що здійснюється засобами освіти, втрачає свою самоцінність, а відтак сталий розвиток суспільства стає неможливим.

Отже, освіта виступає визначальним чинником збереження й примноження історичної сукупності творчого буття людини у сфері ціннісних орієнтацій, віри, зразків діяльності й поведінки, знань та навичок, ідей і гіпотез, способів і критеріїв оцінки, нормативів, ідеалів, що становить основу культури. Спираючись на синтез науково-природничого й гуманітарного знання, В.С. Степін дійшов висновку, що культура в житті суспільства відіграє «...приблизно ту саму роль, що і спадкова інформація (ДНК, РНК) у клітині або складному організмі...»<sup>2</sup>. У цьому контексті освіта виступає засобом трансляції культури від покоління до покоління як спадкової інформації народу, нації, цивілізації. Отже, коли йтиметься про поняття «культура», матиметься на увазі цілісний феномен в його загальному значенні, що виявляється в сутнісній природі людини. «Не слід забувати, — зазначали відомі культурологи Кребель і Клакхон, — що культурні відмінності, хоч би якими реальними й важливими вони були, є все ж таки не більше ніж варіації однієї й тієї ж теми, визначеної споконвічною людською природою й умовами суспільного життя. Оброблена культурою природа людини є лише свого роду зовнішня видимість; культура — лак, що прикриває цю природу, й хоч загальне порозуміння між людьми різних культур має нестійкий характер, легко спотворюється мовою й багатьма іншими зовнішніми символами, ... релятивізм культур існує все-таки виключно в межах загального»<sup>3</sup>. Ця теза особливо є актуальною нині, коли спостерігається спрямування вектора розвитку науки до площини поєднання природничо-наукового й гуманітарного знання (про що йшлося у попередньому розділі). Разом з тим, з новою силою

<sup>2</sup> Степін В.С. Культура // Всемирная энциклопедия / Философия. — М. — Минск, 2001. — С. 524.

<sup>3</sup> Kroeber A.L. and Kluckhohn, Clyde. Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. — Camb., Mass. 1952. — P. 178.

виявляються риси нової культури, що формується на основі синтезу західної й східної культурних традицій.

Нині відбувається певне зближення коеволюційного процесу західної й східної культури, в основі якого є усвідомлення небезпски для існування життя на Землі як такого, вимога зміни світогляду людей, його повернення до загальнолюдських цінностей та вміння керуватись загальними інтересами на відміну від вузькогрупованих чи приватних. Культура «суспільства споживання» має поступитись культурі гармонійного розвитку.

Сучасна цивілізація дійшла до усвідомлення того, що суспільство й довколишнє середовище є цілісним організмом. Як відомо, для східної культури є характерним сприйняття світу природи, в якому відбувається життєдіяльність людини як живого організму, і його не слід змінювати відповідно до власних уподобань. При цьому слід зазначити, що й традиційному світогляду українців є притаманним ставлення до природи як до живої сили. Українці здавна поклонялися землі, називаючи її «земля-мати», «матінка», «свята земля», «годувальниця», а також воді та вогню, що їх також величали святими. Крім цих стихій, до категорії «святого» в Україні віднесений також і хліб. Загальновідомо, що рослини (дерева, квіти, трави) для нашого народу одвічно мають кудьтове значення, вшановуються під час практично всіх народних свят (обжинки, зелені свята тощо). Перспективним з точки зору формування нової культури може стати вивчення української фольклорно-етнографічної системи образу світового дерева (зображення світового дерева започатковане ще в трипільській культурі й знайшло своє продовження в українському орнаменті та вишивці).

Традиційні світоглядні орієнтації українців свідчать про їхню близькість як до східної так і до західної філософії. Зокрема, слід згадати характерний для індійської культурної традиції принцип «у-вей», що ґрунтується на діяльності без насильства; його можна порівняти з природженою оборонною поведінкою українців, «про намагання ... ізолюватись від зовнішнього світу в шкарлупці «свого» світу, який складає власна домівка українця»<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Гримич М. Традиційний світогляд та етнопсихологічні константи українців / Когнітивна антропологія. — К., 2000. — С. 366.



Винятково близькими є санскрит й українська мова, що виявляється в лексиці та граматичній будові слова, тотожності префіксів і суфіксів, наявності відмінків і відмінкових закінчень. Багато слів на санскриті й в українській мові мають досить близьке або тотожне звучання: тата — тато, мата — мати, пардада — прадід, бграта — брат, свій — свій, багута — багато, трітій — третій, нава — новий, утрита — відкритий, біджа — збіжжя й т.ін.

Звичайно, не слід перебільшувати такі мовні й світоглядні переплетення, адже відмінностей між культурами різних народів значно більше, ніж універсалій. За всієї схожості мов вони залишаються різними, різним є і світогляд народів. Навіть культурні універсалії, яких соціологи виділяють понад 60, різняться між собою. До універсалій, як правило, відносять працю, спорт, освіту, гостинність, танці, похоронні ритуали, заборону кровозмішування тощо. Проте для різних культур характерними є різні види спорту, праці, ритуалів тощо. І тут українська культура і освіта виявляють свою європейську орієнтацію. Освіта ж має виявляти й розкривати цінність різноманітності й потребу у певних універсаліях. І в цьому процесі Україна може відіграти певну роль у загальнолюдській історії, оскільки вона стояла біля першовитоків діалогу культур. Геополітичне становище України на межі східної й західної культурних традицій виокремлює її роль у розвитку цивілізації. Українці «... є завершальною ланкою тривалого процесу етно- і культурогенезу, а відтак і спадкоємцями всіх тих надбань, що створили їх попередники. Як і міграційні бурі не проносились нашими землями, що в усі часи були мостом між Сходом і Заходом, вони ніколи не приводили до повної зміни населення, втрати регіоном своєї історичної пам'яті. Його культурний генофонд органічно передавався у спадок прийдшим народам і в свою чергу збагачувався новими елементами», — вважають автори першого тому «Історії української культури»<sup>5</sup>. З цього приводу, але дещо під іншим кутом зору, М. Попович зазначає: «Можна твердо сказати: хибно вважати історію українського народу простим продовженням історії тих народів і культур, які колись жили на нашій території»<sup>6</sup>. Цілком

<sup>5</sup> Історія української культури: У 5-ти т. – Т. 1. – Історія культури давнього населення України. – К., 2001. – С. 36.

<sup>6</sup> Попович М. Нарис історії культури України. – К., 2001. – С. 8.

погоджуючись з цією думкою, все ж підкреслимо: культуролог не відкидає тези щодо продовження історії, яке, як правило, ніколи не буває простим. Щодо українців, це є цілком очевидним. Індоевропейське походження українців й, хоч не пряме, але успадкування культурогенезу народів, які проживали на території України, дає підстави для твердження, що в Україні може сформуватись епіцентр творення нового типу культури. В розвитку сучасної цивілізації спостерігається тенденція до формування культури на основі поєднання східної та західної традицій. Зрештою, в наукових колах дедалі частіше обговорюється питання про необхідність рівноваги між західною (насамперед європейською) раціональністю та східними концепціями щодо зв'язку істини й моралі, поєднані в сутності давньокитайського ієрогліфа «дао», яким позначаються поняття «закон», «істина» й «моральний шлях». Захід поступово відмовляється від жорсткого протистояння ідеям, притаманним традиційним східним культурам.

Стає дедалі очевиднішим, що суспільства традиційних культур не зазнали руйнівного впливу на моральні засади та інститут сім'ї й уникли деяких проблем Заходу, пов'язаних з моральними деформаціями та демографічною кризою. Сучасне українське суспільство тут значно ближче стоїть до Заходу, потерпаючи, з різних причин, від деморалізації і демографічної кризи (про що детальніше йшлося в третьому розділі даного дослідження).

Перебуваючи впродовж попередніх тисячоліть у сфері різноманітних культурних і релігійних впливів, будучи у складі різних держав, проте водночас зберігаючи власне культурне ядро, Україна входить до третього тисячоліття у якісно новій ролі. Перед нею відкривається перспектива трансформації різних впливів, яких вона зазнавала у процесі культурогенезу, в потенцію формування нової культури, що має збалансувати східну й західну традиції. Історія сформувала народ, здатний виробити інгредієнти нової культури, в якій національна традиція органічно поєднується із загальноцивілізаційними універсаліями. Національна й релігійна терпимість, толерантне ставлення до інших національних традицій і звичаїв, немовби створюють передумови для формування нової цивілізаційної культури, в якій «інакшість» сприйматиметься не як протилежність, а як доцільний складовий компонент цілісності.

Настає етап у розвитку сучасної цивілізації, коли різнополосні культурні традиції (західна й східна) поступово втрачають свою особність й зазнають взаємного впливу. Розмивання зазначених полюсів може призвести до посилення ролі народів, що перебувають між ними й виявляють здатність на основі синтезу традицій продукувати нову культуру. Україна, в якій залюднення 900–800 тис. років тому відбувалося із заходу на схід<sup>7</sup>, а пізніші міграційні шляхи багатьох народів пролягали через її територію зі сходу на захід, опинилася в епіцентрі формування нової культури. Не лише успадкування українцями в процесі культурогенезу традицій народів, що жили на теренах України, але й близькість і відкритість до західної культурної традиції впродовж останнього тисячоліття виокремлюють роль України. Українські вчені Л.В.Губерський, В.П.Андрущенко та М.І.Михальченко підкреслюють, що «... значущість України як фактора європейської геополітики визначається її потужним природо-ресурсним і людським, культурно-історичним і сучасним активно-творчим потенціалом, господарськими здібностями, трудовою дисципліною й дивовижною бережливістю українців. Свої господарські чесноти та здібності вони щедро делегують у європейський світ, що є фактором його зростання та розквіту»<sup>8</sup>. Ці ж автори аналізують погляди відомого англійського політика Х.Дж.Макіндера (1861–1947), який визначає Україну як «географічну вісь світу», «світовий острів», «осередню землю»: «Хто панує в Східній Європі, той керує осередньою землею. Хто панує в осередній землі, той керує світовим островом. Хто панує на світовому острові, той керує світом»<sup>9</sup>. У 1943 р., коли ці слова були написані Макіндером, на політичній карті світу Україна була розчиненою в червоному кольорі Радянського Союзу й окупована фашистами, тому зазначені перспективи були сумнівними. Малоімовірними вони видаються й нині. Так, Україна здобула незалежність, але продовжує долати складні внутрішні соціально-економічні та політичні проблеми. Проте, як зазначає З.Бжезінський, у 2005–2010 рр. Україна за певних умов має визначитись як середньоєвропейська держава, а приєднання

<sup>7</sup> Етнічна історія давньої України. – К., 2000. – С. 8.

<sup>8</sup> Губерський Л. та ін. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз. – К.: Знання України, 2002. – С. 266–267.

<sup>9</sup> Див.: Там же. – С. 267–268.

України до франко-німецько-польських стосунків істотно посилить геостратегічну потужність Європи<sup>10</sup>. За таких перспектив до середини XXI ст. і роль України на євразійському просторі істотно посиляться. Слід брати до уваги й перспективи таких структур як ГУУАМ та ПАЧЕС, в яких Україна є консолідуючою складовою. Ці структури можуть у перспективі утворити згадану Макіндером «географічну вісь світу».

Наприкінці XX — на початку XXI ст. Україна здійснила безпрецедентний за своїм змістом, моральністю й жертвовністю акт гуманізму, забезпечивши повернення кримських татар на їхню історичну батьківщину. Особлива значущість цього жесту гуманізму полягає в тому, що відбувається він на фоні зростаючої напруги між мусульманською, єврейською й християнською традиціями. Україна продемонструвала світові свою відкритість до різних культур і прагнення до забезпечення їх збереження та інтеграції до сучасного процесу культурогенезу. Цей акт є важливим кроком до прийдешньої культури.

Ще більш значущим кроком у цьому напрямі за своїм гуманістичним змістом є добровільна відмова України від арсеналу ядерної зброї, який був третім за потужністю на планеті. Відтак Україна демонструє зразок нової міжнаціональної та міжнародної культури, що має стати повчальним для усього світу.

Пагони нової культури, що проростають на теренах України, значною мірою визрівають завдяки високому освітньому рівню громадян й сформованому, на цій основі, культурно-освітньому простору з великими потенціями розвитку.

При цьому не слід вдаватись до міфологізації історичних перспектив України, беручи до уваги, що сучасний світ переживає надзвичайно великі й швидкоплинні зміни, й нині важко передбачити вектор розвитку країн і регіонів світу. Проте той факт, що світ динамічно змінюється, може стати й одним з аргументів на користь зазначених перспектив України. Адже ще 227 років тому на карті світу не було США, а нині — це наддержава, яка здійснює вирішальний вплив на процеси світової політики.

<sup>10</sup> Бжезінський З. Велика шахівниця. – Львів – Івано-Франківськ, 2000. – С. 84–85.

Сучасна світова цивілізація опинилась у кризовому стані. Свідченням цього є однобічне посилення США, що сталося внаслідок порушення балансу сил після розпаду СРСР і, безперечно, матиме (а можливо вже має — різні регіональні конфлікти) негативні наслідки для сучасної цивілізації, якщо вона не зможе створити потужні противаги, що унеможливають диктат будь-якої країни. Отже, формування нових епіцентрів культури є надзвичайно актуальним для всього світу — адже сучасна криза, що охопила різні рівні буття людини на межі тисячоліть (від особистісного до глобально-цивілізаційного) поставила людство перед небезпекою самознищення. Відбувається зіткнення технократичного й гуманістичного векторів розвитку культури, заміщення матеріальними цінностями духовних вимірів цивілізації. Прагматизм витісняє зі «світу людини» її людську, духовну сутність, призводячи до того, що власне людини в людині стає все менше й менше. Це особливо контрастно виділяється на тлі входження суспільства до епохи комп'ютеризації й інформаційних технологій. Як вже зазначалося, людство зіткнулося з проблемою кіберізації і клонування людини.

Радикальні зміни, що сталися внаслідок науково-технічної революції, спричинили трансформації в соціокультурному просторі й зумовили зміни у внутрішньому емоційному світі людини, культурі міжособистісних, міжгрупових, міжетнічних взаємин людей та на форми їх комунікації.

Людські взаємини за посередництва таких технічних засобів, як електронна пошта, Інтернет, змінюють емоційно-співучасне забарвлення на міжособистісному рівні. Науковці, розпочинаючи з другої половини ХХ ст., все частіше звертали увагу на кризу гуманістичної сутності людських взаємин, знеособлену поведінку, що пов'язане з інтенсифікацією життя, уречевленням людини, дегуманізацією суспільного буття<sup>11</sup>.

Деякі людські якості втрачають свою самоцінність, що призводить до замкнутості індивіда, його відособленості. Певною мірою це наслідок культури споживацького суспільства, міжособистісної конкуренції, що виключає вияви небайдужості й ширості.

В українському соціумі дегуманізація суспільного буття відбувалася під впливом різних чинників, зокрема, в радянський період —

<sup>11</sup> Швейцер А. Культура и этика. — М., 1973.

під впливом комуністичної ідеології, а нині це відбувається на ґрунті деформацій, пов'язаних із суспільними трансформаціями: матеріальною диференціацією суспільства, посиленням споживацьких настроїв, розмитістю моральних засад. Морально-психологічні злами, що відбувались впродовж ХХ ст., продовжують позначатись на «моральному здоров'ї» суспільства, яке зазнає все нових негативних впливів в ХХІ ст.

Нинішній стан українського суспільства можна визначити як стан соціальної стихії, що позначається на ціннісних орієнтирах особистості й спричиняє до відчуження та деперсоналізації людини.

Ці процеси ускладнює потужний наступ чужих електронних засобів масової інформації, що застосовують найновіші технології впливу на людську психіку та інтелект з метою нав'язування готових висновків і суджень, дезінформації й сформування, за справедливим визначенням Г.Маркузе, «одномірної» людини. Українське суспільство у своїй недавній історії вже зазнало однополюсного ідеологічного впливу й нині має навчитись розпізнавати більш витончені модифікації впливу на свідомість людини. Внаслідок дезінформації й міфологізації дійсності значна частина суспільства втрачає можливість адекватно сприймати й усвідомлювати реальність, робити правильні висновки й діяти у адекватний спосіб, що, безперечно, негативно позначається на опануванні філософії сталого розвитку та продукуванні нової культури.

Міфологізація підриває, спрощує сукупний інтелект суспільства, вкрай необхідний для подолання небезпек, з якими воно зіштовхується в процесі свого розвитку. Вона спотворює свідомість і моральні устої людини, призводить до деформації особистості. Моральні ідеали й цінності, набуті суспільством у процесі культурогенезу, губляться в деформованому інформаційному просторі.

Відтак суспільство постало перед необхідністю сформування нових морально-етичних принципів та гуманістичних ідеалів, що мають гармонізувати й стабілізувати буття людини в суспільстві й природі.

Гармонізація суспільного буття значною мірою залежатиме від формування духовних основ кожної людини. У даному контексті суспільство має звернутись до освіти, яка є не тільки сферою

трансляції культурних надбань й формування культурно визначених ознак людської цивілізації, а й середовище культуро- і людинотворення. Саме освіта забезпечує процес соціалізації особистості, включаючи її до культурного контексту епохи, національних і загальнолюдських культурно-цивілізаційних перетворень, конструювання нових цінностей та нової культури.

Освіта є складовою культури, але її роль щодо культури є значно більшою, ніж роль частки. Вже зазначалося, що освіта транслює і творить культуру, а це означає, що сучасна культура без освіти є неможливою. Відтак слід визначити основу, на якій відбувається цей взаємозв'язок. Оскільки трансляція і творення культури здійснюється засобами мови, саме мова забезпечує органічний зв'язок між освітою й культурою, між індивідом і суспільством, між індивідуальною й суспільною свідомістю, між культурою особистості й культурою суспільства, а також стає полем формування нової культури. Німецький філософ і мовознавець В.Гумбольдт підкреслював взаємозумовлене виникнення мови й духовності: «Розвиток мови і духовних сил відбувається не окремо один від одного і не послідовно один за одним, а становить невід'ємну діяльність інтелектуальних здібностей»<sup>12</sup>.

Для освіти це має принципове значення, оскільки підкреслює не лише взаємозалежність мовного й духовного становлення людини, але й ставить питання про розвиток творчих здібностей людини, оскільки духовність є немислимою без розвитку творчої уяви. Відтак і виявляється глибинний зв'язок між освітою й культурою; більше того, виходячи з зазначеного, ми можемо обґрунтувати виняткову важливість мовного розвитку особистості. З даних, наведених у першому розділі (де було проаналізовано зміст освіти впродовж ХХ ст.), ми могли переконатись, що мовній освіті надавалося пріоритетного значення, зокрема в класичних гімназіях і ліцеях, бо це істотно розширювало культурний горизонт особистості.

Водночас необхідно пам'ятати, що культура може не лише об'єднувати людей, але й виступати причиною конфліктів між ними. І це особливо рельєфно можна простежити на прикладі мови як головного компоненту культури. Мова стала причиною антагонізму

<sup>12</sup> Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984. – С. 67–68.

між англомовними й франкомовними канадцами, конфліктів між англо- та іспаномовними американцями, україномовними й російськомовними громадянами України. Саме тому перед освітою постає завдання сформуванню у підростаючого покоління багатомовну культуру, що є основою вирішення системи взаємозв'язаних аспектів і проблем — від оволодіння усним і писемним мовленням, засвоєння формальних правил граматики до пізнання сили слова й вміння нею користуватись для передавання особистих почуттів, думок, прагнень іншим людям.

Для кожної людини надзвичайно важливо, якою мовою здійснюється її культурно-ціннісна орієнтація, яка культура покладена в основу навчального процесу. Адже мова фокусує в собі й концепцію людини, й концепцію свідомості, й концепцію буття. А освіта, як вже підкреслювалося, може реалізувати свою мету й завдання переважно засобами вивчення рідної та іноземних мов.

Закономірно, коли рідну мову діти засвоюють від батьків. Однак специфічні умови історичного буття нашого народу й породжені ними фактори часто руйнували і руйнують цей природний процес, а тому в історії України, на жаль, має місце така ситуація, коли до рідної мови значна частина українців повертається вже в зрілому віці.

Щодо змішаних родин, може йтись і про дві рідні мови, проте наукою доведено, що вже в третьому поколінні мовою сімейного спілкування залишається лише одна мова. Російські мовознавці Д.Розенталь та М.Теленкова визначають поняття рідної мови як мову, що засвоєна дитиною в ранньому віці шляхом наслідування дорослих, які її оточують. А як же бути, коли дитина з раннього віку виховувалась у чужорідному мовному середовищі? На жаль, багато мовознавців не беруть до уваги те, що рідна мова є закладеною в людині генетично. Сучасною наукою обґрунтовано геніальні здогади В.Гумбольдта, який ще у ХVIII ст. твердив, що мова у формі генетичного коду існує в клітинах людського мозку й передається як генний спадок від батьків до дітей. Навчаючись мові, дитина немовби розшифровує свій мовний код. Наче на підтвердження цієї тези Г.Гадамер наводить вислів Гегеля: «Кожний окремо взятий індивід, що від своєї природної сутності підноситься у сферу духу, знаходить у мові, звичаях, суспільному устрої свого

народу задану субстанцію, оволодіти якою він прагне, як це буває при вивченні мови. Таким чином цей окремо взятий індивід постійно перебуває на шляхах освіти, і його природність постійно зменшується в міру того, як світ, що в нього він уростає, створюється людською мовою й людськими звичаями»<sup>13</sup>. Цілком зрозумілим є прагнення до збереження рідної мови, історії, своєї «малої батьківщини», притаманне нині багатьом націям. Це своєрідний протест людини проти тиску стандартизації та уніфікації, бунт національного «Я» проти тотальної знеособленості та бездуховності.

У цьому контексті особливої ваги набуває утвердження й розвиток української мови як державної, яка є основою національних культурних цінностей. Адже мова кожного народу становить неповторну систему світобудови, його цілісний світ, космос. Вона не є простим і випадковим набором слів, вона — відбиття світобачення й світосприйняття народу.

Люди, що належать до різних культур, по-різному сприймають світ і вкладають у зміст слів, що позначають певні явища, події й предмети в довкіллі, різний світоглядний підхід та смислове навантаження. З цього приводу Ф. Ніцше зазначав: «Щоб розуміти один одного, недостатньо вживати однакові слова, — необхідно також вживати однакові слова для однорідних внутрішніх переживань; необхідно, врешті-решт, мати спільний досвід з іншими людьми».<sup>14</sup>

Саме тому люди, що належать до одного народу, розуміють одні одних краще, ніж представники різних народів, навіть «тоді, коли вони розмовляють однією мовою...»<sup>15</sup>. Співжиття у складі однієї держави створює передумови для більшого розуміння між представниками різних національностей, й важливим чинником цього є усвідомлення необхідності знання мови титульної нації, а також розуміння й шанобливе ставлення до потреби у вивченні рідної мови громадянами інших національностей.

Слід зазначити, що мовне навчання має кілька аспектів: з одного боку, це потреба у вивченні національної (державної) мови; з другого — зобов'язання самої держави гарантувати в системі освіти вивчення

<sup>13</sup> Гадамер Г.Г. Истина и метод. — С. 23.

<sup>14</sup> Ницше Ф. Опыт самокритики // Соч.: В 2-х т. — Т.1. — М.: Мысль, 1990. — С. 391.

<sup>15</sup> Ницше Ф. Опыт самокритики. — Там же.

рідної мови для представників національних меншин; крім того, сучасна людина багато втрачає без знання принаймні однієї з іноземних мов, широко вживаної у міжнародному спілкуванні.

Складна історія України призвела до утвердження на її теренах феномену багатомовності. Сталося це з різних причин, в тому числі й через примусову індукцію, нав'язування чужої мови за допомогою адміністративних чинників й системи освіти. Набуття Україною незалежності створило політико-правові умови для зняття іноземних мовних нашарувань й повернення народу до його архетипової смислової системи спілкування.

Ситуація ця не є виключно українською. Як зазначає, наприклад, малієць А. Уане, існує чітка відмінність між державною та рідною мовами. Остання характеризує ту мовну спільноту, в якій людина народилася й виросла, і тому вона є засобом самовираження етнічної групи, а також інструментом спілкування індивіда всередині первинної соціальної групи — родини. Але в суспільствах, в яких історично склалася багатомовність, є необхідною національна (державна) мова. «Безперечно, — зазначає А. Уане, — що обрання спільної мови сприяє національній єдності»<sup>16</sup>. Цей висновок тим більш обґрунтований, коли в межах єдиного політичного об'єднання перебувають кілька автохтонних етносів, як у Росії чи Папуа — Новій Гвінеї, й особливо в тому разі, коли автохтони ставали іншомовними через вплив зовнішніх факторів. Інакше кажучи, йдеться про випадки, коли полілінгвізм є штучним явищем, наслідком певного насильницького впливу на автохтонну націю.

У цьому контексті засадничою функцією системи освіти України постає забезпечення, з одного боку, конституційних вимог щодо гарантування прав усіх громадян держави на володіння державною (національною) мовою, а з другого — етнокультурних цінностей представників різних етнічних меншин. Перша обставина дає змогу творити й відтворювати єдине семантично-смислове поле країни, що створює умови для сталих комунікативних, інформативних та знакових зв'язків, а також забезпечує рівні можливості для всіх реалізувати себе в українському суспільстві відповідно до

<sup>16</sup> Уане А. Национальный и родной язык // Курьер ЮНЕСКО. — 1990. — Сентябрь. — С. 27.

прагнень і потенціалу кожного. Друга — надає можливість зберегти багату палітру духовних цінностей України, які творилися й творяться не лише етнічними українцями, але й носіями інших етнокультур.

Однак не важко помітити, що в суспільстві виразно виявляється суперечність між політико-правовим вирішенням мовної проблеми й реальним станом речей. Згідно з Конституцією України, іншими законодавчими актами, насамперед Законом «Про мови в Україні», державною мовою інституціалізована українська мова. Понад те, держава не лише проголосила українську мову державною, але й взяла на себе зобов'язання реалізувати це положення. Так, уже в «Декларації про державний суверенітет України» в розділі про культурний розвиток зазначено: «Українська РСР забезпечує національно-культурне відродження українського народу, його історичної свідомості і традицій, національно-етнографічних особливостей, функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя»<sup>17</sup>. Це знайшло своє законодавче закріплення й у Конституції — Основному Законі України. Інакше кажучи, йдеться не лише про проголошення української мови державною, але й про здійснення державою заходів щодо втілення цього положення в життя.

Фактичний стан речей, однак, свідчить про серйозні проблеми з реалізацією конституційних норм щодо функціонування державної мови. Система загальної освіти — чи не єдина сфера, де поступово утверджується статус української мови як державної. Понад 70% школярів нині навчається українською мовою, повільніше цей процес відбувається у професійно-технічних і частині вищих навчальних закладів. Однак у суспільстві ще не подоланий стереотип так званої меншовартості української мови, що сформувався не стільки через іншомовний вплив, скільки внаслідок втрати моральних основ і національної гідності значною частиною українського суспільства. Мова, — як зазначав Е. Кассирер, — є «основним духовним засобом»<sup>18</sup>; втрата мови є рівноцінною до втрати духовності. І це далеко не спрощене усвідомлення проблеми духовності, оскільки реальний світ зрештою заміщується світом слів, в якому ми живемо, який

<sup>17</sup> Цит. за: Національні процеси в Україні. — Ч II. — С. 577.

<sup>18</sup> Кассирер Э. Лекции по философии и культуре // Культурология. XX век. Антология. — С. 179.

власне і є світом культури. Деформація культури й духовності може виникати й внаслідок незбалансованої мовної освіти. Виникає колізія на терені реального забезпечення рівних демократичних прав для усіх громадян. Якщо представник етнічної меншини набув освіти виключно рідною мовою, а українську досягнув максимум у межах повсякденного спілкування, то як він може претендувати на посаду в державних структурах країни, включаючи найвищі, де володіння державною мовою на такому рівні є явно недостатнім. У такому разі доводиться або порушувати законодавство й ігнорувати відповідний статус української мови, користуючись у діяльності й суспільному житті мовою недержавною (що ми, до речі, бачимо хоча б на прикладі роботи Верховної Ради України), або втратити шанс особистого й професійного зростання через те, що існуюча система освіти не забезпечила підготовку своїх вихованців. Саме тому мовна орієнтація громадян виступає важливим резервом демократизації суспільства в цілому і, зокрема, забезпечення дійсно рівних можливостей для участі кожного в суспільному житті. Навчання лише мовою національних меншин призводить до того, що система освіти фактично обмежує можливості значної кількості випускників загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалістів реалізувати себе в суспільній діяльності, насамперед на державній службі, де конституційні вимоги щодо української мови повинні виконуватись беззастережно. Фактично це спричинює самоізоляцію представників різних етносів, що ускладнює їх професійну діяльність і можливість щодо повноцінної реалізації своїх громадянських прав. Саме тому слід досягати з представниками національних меншин консенсусу щодо співвідношення кількості навчальних годин і предметів, які вивчатимуться державною та рідною мовами.

При цьому не йдеться про обмеження щодо плекання й підтримки функціонування рідних мов національних меншин України. Навпаки, відповідно до «Декларації прав національностей України», проголошеної ще 1 листопада 1991 р., «українська держава гарантує всім народам і національним групам право вільного користування рідними мовами в усіх сферах суспільного життя, включаючи освіту, виробництво, одержання і розповсюдження інформації» (Ст. 3). Держава також проголосила себе гарантом для всіх національних

груп та громадян неукраїнського походження щодо рівних політичних, економічних, соціальних та культурних прав. І, як визнає світова спільнота, у дотриманні своїх зобов'язань Україна може бути прикладом щодо наслідування для багатьох інших держав.

Проблема розвитку державної та рідних мов є лише окремих, але досить важливим аспектом відтворення культурних цінностей народу в цілому. Освіта повинна сприяти збереженню рівноваги між технічним прогресом, інтелектуальним розвитком і моральним удосконаленням людства. Освіта здійснює трансформацію національних та універсальних культурних цінностей; вона забезпечує засвоєння науково-технічних знань і зростання творчого потенціалу народу, збереження та примноження національних цінностей.

Відтак можна твердити про дві засадничі функції системи освіти в контексті цивілізаційного поступу. З одного боку, освіта має відтворити громадянина світу, тобто сформувані індивідуальність на підставі попереднього інтелектуального досвіду, а з другого — освіта покликана відтворити суспільство як таке, насамперед — через членів цього суспільства. Реалізація цієї мети дозволить не тільки зберегти досягнутий цивілізаційний рівень і сформувані у свідомості кожного з носіїв та творців кумулятивного досвіду людства почуття причетності до набутих у процесі історії цінностей духовного розвитку, а й створити умови для творення нової культури.

При цьому слід зазначити, що особистісний та цивілізаційний контекст мають конкретно-історичні виміри. Кожне суспільство відтворює власних громадян і має власні цінності. В цьому виявляється здатність нації до збереження власної ідентичності та опанування в світовому просторі самостійного й самобутнього місця. Тому система освіти в кожному конкретному суспільстві повинна мати виразний національно-культурний зміст. В іншому разі власна система освіти певної спільноти може перетворитись на механізм її відторгнення та самоелімінації. Така тенденція є згубною для етнокультурної реальності, вона ставить під загрозу здатність певної нації відтворити таку політичну реальність як держава, яка б стояла на охороні інтересів і всієї людності, й кожного з представників суспільства.

Самоорганізоване й розвинуте суспільство може й повинно вводити до системи відтворення й творення власних культурних

цінностей зовнішні впливи. Показовим прикладом щодо цього можуть бути Римська й Російська імперії. Внаслідок активного засвоєння зовнішніх впливів вони здобували й успішно використовували нові культурні надбання, в тому числі через освітню систему.

Полібій, латинізований грек з Пелопонесу, який жив у II ст. до н.е., у своїй «Історії» зауважував, що «римляни більше, ніж будь-який інший народ, схильні до змін своїх звичок і запозичення корисного»<sup>19</sup>. Римляни успішно засвоїли різноманітні грецькі впливи (мова, література, міфологія, архітектура, живопис, ораторське мистецтво й чимало іншого). Навіть у добу розквіту й могутності Риму грецька мова у сфері спілкування, вміння філософствувати у традиціях Платона й Арістотеля, мистецтво зводити храми та різьбити скульптури високо цінувались, були ознакою приналежності до еліти суспільства, що дало підстави Шпенглеру (і не лише йому) вважати римлян культурними спадкоємцями еллінів. Спадкоємність певною мірою працювала на Рим, індукуючи в його культурі здобутки підкорених народів. Засобом реалізації такої мети виступала певна культурна політика держави з її утвердженням римського як досконалого, ідеального, якнайкращого; але, повертаючись до Шпенглера, слід наголосити, що така політика, на його думку, була безперспективною, оскільки втрата національного значною мірою призвела Рим до втрати держави.

Інший приклад — практика Російської імперії післяпетрівських часів, яка демонструє типову модель долучення молодої імперії до культурних надбань держав-лідерів світу. Поставши на просторі від Атлантичного до Тихого океанів, утвердившись як військовий гігант, намагаючись позбутись номадного (євразійського) минулого, Росія семимильними кроками рушила вперед, опановуючи європейські цінності через французьку культуру. У кожному дворянському домі можна було зустріти французьких гувернерів та вчителів, у репертуарах театрів переважали французькі п'єси, наукові видання типу «Записок» Імператорської академії наук друкувались французькою мовою. Відбувалася масована інвазія французької культури до російського суспільства, особливо до його елітних прошарків. І засобом інвазії була використана система виховання та освіти.

<sup>19</sup> История Европы. — Т. 1: Древняя Европа. — М.: Наука, 1988. — С. 481.

Крім того, Росія інтенсивно поглинала культурні надбання поневоленних народів, що увійшли до її складу. Загальновідомо, що духовні служителі, а також видатні організатори освіти, науки й культури України багато зробили для культурного розвитку Росії. Це дало підстави М.Поповичу дійти слушного висновку: «...Загально-імперська культура твориться значною мірою вихідцями з України»<sup>20</sup>.

Як у ситуації з римлянами, росіяни також через іншу культуру опановували цивілізаційні здобутки. І головним засобом прилучення Росії до Європи стала система освіти. Завдяки їй молода російська еліта засвоювала передові європейські ідеї й цінності, котрі у трансформованому вигляді сприяли розвитку вже російської культури і, зрештою, як джерело вільнодумства та свободи розхитали державну споруду імперії. Проте на відміну від аналогічних процесів у Римі, тут не відбулося заміни російського на французьке чи українське, навпаки, французьке й українське поступово асимілювалося в російське.

Зовсім інший, по суті, протилежний, варіант набуття етнокультурних цінностей через освіту має місце в разі примусового прилучення певного етносу до чужорідних цінностей, причому, як правило, з пригніченням його автентичних культурних здобутків. Наслідки запровадження саме такої моделі освіти доводиться долати незалежній Україні, причому долати на всіх освітніх рівнях та практично на всіх освітніх напрямках. Як відомо, примусова русифікація освітнього процесу не лише слугувала обмежувальним чинником для українського народу щодо відтворення ним національної культури, але й виступала своєрідним засобом маргіналізації підростаючого покоління, оскільки замість автентичної культури нав'язувала йому ерзац-продукти, своєрідні поверхові замітники, спотворені ідеологічним чинником.

Наразі постає ще одна ситуативна складність, а саме: з одного боку, необхідність повернення українського народу через освіту до власної культури, а з другого — необхідність задоволення етнокультурних потреб представників національних меншин на теренах України, в тому числі й тієї, мовою якої за часів тоталітарної системи намагалися відлучити корінний етнос України від його власних

<sup>20</sup> Попович М. Нарис історії культури України. – К., 2001. – С. 260.

цінностей, — тобто росіян. Як зазначають відомі дослідники В.Кремень, Д.Табачник та В.Ткаченко, «виходячи з поліетнічного складу населення України, держава має постійно дбати про реалізацію політичних, соціальних, економічних та культурних прав і свобод усіма громадянами, незалежно від їхнього етнічного походження. Це означає, що Україна дбає про створення належних умов для етнокультурного відродження і розвитку державотворчої, титульної нації, яка є демографічною та етнічною основою українського суспільства, гарантує поступове і регульоване зміцнення позицій української мови як державної в усіх сферах життя з метою приведення у відповідність мовної ситуації з етнонаціональною структурою суспільства»<sup>21</sup>. Інакше кажучи, постає проблема реставрації та відродження української освіти для всіх членів суспільства й, водночас, навчання рідною мовою громадян України неукраїнського походження.

Тоталітарне суспільство трансформувало національні культури у власних інтересах, включно з їх повним запереченням. Важливим інструментом анігіляції національних цінностей виступала система освіти, покликана елімінувати архетипові ознаки етносів і надати об'єктам впливу рис, бажаних для комуністичних ідеологів. Кінцевою метою такої політики було формування усередненої для всіх етносів імперії мовно-культурної реальності, трансформація самобутніх і окремих культур в якусь універсальну ціннісну систему приписів, норм та ідеалів поведінки, формування «нової історичної спільності» — радянського народу, для якого верховним мірилом були б настанови та догмати панівної ідеології.

У «зомбуванні» людей, як ми вже переконались, ключове місце посідала саме система освіти, з якої цілеспрямовано витіснялася українська мова на користь російської. Причому це досягалось різними шляхами: від матеріального заохочення вчителів, що викладали російську мову, до силових рішень про мовний режим навчальних закладів. Саме тому протягом життя кількох поколінь українського народу значна частина його не те що не бажала, а просто не мала можливості повноцінно осягати власну культуру.

<sup>21</sup> Кремень В., Табачник Д., Ткаченко В. Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду). – К., 1996. – С. 756.



Так, практично вся вища і професійно-технічна освіта в Україні, за невеликим винятком, здійснювалася російською мовою. Лише в окремих столичних та західноукраїнських вузах певні гуманітарні дисципліни викладались українською мовою. Проте в цьому разі україномовна орієнтація «компенсувалася» ідеологічною «начинкою» предмету, у зв'язку з чим нівелювався національний зміст освіти.

Русифікаційна політика реалізовувалася й у системі загальної середньої освіти. Понад половини шкіл України працювали у російськомовному режимі. Причому це стосувалося насамперед міських шкіл, особливо Східного, Центрального та Південного регіонів України. Оскільки міські школи за наповнюваністю переважали сільські, по суті, на порядок, то в абсолютному вимірі кількість учнів, котрі сприймали набутки культури через іноземну (російську) мову, складала майже 52% від усього контингенту середньої школи.

Якщо за роки незалежності в системі освіти щодо відновлення навчання українською мовою й мовами національних меншин відбулися суттєві зміни, то в інформаційному просторі, який значною мірою впливає на формування світогляду громадян, практично майже нічого не змінилося. Як зазначає академік М.Г.Жулинський, нині співвідношення україномовної та російськомовної преси в Україні за гиражами становить приблизно 20 до 80%, на що істотно впливає контрабандна література з Росії; «інформування в Україні здійснюється переважно неукраїнською мовою»<sup>22</sup>. Не кращою є ситуація у справі книговидавництва. За весь 2001 р. в Україні видано лише 10614 назв книг і брошур загальним накладом приблизно 50 млн. примірників, що значно краще в порівнянні з 1998 р. (видано 22 млн. примірників), але, порівняно з 155 млн., що було видано у 1985 р., це суттєво менше, хоч дещо більше за назвами<sup>23</sup>. Інакше кажучи, на одного громадянина в Україні видрукувано 1 примірник. Якщо взяти до уваги, що із загального тиражу назв україномовними є лише 29 млн. примірників, то вимальовується досить сумна картина. Забезпечення книжковою продукцією громадян України рідною мовою є вкрай недостатнім. А ще ж, за даними митної служби, на територію нашої держави у 2000 р. було завезено близько

<sup>22</sup> Жулинський М. Маємо гуртом дбати про національну інформаційну безпеку // Президентський вісник. – 2001. – №16. – С. 24.

<sup>23</sup> Статистичний щорічник України за 2001 рік. – С. 506.

40 млн. примірників книжок з Росії. Зрозуміло, що це далеко не повні дані, оскільки переважна кількість контрабандної продукції обминає митні кордони. Відтак громадяни України фактично включені в орбіту російської культури, але не високих її зразків, а, як правило, побутових варіантів.

Не краща ситуація склалася із забезпеченням громадян України періодичними виданнями. Якщо, за нормами ЮНЕСКО, на 1000 громадян має припадати принаймні 100 примірників періодичної преси, то в Україні цей показник становить 62 примірники. Навіть у колишньому СРСР цей показник був майже на порядок більшим — 422 примірники, а в сучасних Японії та Швеції він становить близько 550 примірників на тисячу населення<sup>24</sup>. І це при тому, що переважна більшість накладу періодичних видань або друкується в Україні російською мовою, або надходить (легально чи нелегально) з Росії. У 2001 р. з 60 млн. примірників періодичних видань лише 17 україномовні, а з 53 млн. разового тиражу газет україномовних було 18 млн. примірників<sup>25</sup>. Слід мати на увазі й той факт, що розповсюдження Інтернету та комп'ютерні програми в Україні також здійснюється російською або англійською мовами, що обмежує громадян щодо права вибору.

Проте йдеться не лише про російськомовну інтервенцію на українських теренах, але й про збіднення культурно-освітнього простору, домінування культурної однорідності, стандартизацію культурно-естетичних смаків. Певний стимул має внести зростання кількості назв (друкованих одиниць) книжок, періодичних видань та газет, що видані в Україні у 2001 році. Отже суспільство поступово долає культурну однорідність й виявляє тенденцію до змін в царині культури.

Прагнення до плюралізму виявляється і в сучасній українській літературі (О.Забушко, Ю.Андрухович, Іздрик), образотворчому мистецтві (реалізм, експресіонізм, абстракціонізм тощо).

Культура все більше відходить від одномірності стандарту й виявляє широту спектрів, стиків, різноманітність та альтернативу.

<sup>24</sup> Жулинський М. Маємо гуртом дбати про національну інформаційну безпеку // Президентський вісник. – 2001. – № 16. – С. 24.

<sup>25</sup> Статистичний щорічник України за 2001 рік. – С.506.

Спрямованість культури до різноманітності, як вважає Е. Тоффлер, «створює гострий конфлікт в освіті», що спричинило ставлення до студентів «не як до особистостей, а як масово вироблених товарів», а «студент хоче сконструювати себе сам».<sup>26</sup> «Головну культурну силу суспільства — освіту — підштовхують до різноманітності продукції» — підкреслює Е. Тоффлер.<sup>27</sup>

Відтак, простежується ще одна взаємозумовленість культурних і освітніх трансформацій. Саме тому нав'язування домінуючого мовного середовища (в даному випадку російськомовного) викликає супротив у значної частини суспільства. Саме з російськомовної освіти, як правило, виокремлюється освіта мовами національних меншин. Отже, різноманітність не тільки в плюралізмі культурних стилів та напрямів, а й у виборі мови навчання.

Але мусимо констатувати, що реалізована соціокультурна парадигма поставила українську та російську мови у нерівні умови. Перша, як упосліджена, виявилася неконкурентною щодо великодержавної. І це зрозуміло: розпочинаючи від мовного режиму офіційних органів влади й закінчуючи перекладами класиків світової літератури, «советский человек» отримував інформацію російською мовою. Це була інтервенція у людську свідомість, коли переконанням чи примусом людину змушували забути власну культуру і сприймати як досконалу культуру іншого народу. Одним з негативних наслідків такої політики стало те, що етнічні росіяни (або, принаймні, особи, які вважали себе такими) відверто ігнорували цінності етносів, серед яких їм доводилося жити і працювати. Зрештою, це питання й особистісної культури, оскільки людина, що має високу індивідуальну культуру, вважає для себе незнання мови титульної нації держави неприйнятним.

Перепис населення СРСР у 1979 р. — останній з повноцінних переписів за часів тоталітарної системи — свідчить, що з 10 471 602 росіян, які проживали на той час в Україні, 7 349 447 (а це близько 70%), заявили, що не володіють мовою корінної національності, тобто українців; понад те, взагалі не вважають це потрібним для радян-

ської людини<sup>28</sup>. І це на тлі процесу постійного зростання чисельності росіян в Україні за період існування Радянської держави. Порівняймо: у 1926 р. — 2 667 166, у 1939 р. — 4 175 299, у 1959 р. — 7 090 813, у 1989 р. — 11 355 582, що становило 22,07%<sup>29</sup>. Відтак іноземна експансія здійснювалась двома основними шляхами: з одного боку, це русифікація автохтонного населення України, позбавлення його права й можливості долучитися до власної автентичної культури, з другого — продумана міграційна політика центру, за якою активне українське населення або репресувалося, або примусово залучалося до економічного будівництва у важкодоступних районах РСФСР та інших республіках СРСР, а натомість терени України заповнювали етнічні вихідці з різних регіонів імперії, насамперед Росії. Так насильницькими засобами трансформувалася структура українського суспільства.

Проте все це не лише минуле. Означена політика має певні, й досі відчутні для України наслідки. Так, за даними соціологічного центру «Соціс», а також Центру «Громадська думка» НДІ соціально-економічних проблем Києва, лише 15% киян у побуті та повсякденному житті користуються українською мовою. Особливу увагу дослідники звернули на мовний режим студентства — наймобільнішої, політично не заангажованої та патріотично (як правило) налаштованої частини української молоді. Якщо у межах навчального закладу, тобто під час навчального процесу, українською мовою спілкується практично половина студентів — 49,6%, то зазвичай на перерві між собою українською мовою ведуть розмови лише 17,7% студентів; натомість російську мову в цьому разі обирає аж 57,9% студентів. Це свідчить про суперечності між державною політикою, спрямованою на утвердження української мови як державної, з одного боку, й реальним інформаційним простором, в тому числі і освітнім, у якому перебуває молода людина. Зусилля держави часто-густо зводяться нанівець повсякденним впливом мас-медіа, зокрема, Інтернету, періодичної, популярної, навчальної, розважальної та іншої літератури. Як справед-

<sup>26</sup> Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. — М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. — С. 296.

<sup>27</sup> Там же. — С. 299.

<sup>28</sup> Бичко І.В. Національний аспект філософії в Україні // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи. Вип. 3. — К., 2000. — С. 92.

<sup>29</sup> Русское население национальных окраин России XVIII-XX вв. / Ответственный редактор В.В. Трепавлов. — М., Словянский диалог, 2000. — С. 312-314.

ливо зазначає Г. Бачинський, «... кожна дитина для свого повноцінного психічного розвитку потребує рідномовного інформаційного простору. Українські діти й тепер, у своїй державі, позбавлені його, навіть ті, які виховуються в українськомовних родинах. Адже їхні батьки, як правило, вже пройшли мовну кастрацію і здебільшого розмовляють збідненою, засміченою російськими словами мовою. Та й взагалі побутова мова, як на наш космічний вік, має надто обмежений словниковий запас»<sup>30</sup>.

Відтак українське суспільство й досі перебуває під тягарем впливу деформованої культури у сфері гуманітарної політики й поки що не в змозі реалізувати права громадян на повноцінне соціокультурне життя, забезпечити права нинішнього й майбутнього поколінь на повноцінну участь у сприйнятті й відтворенні як світової, так і національної культури. Причини, що стримують залучення молоді до національної культурної традиції, криються у порушенні мовної спадковості. Крім того, незнання іноземних мов ізолює людей від загальносвітового культурного простору. Вивчення іноземних мов за часів Радянського Союзу здійснювалося таким чином, щоб найменша кількість громадян могла оволодіти цими мовами. Ті, хто досконало володів іноземною мовою, перебували на спеціальному контролі КДБ.

Сучасна мовна стратегія в освіті має базуватись на досконалому знанні української й не менше двох іноземних мов; такою іноземною може бути й російська, що сприятиме міжкультурному діалогу й міжнаціональній взаємодії українців та росіян.

Іноземні мови є ефективним засобом освіти й самоосвіти, важливим засобом міжкультурного діалогу. Їх вивчення сприяє формуванню гуманітарного мислення, опануванню культурою спілкування й соціальною етикою носіїв мов, що вивчаються. Відтак у процесі вивчення іноземних мов мають закладатись основи для їх використання як засобу міжкультурної комунікації, що особливо важливо для формування культури інформаційного суспільства. Отже, система освіти на всіх рівнях її функціонування може забезпечувати культурну спадкоємність не лише між різними поколіннями, але й між різними націями й державами.

<sup>30</sup> Бачинський Г. Чи залишиться Україна українською // Україна на межі тисячоліть. – К., 1998. – С. 174–175.

Вже на дошкільному рівні до генетичної програми спадковості, яка визначає розвиток людського організму, долучається програма культурного успадкування, яка й зробила людину унікальною істотою у біосфері. Дитина з перших своїх кроків починає вбирати в себе здобутки культурної еволюції виду *Homo sapiens* в цілому й конкретних його соціальних груп, зокрема.

На дошкільному рівні можна виділити три основні вектори спілкування: сім'я, соціальне та природне довкілля, дитячий заклад.

Вплив сім'ї дитина відчуває з перших днів життя, хоча й до кінця свого життя людина є членом цієї спільноти як у вузькому розумінні (власна сім'я), так і в широкому (вся спільнота, генетично споріднена між собою в осяжному ряді поколінь). Сім'я передає дитині власні духовні цінності, долучає її до культурних здобутків, передає елементи етнічного, національного, соціального, регіонального світовідчуття. Дитина вчиться адаптуватись до сімейного оточення, що стає підставою і для орієнтації у зовнішньому світі. Саме у віці від 3 до 6 років, на думку провідних психологів, у дитини формуються основні суспільно-ціннісні орієнтири, що інтегруються в певну особистість, виникає відносно стійке підпорядкування мотивів, що опосередковані зразками поведінки дорослих. Дитина усвідомлює власне «Я», серед інших, прагне «приміряти» себе до інших, активно впливати на ситуацію; вона опановує соціальний досвід, сутність соціальних дій, які й визначають її соціалізацію.

Зміни у розвитку дитини в період від 3 до 6 років є надзвичайно динамічними. Вона швидко переходить від життєдіяльності у досить обмеженому просторі до опанування нових видів діяльності за активної участі нових людей, іграшок, речей, нових взаємодій, які ускладнюють її роль у спільних іграх та справах. У шість років у дитини, як правило, чітко виявляється готовність й спроможність ставити себе на місце інших людей і сприймати речі з їх позиції, враховуючи не лише власну, але й чужу точку зору.

Зважаючи на фактори соціалізації дитини у віці до 6 років, у значній частині країн світу шкільне навчання розпочинається саме з цього віку.

Якщо індустріальне суспільство зруйнувало інститут традиційної сім'ї, то перехід до інформаційного суспільства створює

передумови для його відновлення, але вже на нових засадах. Сім'я, що складається з батьків і дітей, об'єднується не лише кровною спорідненістю, але й спільністю інтересів, культурного й соціоекономічного простору, комунікацій. Зміна ролі сім'ї у життєдіяльності суспільства й засад, на яких вона існуватиме, має стати предметом сімейної й освітньої політики держави.

На дошкільному етапі виховання підростаючого покоління постає ще одна важлива проблема: кого воліє отримати школа — просто дитину чи учня. У початковій школі очікують все-таки учнів, а не просто дітей, які щойно вийшли з-під опіки батьків. Дошкільна освіта прискорює адаптацію дітей до умов суспільного життя. Відтак досягається ще одна важлива мета, а саме — психологічна рівновага дитини, яка поступово зазнає зміни основних видів зайнятості — від гри (вдома чи в дитячому дошкільному закладі) до навчання. Гра як елемент культури невимушено вводить дитину до світу дорослих, до стихії непередбачуваних ситуацій і проблем, спонукаючи до їх розв'язання, до подолання перешкод; гра органічно й доступно для дитячого сприйняття знайомить з притаманними для нації трудовими процесами й навичками, обрядами й ритуалами, особливостями побуту; вона стимулює до пізнання світу й розвиває в дитині творчі нахили, вводячи її у світ культури. Навчання вже накладає на суб'єкта навчання певне коло обов'язків, оскільки дитина має сприйняти й засвоїти певний обсяг нормативної інформації. Шкільна освіта, в різноманітних її формах — загальноосвітній чи спеціалізованій (ліцеї, гімназії тощо), — продовжуючи розвиток дитини, набутий у дошкільному віці, має на меті формування громадянина — члена суспільства. Це поняття включає ряд компонентів: різнобічну фізичну та культурну підготовку, освоєння основних здобутків світової цивілізації в галузі природничих та суспільних наук, прилучення до певних видів діяльності та технологій, насамперед інформаційних, осягнення національних і загальнолюдських цінностей та моральних імперативів, зрештою — формування в кожного індивіда потягу до творчості та пізнання світу. Зазначені чинники спрямовані на подальший розвиток особистості, формування в ній почуття громадянськості, виховання її і як члена конкретного суспільства, котре уможливорює розвиток людини, і як

потенційного рушія подальшого розвитку цього суспільства. Тим самим, підкреслимо ще раз, освітній процес повинен мати цільову установку не лише на здобуття знань, але й на формування чіткої життєвої позиції людини, що визначається національними інтересами держави й ґрунтується на успадкуванні національної культури. Відтак загальна середня освіта є системою входження людини до реальної культури нації й суспільства.

Після здобуття загальної середньої освіти випускники навчальних закладів, як правило, здобувають професійну освіту, спрямовану на підготовку спеціалістів різних рівнів кваліфікації й включає глибоке вивчення наукових основ й технології обраного виду професійної діяльності, формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в обраній сфері людської діяльності. Професійна освіта передбачає оволодіння сукупністю знань і компетенцій, що створює передумови для праці відповідно до ступеня набуті освіти (бакалавр, спеціаліст, магістр або кваліфікований робітник).

Вища освіта, розвиваючи у своїх вихованців певні особистісні та громадянські якості, векторизує увагу насамперед на творчих потенціях людини, маючи на меті зробити її активним учасником суспільної діяльності як для збереження досягнутого рівня розвитку, так і для подальшого руху вперед. Тому фаховий перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка студентів, має включати два кола професій: з одного боку, такі, що зорієнтовані на реалізацію в існуючій структурі, а з другого — професії, зорієнтовані в майбутнє й пов'язані з трансформацією суспільства, запровадженням новітніх технологій, напрямів, сфер діяльності тощо. При цьому в будь-якому разі забезпечується рівень освіти, який відповідає сучасним світовим стандартам. Завдяки цьому держава зможе зберегти набутий позитивний досвід розвитку й мати певні перспективи щодо засвоєння й впровадження новітніх здобутків та забезпечити умови для сталого розвитку.

У сучасній освіті мають органічно поєднуватись культуротворча й соціальна функції. Збереження балансу між цими функціями — важлива проблема освіти, адже вона має забезпечити поєднання підготовки висококваліфікованого, конкурентоспроможного на ринку

праці фахівця й водночас плекання особистості з притаманною їй високою культурою та здатністю до продукування культури.

Успішне розв'язання цієї проблеми залежить від ряду чинників і насамперед від усвідомлення провідниками освіти важливості й рівноцінності зазначених її функцій.

Система освіти України у процесі свого розвитку набирає принципово нових форм, реалізація яких визначатиме імідж нашої країни у ХХІ ст. Упродовж майже всього минулого століття суспільно-економічний і політичний розвиток визначав зміст навчально-виховного процесу; розпочинаючи з другої половини ХХ ст. з розгортанням науково-технічної революції й трансформацією суспільства з індустріального в інформаційне освіта дедалі більше стає безпосереднім рушієм розвитку сучасного суспільства. Відтак новій парадигмі освіти, формування якої є реальністю сучасного життя, належатиме провідна роль у сформуванні нової культури.

Нові орієнтири, які виникають у процесі розвитку людської цивілізації, зумовлюють і переорієнтацію освіти. На зміну ідеалу «природничо-наукового розуму», що панував у межах класичної парадигми освіти, приходять ідеал «людинобіосфероцентричного розуму», що врівноважуватиме гуманітарну та природничо-наукову складову освіти.

Необхідно розмежувати та розглядати окремо й детально два хоч і пов'язані, але різні напрями: гуманітаризацію освіти взагалі (в тому числі природничо-наукової та техніко-технологічної) й навчання гуманітаріїв (йдеться про підготовку фахівців, які мають забезпечити певний стан та пріоритетні зрушення в гуманітарній сфері суспільного буття). Гуманітарна орієнтація всієї системи освіти видається цілком виправданою й зрозумілою, оскільки гуманітарні цінності пронизують не лише економічну й духовну, але й усі інші сфери суспільного буття, в тому числі й ті, які нещодавно вважались негуманітарними. За останнє півстоліття людство усвідомило неможливість вилучення гуманітарної складової з жодної із сфер суспільної життєдіяльності, тому що будь-яка професійна діяльність є діяльністю суспільною і такою, що своїми цільовими орієнтирами та методологічними засадами прилягає до гуманітарної, а отже людинобіосфероцентризм найбільш відповідає сучасному рівню осмислення зазначених проблем.

Щодо підготовки фахівців гуманітарної сфери діяльності, яку складають міжособистісні й міжспільнотні стосунки (державне управління, культура, освіта, наука тощо), — то це власне і є другий напрям освітньо-гуманітарної концепції.

У зв'язку з цим нового звучання набуває самоцінність і самодостатність людської особистості.

Сучасна педагогічна діяльність має сенс, якщо вона є спрямованою у майбутнє. Ідеал майбутнього, найвищим сенсом якого є збереження людини як такої та біосфери, стає критерієм відбору історичних і культурних надбань, що транслюються в нову культуру.

У вітчизняній філософії освіти проблема спрямованості освітньої діяльності у майбутнє розглядається, як правило, в контексті виховання дітей як майбутніх громадян, підготовки до життя, але загальна футурологічна риторика педагогів і філософів не спрямовується на футурологізацію змісту освіти. Сучасна освіта потребує вироблення освітнього футуризму, своєї рідної стратегії майбутнього, що покликана допомогти людині швидше адаптуватися до змінюваності. Найбільш виразно ідея зміщення освіти в майбутній час сформульована Е. Тоффлером: «Коли мільйони розділяють ... жадання майбутнього, у нас буде суспільство, набагато краще підготовлене до ударів змін. Сформувати таку допитливість і свідому підготовуваність — ось кардинальне завдання освіти. Створити освіту, яка сформує цю допитливість, — ... основна місія суперіндустріальної революції в школі».<sup>31</sup>

Майбутнє значною мірою визначає діяльну сутність сьогодення. Зміст і сенс нашої діяльності підпорядковані ідеалу майбутнього, що знаходить своє втілення не лише в проєктах, планах, концепціях, парадигмах, але й у методах їх реалізації. Майбутнє як чинник мотиваційної діяльності більшою мірою впливає на сьогодення, ніж власне потреби сьогодення. Наша увага зосереджувалась й зосереджується й донині на вивченні минулого, що є цілком виправданим; проте наша діяльність лише спирається на досвід минулого, але завжди спрямована у майбутнє. Хоч би що ми робили, наша діяльність підпорядкована майбутньому ідеалу, і не лише на науковому, але й на повсякденному побутовому рівні. Так і в освіті

<sup>31</sup> Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. –С.465.

ми формуємо ідеал майбутнього, але цей ідеал не стільки є навчальним планом чи змістом програм і підручників, скільки, насамперед, освічена людина. Освіта проектує інтелектуальну й духовну сутність людини, її суспільні спроможності, намагаючись задовольнити майбутні вимоги суспільства щодо культурного виміру особистості. Відтак вирішуючи проблему, якою має бути освіта, слід віднайти відповідь на питання, якою має бути людина. Саме людина виступає основним критерієм у визначенні відповідності чи невідповідності системи освіти потребам суспільного розвитку. Людина майбутнього вбачається як Homo educatus (людина освічена), оскільки освіта покликана підготувати людину до майбутніх суспільних та цивілізаційних трансформацій.

Завдання освіти в цьому контексті полягає в тому, що вона має бути спрямовувана на випередження суспільного розвитку й підпорядкована задоволенню потреб всіх членів суспільства. Наука повинна все більше спрямовуватись на моделювання майбутнього, а освіта — на формування людини, спроможної до життєдіяльності у ньому.

«Якщо в сучасної людини є бажання справитись з еквівалентом тисячоліть змін в спресованому проміжку одного-однісінького людського життя, вона повинна мати в своїй голові достатньо правильні (нехай і грубі) контури майбутнього» — зазначає Е.Тоффлер.<sup>32</sup>

Разом з тим, освіта все більше стає провідним феноменом культури, зорієнтованим на утвердження особистісних першооснов у людині. Звідси обґрунтованість переходу до особистісно орієнтованої педагогіки. Людинотворча функція освіти і є тією високою ідеєю сучасної філософії освіти, яка дедалі більше стає надбанням практичної освіти.

Проте особистісно-орієнтована освіта, як правило, зводиться до соціально-психологічного аспекту взаємовідносин педагогів і учнів або ж до інноваційних методів навчання в навчальних закладах нового типу, використання новітніх технологій навчання, впровадження навчальних класів тощо.

На нашу думку, особистісно орієнтована освіта має передбачати максимально можливе врахування індивідуальних особливостей особистості, насамперед, фізичних, статево-вікових та інди-

<sup>32</sup> Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – С.461.

видуально-типових. Серед індивідуально-типових рис людини особлива увага повинна приділятися темпераменту як інтегративній характеристиці індивідуальних рис людини.

Саме врахування індивідуальних прагнень кожної дитини — шлях до справжньої особистісно орієнтованої педагогіки.

Спираючись на сучасні концепції визначення сутності культури, можна дійти висновку про зростання ролі культуротворчого чинника в розвитку освіти, а освіти — в культурному розвитку країни (впровадження інтелектуальності в культуру). Це свідчить про наявність можливості перспективного моделювання майбутньої освіти, яка передбачає формування бажаної культури як культури освітньої.

Освіта стає невід'ємним фактором культурного існування, запорукою економічного добробуту та соціального розвитку країни. Відтак наразі необхідні конкретні еволюційні зміни в освіті України, що мають зберегти й удосконалити беззаперечні досягнення української системи освіти, зліквідувати рудименти негативного минулого, широко охопити молодь і дорослих найрізноманітнішими формами навчання впродовж усієї життєдіяльності на основі прогресивної парадигми й застосування новітніх методів.

Найважливішим тут, напевне, є питання: як реально оновити й наблизити до прагнень сучасної особистості зміст освіти; як узгодити його з принципом, який Х.Ортега-і-Гассет назвав «принципом ощадності в освіті»<sup>33</sup>; які методи є найефективнішими для реалізації нового змісту освіти?

Вирішення проблеми зростання інформаційного обсягу змісту освіти при його реальному часовому обмеженні полягає у розробці нових інтегрованих навчальних курсів та розширенні міждисциплінарних зв'язків. Їх метою є взаємопроникнення знань з різних дисциплін і, як наслідок, формування нового знання, про що більш детально вже йшлося. Реальністю стає профільна диференціація освіти, спрямована на пошук методичного вдосконалення змісту освіти.

Ефективною як техніко-методичний засіб зміни традиційного характеру навчання є інформатизація освіти, що передбачає опанування інформаційною культурою.

<sup>33</sup> Ортега-і-Гасет Х. Місія Університету // Ідея Університету: Антологія. — С. 83–88.

Особливого значення на шляху вдосконалення освіти набуває використання як традиційних, так і новітніх освітніх технологій як ефективного способу залучення до культури.

Навчальні технології — важливий фактор трансляції культури, оскільки їх ефективне поєднання й застосування дає змогу не лише залучити учнів і студентів до навчальної й наукової діяльності, що значно підвищує ступінь соціалізації особистості, але й опанувати методи, прийоми й знаряддя культуротворення.

Освітні технології за своїми цілями, змістом, методами й засобами мають багато спільного, а тому їх поділяють на класи та групи. Так, за чинником психологічного розвитку визначаються біогенні, соціогенні, психогенні технології тощо. За орієнтацією на особистісні структури освітні технології поділяються на: інформаційні (формування знань, умінь, навичок за предметами); операційні (формування способів розумових дій); емоційно-художні та емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин); технології саморозвитку (формування саморегулюючих механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей) і прикладні технології (формування дієво-практичної сфери).

Загалом визначено 12 класів педагогічних технологій: за рівнем застосування; за філософською основою; за провідним фактором психічного розвитку; за концепцією засвоєння; за орієнтацією щодо особистісних структур; за характером змісту й структури; за організаційними формами; за типом управління пізнавальною діяльністю; за підходом до учня; за домінуючим методом; за напрямом модернізації традиційної системи; за категорією учнів<sup>34</sup>.

Щодо характеру змісту й структури виділяють: навчальні й виховні технології, світські й релігійні, загальноосвітні й професійно зорієнтовані, гуманітарні й технічні, предметні, а також монотехнологічні, галузеві та проникаючі технології. Відомою є класифікація технологій, запропонована В.Безпалько, в основу якої покладений тип організації та управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається. За своєю структурою ця класифікація є тотожною до класифікації керованих технічних устроїв. Проте будь-яка класи-

фікація є умовною, адже використання однієї технології не виключає (що й відбувається на практиці) елементів інших технологій.

Загалом серед навчальних технологій, які нерозривно пов'язані з виховними, слід виокремити проблемні, гральні та виробничі. Ці технології спрямовані на активну трансформацію культури від покоління до покоління, оскільки вони за своєю сутністю є віддзеркаленням важливих компонентів культури.

Технологія проблемного навчання, основоположником якої став американський філософ і педагог Д.Дьюї, передбачає сукупність процедур щодо передання предметної інформації від учителя до учня з використанням розподілених за складністю проблемних ситуацій з метою активізації діяльності учня щодо їх вирішення. Відтак учень стає суб'єктом власного навчання, в результаті якого він отримує нові знання й опановує нові способи діяльності. Перевагою й водночас ускладнюючою обставиною технології проблемного навчання є те, що створення проблемної ситуації можливе лише на індивідуальному рівні, хоч її розв'язання може мати й колективний характер, але в будь-якому разі це вимагає від педагога диференціації навчального процесу та забезпечення індивідуального підходу до навчання учнів, що посилює цінність цієї технології в контексті формування компетенцій сучасної людини.

Гральна технологія є сукупністю процедур передання предметної інформації від учителя до учня з використанням засобів активізації діяльності учня, спрямованих насамперед на підтримку його високого емоційного тону, який і визначає зацікавленість учня в процесі навчання. Загалом гра належить до провідних видів діяльності людини нарівні з працею й навчанням. Використання гральної технології в освіті забезпечує не лише підвищення ефективності навчально-виховного процесу, але й опанування учнями феномену культури, яким є гра. Гральна діяльність за своєю сутністю є багатофункціональною, завдяки чому вона порівняно з іншими технологіями є більш культуромісткою. Її функції (комунікативна, розважальна, розвантажувальна (терапевтична), діагностична, корекційна, соціалізуюча) забезпечують успадкування найважливіших культуротворчих особистісних якостей. Адже гра передбачає вільну діяльність, обирається за бажанням людини й приносить

<sup>34</sup> Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. — М.: Народное образование, 1998. — С. 256.

задоволення не стільки від результату, скільки від процесу гри; вона завжди супроводжується творчістю, імпровізацією, емоційним піднесенням, змагальністю й конкуренцією, що сприяє опануванню культури на психоемоційному рівні. Відомий нідерландський історик культури Й.Гейзінга підкреслював: «Саме через гру людська спільнота підіймається до надбіологічних форм життя, підвищуючи цим свою цінність. Через гру суспільство виражає своє розуміння життя і світу»<sup>35</sup> Наявність у грі певних правил або їх елементів сприяє підготовці індивіда до сприйняття морально-етичних і законодавчовизначених «правил» існування людського суспільства, що значно підвищує загальнокультурний рівень особистості.

Серед навчальних технологій дещо специфічне місце відведене виробничій технології, що передбачає сукупність процедур передання предметної інформації від учителя до учня з використанням засобів, спрямованих, головним чином, на підтримання вольових зусиль учня, який є націленим на просування у професійній самоідентифікації. Попри певну специфіку, всі три технології є тісно взаємопов'язаними.

Якщо проблемна та гральна технології застосовуються переважно у шкільному, класному приміщенні, то виробнича є своєрідною проміжною ланкою між діяльністю в класі та майбутнім професійним життям учня. Однак за будь-яких обставин при використанні певних технологій учень повинен навчатись оцінювати результати власної діяльності, регулювати її процес, ставити морально доцільну мету та звертатись до адекватних спонук, тобто опанувати елементи культури. Активне застосування, приміром, виробничих технологій, спільна робота учнів та педагогів у їх межах, обговорення результатів у зіставленні з вимогами соціуму надають можливість поліпшити й виховну роботу, акцентувавши на моральних спонуках діяльності учнів.

Переважання в технології викладання суспільних дисциплін (історії, економіки та правознавства) діалогових форм організації уроку, використання імітаційних ігор та аналізу реальних ситуацій сприяє розвиткові аналітичного мислення учнів, їх зацікавленого ставлення до філософських, політичних проблем, що є виявом

<sup>35</sup> Гейзінга Й. Homo Ludens /Пер. з англ. О. Мокровольського – К.: Основи, 1994. – С. 57.

соціальної активності, необхідної для подальшої самореалізації випускників шкіл.

У навчальних технологіях досить важливою є позиція учня у навчально-педагогічному процесі, а також ставлення дорослих до нього. Тут виділяються кілька типів технологій. Відомими є авторитарні технології, за яких педагог — одноосібний суб'єкт навчально-виховного процесу, а учень є об'єктом, на який впливають. Відомі також особистісно орієнтовані технології, коли в центрі навчального процесу перебуває учень, а відтак передбачене відповідне забезпечення для його комфортних і безпечних умов розвитку й реалізації його природних потенцій. Учень тут є пріоритетним суб'єктом, метою, а не засобом просування до певної мети. Особистісно орієнтовані технології вирізняються антропоцентричністю та гуманістичною спрямованістю на багатовимірний творчий розвиток особистості<sup>36</sup>.

Технології вільного виховання наголошують на свободі вибору учня та його самостійності у різних сферах життєдіяльності. Такі технології сприяють вільному розвиткові фантазії учня, його творчих здібностей, але до певної міри обмежені в тому, що стосується засвоєння ґрунтовних знань.

Методологічною основою психолого-педагогічних досліджень є застосування системного підходу, який і розкриває сутність технології навчання, її функції та структуру.

Функції технології навчання полягають в її спрямованості на отримання інтегративного результату з високою якістю та максимальною кількістю засвоєної навчальної інформації, а також — динамікою, варіабельністю та універсалізацією знань, умінь і способів діяльності. А структура освітньої технології вміщує в себе систему педагогічних і навчальних методів, прийомів і способів планування, організації та здійснення контролю, коригування та оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів з метою формування в них освітньої культури.

Способом реформування освіти, підвищення ефективності навчання є проектування, створення й впровадження передових інноваційних освітніх систем. Щодо перспективного напрямку розвитку таких систем, то це: освітня інноватика як окрема галузь

<sup>36</sup> Освітні технології. Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – С.27–44.



наукового знання; інноваційні процеси в освіті як предмет методологічного дослідження; наукова проблематика інноваційних процесів у сучасній філософії освіти; стратегічний розвиток засад теоретичної освітньої інноватики; моделі управління інноваційними процесами в сучасних дошкільних, позашкільних, середніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах; суперечності інноваційної діяльності та способи їх розв'язання; зміст, структура й функції освітньої інноватики; прикладні аспекти обґрунтування освітньої інноватики тощо.

Відтак освітня інноватика передбачає міждисциплінарний синтез у теоретико-методологічному осмисленні здобутих філософських, соціологічних, психологічних, економічних та інших знань. Вона виявляє глибинні процеси створення й застосування нового в освіті, а звідси й формування інноваційної освіти та засад суспільства інноваційної культури.

Нині дослідники відносять здатність до творчості не лише до сфери культури, але й до сфери знань. Ще наприкінці 70-х років ХХ ст. автори відомої доповіді Римського клубу «Немає обмежень для навчання» визначили навчання в широкому розумінні. Це одночасно й процес нарощування досвіду, й індивідуальний розвиток, й соціокультурне збагачення. В цьому контексті виділяють такі типи навчання: підтримуюче (спрямоване на відтворення окремої культури, соціального досвіду і соціально-культурної системи в цілому); інноваційне (стимулююче до інноваційних змін в існуючій культурі й соціальному середовищі); шокове (до якого віднесені раптові «вибухові» зміни в житті людини і суспільства). За своєю сутністю шокове навчання є стресовим і характеризується низькою результативністю порівняно з тривалим у часі інноваційним навчанням.

Слід зазначити, що за сприятливих умов найбільшого поширення мають набути два перших типи навчання. Цю диспропорцію соціологи пояснюють тим, що спостерігається певна непередготовленість суспільства до зіткнення з новими ситуаціями в соціальному житті, неспроможність своєчасно належним чином розв'язати політичні, економічні, екологічні та інші проблеми, що виникають. Тому інноваційність може визначатись і як дидактична організація навчання, і як його суспільно значущі результати.

У розвитку теорії навчального процесу сучасна педагогіка вбачає принаймні два шляхи: по-перше, це — модернізація традиційного навчання, його переорієнтація на ефективне засвоєння визначених соціальних зразків, досягнення чітко фіксованих еталонів. Такий шлях забезпечує вирішення дидактичних завдань репродуктивного типу освіти та формує уявлення про навчання як технологічний процес з передбачуваними й детально описаними результатами. По-друге, це — інтерактивний інноваційний підхід до навчального процесу, де головною метою є особистісний розвиток тих, хто навчається, й, насамперед, — їх спроможність оволодівати новим досвідом на основі цілеспрямованого формування творчого й критичного мислення, рольового та імітаційного моделювання пошуку, визначення особистісних сенсів тощо. Перевага тут віддається активним формам та методам навчання: дискусії, діалогу, діловим іграм тощо.

Набирає поширення методологічний спосіб навчання, який ґрунтується на уявленні, що сутність будь-якої науки, а відтак і найвищу цінність освіти являють не конкретні знання, а методологія, яка має бути метою, засобом і змістом навчання. Йдеться про те, що учневі належить не вчити предмет, а пізнавати світ, природу, а разом — і метод і культуру пізнання; не одержувати формулювання законів природи й суспільства в готовому вигляді, а самому відкривати їх під керівництвом учителя як рівноправного партнера. Він повинен не «пам'ятати» наукову дисципліну, а розуміти її, тобто бути не об'єктом, а суб'єктом пізнання. Методологічне навчання полягає, таким чином, не в засвоєнні об'єктивного історичного («мертвого», того, що вже відбулося) становлення науки, — а в живому, суб'єктивному її засвоєнні. Таке навчання і є початковим етапом наукового пізнання, і тому воно певною мірою скорочує розрив між освітою й наукою, а також є найбільш просунутим у формуванні нової культури.

Технологія методологічного навчання спирається на відому з часів Сократа й Платона діалогову природу навчання. Завдяки такому діалогу, правильно поставлене запитання часто майже означає розв'язання проблеми.

Оскільки в навчальному пізнанні на відміну від наукового й правильно поставлені запитання, й відповіді на них заздалегідь

відомі, то тут існує й реалізується принципова можливість такої системи проміжних допоміжних запитань, правильна відповідь на які буде гарантованою. Відтак технологічну схему методологічного навчання можна представити у такому вигляді: спочатку — сприйняття й усвідомлення запитання; потім — відповідь на нього як створення нового знання через розуміння. Й, нарешті, — застосування знання, що є особливо актуальним для сучасної української школи.

Що ж до запам'ятовування й відтворення знання, то для учня, що вміє писати й читати, це не є досить важливим, а тому традиційний екзамен слід розглядати як залік. Йдеться про те, що переважна кількість учнів розуміють певну дисципліну, вони запам'ятовують навчальний матеріал і спроможні відповідати за екзаменаційним білетом навіть без попередньої підготовки. Решта ж учнів, готуючись до відповіді, має потребу в користуванні нотатками й книжками, й слід дозволити їм це, оскільки це наблизить навчання до життя й майбутньої роботи та виключить момент нещирості із стосунків вчителя й учня. Учень має опанувати мистецтво відповідати на запитання та формулювати саме запитання. Першим етапом на шляху до цього є вміння учня самостійно працювати із звичайним текстом. Навчити цьому можна шляхом перетворення такого тексту від початкової інформаційної форми до методологічної — запитання — відповідь. Очевидним є те, що навчити самостійно вчитися повинна середня школа, а самостійно і грамотно ставити наукові запитання — вища школа. (Певна річ, такий розподіл є досить умовним, оскільки освіта й наука, середня і вища освіта тісно пов'язані). У пізнавальній царині це передбачає захоплення до проблемного світосприймання, закладення потреби в навчанні впродовж усього життя, прагнення не лише до знань, але й до постійного розширення їх сфери та перетворення в компетенції.

Водночас педагог ставить за мету наблизити учня до певної моделі, визначеної на основі прийнятих ним загальних педагогічних настанов, але при цьому є індивідуалізованою. Він добирає засоби досягнення мети, співпрацюючи з учнем, уточнюючи, коригуючи, а іноді й істотно змінюючи мету й засоби. Іншими словами, він здійснює творчу діяльність, а для останньої, як відомо, є притаманним те, що її результат не проектується задалегідь у деталях, а

прогнозується, причому цей прогноз багаторазово уточнюється, коригується, конкретизується, а іноді — й радикально переглядається.

Особливістю творчої діяльності педагога, гуманістично налаштованого, полягає в тому, що до участі у творчому процесі залучається й учень. Це певною мірою надає перебігу й результатам цього процесу деякої невизначеності. Учитель і учень, таким чином, постають як рівноправні партнери, але при цьому вчитель залишає за собою роль соціокультурного посередника, який здійснює управління діалогом. Тут є певна суперечливість відносин, але вона об'єктивно зумовлена вищестією позицій дорослого, його відповідальністю, хоча остання обставина аж ніяк не виправдовує зверхності учителя щодо учня. Тут насамперед необхідна повага до учня з боку вчителя, щире визнання того, що він повинен не лише навчати учня, але й учитися бути його партнером. Це виступає основою в утвердженні нового типу взаємин, нової культури міжособистісного спілкування.

Удосконалення системи освіти сучасної України передбачає врахування в її розвитку західноєвропейських тенденцій і вимог трансформованого ринку праці, поєднання переходу до широкопрофільної підготовки спеціалістів з осучасненням змісту навчання й застосуванням нових методик.

Цей процес є складним і тривалим. Він супроводжується відходом від централізації: Міністерство освіти має створювати загальні межові програми, а окремі заклади чи авторські колективи — конкретизовані робочі програми. Те, що в основу загальних програм будуть покладені загальноосвітні й загальнофахові компоненти (до 2/3 усього часу навчання), значно збільшить шанси випускників підвищити свою фахову мобільність, адаптуватися не лише до вимог наявного ринку праці, але й до можливих його змін упродовж періоду активної трудової діяльності. Тому нові програми слід спрямовувати на набуття конкретних вмінь, поєднаних із загальною фаховою компетентністю.

За новими програмами учні, студенти мають здобувати знання для опанування найсучасніших технологій у певній галузі, основ фахового менеджменту. Серед пріоритетів повинні бути оволодіння

інформаційними технологіями, комп'ютером, вивчення державної, рідної та іноземних мов. Причому це слід реалізувати не лише за рахунок збільшення навчального часу на вивчення мови конкретно, скільки за рахунок посилення мовного аспекту будь-якої навчальної дисципліни. Адже розвиток мовленнєвої культури, розширення словникового запасу відбувається і при вивченні математики, фізики, хімії, біології тощо. Проблема подолання еклектизму старих програм і створення нових ще далека від розв'язання як внаслідок інертності вітчизняної розгалуженої системи освіти, так і через її складність, наявність численних типів різноманітних навчальних закладів.

Переважає більшість програм навчання — це модифіковані «старі», успадковані з 80-х років минулого століття. В умовах економічної кризи надто повільно відбувається перехід до навчання за новими підручниками, бракує комп'ютерів і сучасного технічного обладнання в лабораторіях. Усе це потребує свого якнайшвидшого вирішення, оскільки стримує модернізацію системи освіти.

Нагальним є задоволення базових потреб учнів і студентів шляхом створення умов діяльності, сприятливих у психофізичному й соціально-психологічному плані, оптимальне врахування в процесі діяльності вікових та індивідуально-типологічних особливостей молодих людей. Це передбачає повагу до уподобань, прагнень і досягнень тих, хто навчається, надання їм достатнього простору для вияву самостійності й творчості. Складовою цього процесу є створення ситуацій, розв'язання яких фізично й духовно загартовує, формувє впевненість у власних силах. Це сприяє самоактуалізації, здобуттю особистісної свободи. А розкриття можливостей наповнення особистісної свободи повноцінним змістом можливе через прилучення молоді до досягнень цивілізації та включення її до діалогічних процесів творення культури.

Досить важливою є внутрішня гуманітаризація технічної й природничої освіти через насичення викладання профільних дисциплін культурологічним змістом (світоглядним, етнокультурним, естетичним, етичним), а також і психологічним контекстом (трансляючим механізми творчості, спілкування, особистісного зростання). Такий зміст має загальнолюдське значення і є органічним для високих зразків діяльності у сфері природничих та технічних наук.

Успішно оволодіваючи специфічними для конкретної професії можливостями і розкриваючи суто індивідуальні творчі потенції, індивід водночас отримує змогу сприймати всезагальні знання й цінності як суб'єктивно значущі й конче потрібні в певній діяльності, а також утверджувати й конкретизувати їх.

Відтак можна твердити, що демократизація й гуманітаризація вітчизняної системи освіти, які відбуватимуться в напрямі відмови від адаптаційної доктрини, зумовлять орієнтацію на врахування громадсько-особистісних пріоритетів, формування вільних, висококультурних і творчих особистостей. А практична реалізація планів реформування системи освіти в Україні полегшить досягнення спільної мети — зміцнення незалежності, піднесення економіки й поліпшення якості життя, входження до об'єднаної Європи з її високими вимогами щодо дотримання норм демократизму, поваги до прав і свобод кожного громадянина.

Щодо змін у системі освіти України слід наголосити на потребі у відмові від домінанти минулого та малоприсадибних абстракцій, наближення школи до вимог як реального, так і майбутнього життя. Вчитель повинен змістити акценти від озвучення підручників до навчання учнів буттю у світі нової культури ХХІ ст.

У цьому зв'язку слід зазначити, що сучасні засоби інформації перебувають поза межами школи та вузу, а друковані джерела вже втратили не лише монополію, але й доступність для громадян (згадаймо про Інтернет; ціну товстої ілюстрованої енциклопедії й лазерного диска, що містить кілька таких книг разом із супровідними відеофрагментами).

Учень має стати центром системи освіти: навчальний матеріал, методи викладання, тренувальна й практична діяльність повинні враховувати насамперед його можливості, потреби й пріоритети, а не абстрактні положення класичної педагогіки, яка була ефективною три століття тому в умовах монопольного становища вчителя й ролі підручника як джерела інформації та впливу на молодь. Школа не стане привабливою для сучасної молоді, якщо вона технологічно буде такою, якою була за часів Я.А.Коменського.

Система сучасної обов'язкової освіти має забезпечити набуття загальних, ключових, базових, фундаментальних, основних,

навіть «крос-навчальних» компетенцій кожним випускником. Науковці пропонують більш перспективні й зручні для подальшого використання варіанти компетенцій, набуття яких повинна забезпечити для молодого покоління система сучасної освіти.

Щодо всього теоретично можливого змісту освіти, який має опанувати особа у навчальних закладах і поза ними через засоби сучасної інформації, то виділяють такі компетенції культури: ринкова (підприємливість, відповідальність, дисципліна, культ праці); правнича (визнання верховенства законів і усвідомлена потреба у їх беззастережному виконанні, повага до прав і свобод інших); демократична (активність і мобільність особи, повага до справи та рішення більшості); освітня (вміння вчитися і використовувати набуті знання, перевчатися й продовжувати вчитися впродовж життя); культура спілкування (толерантність, вміння встановлювати дружні стосунки і контакти з людьми, вміння цивілізовано обстоювати власну думку, сприйняття різних форм плюралізму); організаційна (регіональне адміністрування, повага до часу та вміння використовувати його ощадливо); культура вибору (вміння вибирати з можливих альтернатив відповідно до власної системи цінностей); технологічна (вміле та безпечно використання технічних засобів; раціональне співіснування з техносферою); екологічна (вміння й бажання гармонійно співіснувати з довкіллям, діяльність, спрямована на збереження власного здоров'я, довкілля і біосфери); культура повсякдення (повага до людей; навички співжиття, готовність надати допомогу; охайність; турбота про естетику оточення).

Зазначені компетенції культури можуть стати основою для формування мети й змісту національного навчання та виховання в Україні XXI ст.

Українські педагоги, які впродовж десятиліть відчували на собі тиск моноідеології та підтримуваних владою «союзних авторитетів», ще не позбулися відчуття своєї «другорядності» й комплексу меншовартості; в їх середовищі до кінця не подолане побоювання виходити на рівень широких педагогічних узагальнень і кардинальних освітніх ініціатив, що мають створити теоретико-методологічну платформу для формування людини нової культури.

Основні компоненти процесу морального виховання, що має бути в основі нової культури, не знайшли поки що послідовного

наукового обґрунтування. Не визначено у повному обсязі зміст процесу морального виховання.

Очевидною є та обставина, що моноідеологія спотворила розуміння моралі й моральності. Адже моральним вважалося лише те, що слугувало будівництву комунізму. Духовне багатство, моральна чистота й фізична досконалість мали виключно ідеологічне трактування, а школа була зобов'язана виховувати в учнів внутрішню потребу жити й діяти за принципами комуністичної моралі.

Подолання означеної однобічності й стереотипів вже відбулося, але утвердження моралі як сутнісної характеристики людини ще попереду. Спостерігається повернення частини суспільства до моралі, що ґрунтується на цінностях християнства, однак це незначна його частина, переважно люди старшого покоління. Що ж до моральних засад сучасної освіти, яка опікується дітьми й молоддю, маємо досить невизначену ситуацію.

Чому так важливо визначитися з науковим обґрунтуванням морального виховання? Насамперед тому, що мораль як внутрішній регулятор поведінки людини є адекватною культурі. Відтак формування нової культури є, по суті, формуванням моральних цінностей людини й суспільства. Культура завжди була й залишається системою моральних вимог, що визначають поведінку людини. Ось чому так важливо визначитися із змістом морального виховання. Специфіка його полягає в тому, що воно не може бути виокремленим напрямом виховання, воно є сутністю будь-якої діяльності людини: навчальної, наукової, виробничої, творчої, побутової тощо. Моральність, як і культурність, виявляються в духовному, матеріальному, суспільному та індивідуальному житті людини. Сформувати моральну людину може лише вся сукупність впливів на її життєдіяльність. Вчитель фізики чи біології здається на перший погляд досить далеким від морального виховання, але насправді саме він може сформувати морально вмотивоване ставлення молодшої людини до природи.

Одна з проблем радянської педагогіки, яка мала позитивні й негативні наслідки, полягала в тому, що вона виокремила напрями виховання: ідейно-політичне, розумове, моральне, трудове, фізичне, естетичне. Таке виокремлення мало значення для створення наукових праць, проте від учителя вимагалося неодмінно окремішньо

реалізувати кожен означений напрям на практиці. Реально ж дуже важко провести межу: де закінчувалося трудове, а розпочиналося моральне чи естетичне виховання. І хоч одним із принципів комуністичного виховання оголошувався комплексний підхід, виховання було й залишалося у радянській школі однобічним, оскільки підпорядковувалося меті формування в учнів марксистсько-ленінського світогляду, радянського патріотизму, пролетарського інтернаціоналізму, непримиренності до буржуазної ідеології й моралі тощо.

Життя спростувало твердження про досягнення означеної мети комуністичного виховання. Саме виховані радянською школою люди, що відчули на собі подвійні стандарти й ідеологічну обмеженість, стали руйнівниками цієї морально невмотивованої системи.

За часів Радянського Союзу суспільство керувалося не історично набутими моральними нормами, а нав'язаним ідеалом комуністичної моралі. «Моральний кодекс будівника комунізму» так і залишився партійною догмою. Суспільній природі не є притаманною штучність, вона її відторгає. Нині українське суспільство, поступово долаючи нав'язані штучні догми, повертається до витоків своєї духовності.

Відтак формування моральних засад сучасного українського суспільства, а, отже, і формування нової культури, має відбуватись на основі історично зважених, й водночас спрямованих у майбутнє, загальноприйнятих норм, що сприятимуть утвердженню соціоприродної гармонії людини. Нова мораль й нова культура не можуть бути чимось абсолютно новим; у нових історичних умовах є очевидною необхідність повернення до споконвічних національних і загальнолюдських моральних регуляторів, їх нова актуалізація, сприйняття й рецепція. Це не під силу зробити найдосконалішій системі освіти, проте це під силу суспільству, яке має, так би мовити, «моралізувати» всі сфери діяльності: від державного управління, виробничої діяльності до сімейного та індивідуального буття. Індивід має постати як моральна особистість. У моральності виявляється родова сутність людини, її відмінність від тварин. Саме тому моральність є не лише фундаментом культури, а насамперед культурою як такою.

Моральність виступає одною з важливих умов сталого розвитку суспільства. Природа поєднала в людині біологічні інстинкти, що дають їй можливості щодо біологічного існування, й моральність як умову її суспільного буття. Певною мірою моральність має біологічну природу, але форма її зовнішнього вияву виключно є суспільною.

Як вже зазначалося, крах Радянського Союзу був зумовлений ерозією моральних основ суспільства, і СРСР є не винятком; його історична доля — ще один доказ наявності чіткої закономірності. Адже занепад Афін і Риму відбувся в результаті моральної деградації цих стародавніх суспільств. Моральні устої можна порівняти з системою кровообігу в людському організмі. Як тільки кровообіг розладнується, організмові загрожує загибель. Функція моралі полягає в збереженні колективних, міжгрупових, міжстратних зв'язків, які поєднують суспільство.

Для освіти принципово важливим є розуміння дуалістичної сутності людини, яка виявляється в парності основних категорій буття: природність і суспільність, добро і зло, правда і брехня, любов і зрада, честь і безчестя, справедливість і несправедливість, сором і безсоромність, моральність і аморальність. Ці грані як вияв духовного й тваринного в людині перебувають у постійній боротьбі, що може стати поясненням того, що суспільні зміни відбуваються, як правило, внаслідок боротьби. Індивідуалістським, анархічним прагненням людини протистоїть моральність, спрямована на консолідацію суспільства й покликана оберігати його від розкладу та розпаду. Історія людства значною мірою є історією боротьби цих двох протилежних сил людської природи, боротьби, що виявляється у різних формах й під різними гаслами, але по суті залишається одним і тим же — образно кажучи, боротьбою між божественним і сатанинським у людині. Освіта покликана навчити людину приборкувати свою «тваринну» природу й актуалізувати духовні потенції. З цього приводу Ф.Ніцше зазначав: «Моральність — не що інше (або не більше), як підпорядкування звичаям, хоч би якими вони були; звичаї — традиційний спосіб діяльності. У тих випадках, де традиція не вказує, немає моралі; і чим менше життя визначається традиціями, тим меншим стає коло моралі. Вільна людина —

аморальна, тому що у всьому вона хоче залежати від себе, а не від традицій. У всіх первісних станах людства слово «порочний» було рівнозначним слову «індивідуальний», «вільний», «незалежний». Якщо здійснювалась певна дія не тому, що так вказувала традиція, а в силу інших мотивів (наприклад, заради індивідуальної користі), така дія вважалася аморальною; так вона сприймалася навіть тим, хто її здійснив...

... Яка людина найбільш моральна? По-перше, та, що найчастіше виконує закон... По-друге, та, що виконує закон у найтяжчих умовах. Найбільш моральним є той, хто більше всього приносить в жертву звичаю. ... Звичай, традиція... вимагає, щоб окрема особистість принесла себе в жертву — така мораль звичаїв»<sup>37</sup>.

Для української людини, що лише недавно осягнула переваги власної свободи й долає нівелювання особистості, твердження Ніцше може сприйматись під кутом зору повернення до минулого, коли колективне поглинало індивідуальне. Але разом з тим, вона є застереженням для сучасної педагогіки від надмірного захоплення індивідуальним, оскільки крайній індивідуалізм є не менш небезпечним, ніж доміманта колективного. Ніцше, вважаючи мораль функцією і засобом інстинкту збереження роду, вказує на необхідність успадковувати традицію, а традиція, як відомо, є національною. Звідси необхідність формування моралі на основі національних традицій, звідси і перспективи національного виховання.

Ще раз слід підкреслити, що людина не може бути «розподіленою» за певними різноманітними окремими видами діяльності, в яких вона начебто виховується в певному вимірі: моральному, естетичному, економічному або екологічному. Наприклад, екологічно вихована людина повинна, за своїм внутрішнім переконанням, охороняти будь-яке середовище, а не лише природне довкілля, хоча, безперечно, і його. Економічно вихована людина має виявляти свою вихованість у будь-якій справі, а не лише у фінансово-бухгалтерській. Вона раціонально розпоряджатиметься будь-якими ресурсами. Тобто індивід повинен виявляти свою вихованість у будь-якому вимірі своєї діяльності. Тому й кожна, більш або менш складна, ланка педагогічно побудованої життєдіяльності вихованця

<sup>37</sup> Ніцше Ф. Утренняя заря // Человек / Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. XIX век. — С. 325–326.

має якомога ширше відбивати різні аспекти його моральної позиції, втілювати різні напрями його виховання. А загальна культура й вихованість людини, в свою чергу, повинні зумовлювати морально вмотивовані цілі, які вона ставить перед собою. До цього пропесу мають бути залучені всі напрями виховання. Єдність структури процесу діяльності (мотив, мета, процес, оцінка) дає підставу твердити, що саме в цьому криється потенціал цілісності виховання.

У мотиві діяльності людини має критись відповідь на запитання, навіщо вона здійснює цю діяльність. Саме тут є природний ґрунт для морального, релігійного й патріотичного виховання. У визначенні мети діяльності є ґрунт для здійснення розумового виховання. Процес діяльності можна зіставити з визначенням індивідом того, як він буде її виконувати. А це пов'язане з реалізацією трудового, фізичного, економічного та естетичного напрямів виховання.

Відтак, якщо людина здійснює свою справу всупереч законодавству, руйнуючи довкілля чи соціальні терени, — то така людина втрачає право називатись вихованою. Так, до речі, відбувається й на буденному рівні: за виховану людину завжди мали таку, яка поважає суспільну усталеність, яка виважено ставиться до довкілля, — тобто таку, яка дотримується норм людських стосунків та стосунків із світом загалом.

Щоб реалізувати вищезазначені завдання, слід віднайти можливість реалізації людини у певній, хоча б одній (але, можливо, не єдиній) сфері предметності. І роль цієї сфери є надзвичайно вагомою, бо саме вона є адекватним для людини «ракурсом» здійснення цілісної діяльності. У цьому ракурсі фокусується саме та життєва позиція людини, яку вона самостійно визначила. З урахуванням цього освітньо-педагогічна діяльність може бути відбита у таких послідовних стадіях розвитку:

- ▶ виникнення у вихованця інтересу до сфери, де найбільш наочно виявлена позиція, що формується в нього особисто, де найпомітнішими є відповідні цінності;
- ▶ пробудження у вихованця інтересу саме до цих цінностей, до їх буденного змісту;

- ▶ сформування у вихованця схильностей до виявлення цінностей у своїй діяльності, а в подальшому й до виявлення цінностей і в усіх інших предметних сферах;
- ▶ пробудження у вихованця потреби у постійному дотриманні цих цінностей, їх безперервному утриманні в емоційно-змістовній сфері своєї особистості.

Про які сфери йдеться? Безперечно, що ними є ті самі сфери, які в освіті створюють відповідні предмети навчання. Наприклад, для екологічного виховання — це сфера природного довкілля, для економічного — сфера товарно-грошових взаємовідносин тощо. Тобто йдеться про те, що навчання у певній предметній сфері не є самодостатнім. Це — не педагогічна самоціль, а лише перша, початкова сходинка у здійсненні процесу виховання, де предметні знання перетворюються на багатовимірні життєві цінності.

Саме навчальна діяльність пронизує через усю життєдіяльність дитини, молодої людини. Безсумнівно є те, що саме вона є найважливішим чинником виховання в умовах, коли потяг до навчання у молоді зростає, а певні виховні традиції шкіл та інших навчальних закладів з відомих причин втрачено.

Проте навчальна діяльність, як насичення пам'яті, як оволодіння стереотипами, не має цілеспрямованого виховного характеру. Виховне навантаження у повному обсязі є притаманним лише навчальній діяльності, спрямованій на розвиток. Йдеться про формування стереотипів діяльності, свідомості, що надають їх потенційному носієві (учню) можливість діяти у подальшому, модифікуючи ці стереотипи або цілком відкидаючи їх на користь вироблених самостійно. Навчання, спрямоване на розвиток, передбачає постійне його сходження все на вищий рівень складності матеріалу, який вивчається: від простої фактологічної констатації — до авторської інтерпретації, побудови логічних конструкцій. Йдеться не лише про навчання з підвищеним рівнем складності, а навчання, так би мовити, «вбудоване» у систему взаємостосунків, які створюють для вихованця труднощі при взаємодії з іншими учасниками навчального процесу та з об'єктами навчального матеріалу. Саме ці труднощі, які долають учні, створюють сприятливе психологічне підґрунтя для виникнення в них інтересу до певного навчального предмету.

Зацікавленість учня щодо всіх навчальних предметів виникає не тому, що її зумовлює зміст відповідного матеріалу (адже серед предметів є й такі, які учень не може визначити улюбленими). Зацікавленість породжує характер особистої діяльності учня, яка й активізується з приводу змісту матеріалу. Учень здійснює її, залучаючи до тієї чи іншої її ланки поведінкову специфіку її виконання. А методично виникнення в навчальному процесі такої специфіки досягається в результаті побудови певної складної ланки діяльності учня у спеціальних дидактичних межах — у певній технології навчання. Поєднання технологій протягом всього терміну навчання й становить цілісний навчальний процес, що значною мірою забезпечує формування діяльнісної культури.

Отже слід брати до уваги відмінності між вихованням і навчанням. Виховання не може бути зведеним до навчання. В чому ж відмінності між ними? На нашу думку, слід виділити такі: поперше, досвід, набутий учнями в процесі навчання (знання, компетенції), не обов'язково має бути використаним негайно, адже набуття освіти, як правило, спрямоване в майбутнє. Водночас соціальні ідеї, засвоєвані в процесі виховання, спрацьовують одразу ж у поведінці виховуваного (відсутність єдності між «знаю» і «роблю» вважається ознакою неефективності виховання).

По-друге, у процесі навчання учень не зобов'язаний засвоювати всі, навіть істотні, компоненти людського досвіду, він опановує те, що відповідає його потребам. У сфері духовного життя важко віднайти ідеї, до яких вихованець може залишатись байдужим: він або сприймає їх, або відхиляє.

І, нарешті, якщо результати освіти підтверджуються тим чи іншим документом, що свідчить про досягнення конкретного учня, і від цих результатів залежить визначення його соціального статусу, то вихованість — це особиста справа вихованця, вона не підлягає юридичному визначенню (крім випадків значного відхилення від загальноприйнятих норм поведінки). Відтак процес виховання (формування) особистості — це особливий об'єкт педагогічного пізнання й специфічна галузь педагогічної діяльності, хоч і невід'ємна від навчальної.

Основне питання, що виникає при визначенні змісту виховання, — це сформування системи цінностей. Адже будь-яка цінність

набуває справжнього змісту лише за умови введення її до системи. Система ж завжди має ієрархічний характер, тобто будь-яка ціннісна система характеризується вищою цінністю. Розглянемо найпоширеніші нині системи.

Насамперед це система виховання, заснована на трансцендентних цінностях й спрямована на наближення вихованця до абсолютної цінності — Вищої Істоти. Зміст виховання визначається такими цінностями, як душа, безсмертя, потойбічне життя, щастя, віра, надія, любов, покута. Земні цінності в межах цієї системи розглядаються як тимчасові, другорядні, обмежені.

По-друге, — система виховання, заснована на соціоцентричних цінностях. Вищою цінністю тут виступає людство взагалі, а виховання при цьому спрямоване на досягнення позитивного ставлення до всіх людей, незалежно від статі, національності, соціального стану, а також — до людської діяльності та її продуктів, тобто культури в найширшому її розумінні. Базові цінності у такому вихованні — це свобода, рівність, праця, мир, творчість, солідарність, злагода тощо. Але така система виховання має певні вади, наприклад, космополітичну розмитість: адже те, що є свободою для одного, може бути несвободою для іншого, а мир між двома народами може бути досягнутий через зраду інтересів їх сусідів.

По-третє, визначається система виховання, заснована на антропоцентричних цінностях, спрямована на піднесення індивідуальності в структурі людських цінностей. Йдеться про те, що розвиток кожного індивіда на основі самовиявлення у спільноті індивідів є запорукою загального блага. Базовими цінностями тут є самореалізація, автономність, користь, індивідуальність. А провідною вимогою такого виховання є така: «Навчись піклуватись про себе сам, щоб не створювати проблем для інших». Недолік такої системи виховання — в загрозі перетворення вищої цінності на елементарний егоїзм, від чого застерігав Ф.Ніцше.

По-четверте, система виховання, заснована на національних цінностях, яка усуває недоліки трьох попередніх систем виховання й водночас вбирає в себе їх позитивні елементи, ставлячи у центр уваги національну ідею, що реалізується титульною нацією спільно з представниками інших національностей з метою забезпечення сталого розвитку суспільства. Такий підхід забезпечує вихованцям

доступ до різних систем цінностей, а система виховання допомагає не лише оволодіти комплексом гуманістичних цінностей, але й готує молодь до життя в конкретному соціально-культурному просторі й до участі в його вдосконаленні.

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти: «Національне виховання спрямовується на залучення громадян до глибинних пластів національної культури і духовності, формування у дітей та молоді національних світоглядних позицій, ідей, поглядів і переконань на основі цінностей вітчизняної та світової культури».<sup>38</sup>

Отже, головною метою національного виховання на сучасному етапі є набуття молодим поколінням історичного й соціального досвіду; успадкування духовних надбань народу, що віками накопичувались у річищі світової цивілізації й культури; розвиток особистісних якостей громадянина української держави; формування культури міжнаціональних взаємин.

При цьому стратегічними завданнями виховання визначаються: науково-педагогічне забезпечення єдності фізичного, духовного й інтелектуального розвитку особистості; визначення в освіті пріоритету гуманістично-світоглядних знань, формування цілісного бачення світу й людини в гармонії з природою, космосом і собою; утвердження гармонії національного й загальнолюдського, розвиток почуття відповідальності за збереження національних традицій, звичаїв, культурних надбань, реалізація ідеї «діалогу культур»; творення індивідуального «Я» громадянина в його духовній автономності та в умінні поєднувати особисті інтереси з родинними, колективними, суспільними й державними.

Національне виховання в означеному змістовому контексті найбільш відповідає парадигмі людинобіосфероцентризму, про що йтиметься у наступному розділі.

Країни, що ми їх називаємо «розвиненими», при визначенні системи виховання нових поколінь теж виходили з необхідності формування її ідейної бази — системи поглядів і моральних критеріїв. Переважно вони спиралися на християнську чи схожу за гуманістичними поглядами мораль. Досить цінним є досвід протестантських країн Європи — взірця добробуту. Чимале значення в його досягненні мала головна заповідь протестантства: найтяж-

<sup>38</sup> II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. — С.140.



чий гріх, якого може припуститися здорова людина, це — байдкувати, не роблячи нічого корисного для себе, своїх близьких та загалу людей. Проте, живучи у добробуті, країни Західної Європи зіткнулися з рядом морально-етичними проблем, що свідчить про необхідність критичного ставлення до здобутків протестанської системи виховання. Дещо осібно від західноєвропейських освітніх традицій стоїть вальдорфська школа з притаманною їй антропософсько-людинознавчою концепцією освіти й виховання, сутність якої визначена засновником цієї школи Р.Штейнером: «Не слід запитувати, що необхідно знати й уміти людині для життя в межах існуючого суспільного порядку. Слід запитувати, що закладене в людині й що в ній може бути розвиненим. Тоді стане можливим внесення до суспільного порядку нових і нових сил підростаючого покоління. Тоді в цьому порядку буде жити завжди те, що з нього роблять вступаючи до нього сформовані люди, проте не слід робити з підростаючого покоління те, до чого прагне щодо нього існуюча суспільна організація»<sup>39</sup>.

Виховний процес визначається рядом чинників, серед яких особливе місце посідають: по-перше, духовні потенції особистості вихованця разом з усіма їх генокультурними передумовами; по-друге, безпосереднє середовище її становлення та розвитку й, нарешті, особистість педагога в контексті цього середовища в ролі посередника. Виховання — це безперервний процес формування особистості, зумовлений її фізичними й духовними потенціями, що актуалізуються, взаємодіючи з потенціями природного та соціокультурного оточення, істотним елементом якого на певному етапі виступає педагог. Головна функція останнього зводиться, по суті, до прискорення процесу, а не до нав'язування певних стереотипів і норм. Вихователь лише актуалізує власний особистісний потенціал, взаємодіючи з оточенням, істотним елементом якого й постає. Тотальний контроль і надмірна регламентація його діяльності за фахом мають поступитися місцем творчій самодіяльності взаємно зацікавлених одна в одній вільних особистостей в процесі безперервної освіти.

Сучасний педагог повинен усвідомлювати, що немає ні суто інтелектуального, ні суто морального, ні суто естетичного вихо-

<sup>39</sup> Цит. за: Рихтер Т. Задачи педагогики и цели преподавания свободной вальдорфской школы. — М., 1999. — С. 5.

вання й самовиховання, а в кожному окремому випадку обов'язково домінує щось одне. Гармонія тут мислиться лише як неперервна конкуренція, а точніше — взаємодоповнюваність найрізноманітніших духовних поривань.

Сутність виховного впливу зводиться насамперед до цілеспрямованого формування нових ціннісних орієнтацій особистості, які забезпечили б найоптимальніший для неї та бажаний для соціуму розвиток її унікальних індивідуально-неповторних здібностей. Але при цьому все ж слід враховувати, що учень виховується не лише професійно підготовленими педагогами, які свідомо взяли на себе цю місію, але й рядом інших людей та обставинами повсякденного буття. «Виховує кожна хвилина життя й кожний клаттик землі, кожна людина, з якою особистість, що формується, стикається іноді ніби випадково, побіжно»<sup>40</sup>. І не слід ігнорувати ці, на перший погляд, побічні впливи чи намагатись захистити від них особу вихованця. Загальна виховна атмосфера визначає зміст педагогічного процесу, виховуючи й самого вихователя, що, до речі, надає нового сенсу й феномену культури виховання.

Як правило, чим старшою є дитина, молода людина, тим вищий і рівень її соціальної зрілості. Проте остання не є функцією, що визначається лише за віком, а багато в чому залежить від конкретних умов, в яких зростала та виховувалась людина, а також від генетичних даних та індивідуальних рис. Г.Олпорт, який першим висунув теорію рис особистості, вважав їх найзначнішою одиницею аналізу для розуміння і вивчення особистості. Олпорт твердив, що психологічно зріла людина характеризується шістьма рисами:

- 1) має широкі межі «Я»;
- 2) здатна до теплих сердечних соціальних стосунків, до яких належать дружба інтимність та співчуття;
- 3) демонструє емоційну безтурботність і самосприйняття;
- 4) виявляє реалістичне сприймання, досвід та певні прагнення;
- 5) здатна до самопізнання й не позбавлена почуття гумору;
- 6) має цілісну життєву філософію<sup>41</sup>.

Нині юнаки й дівчата досить складно переживають труднощі, пов'язані із становленням країни, побудовою демократичного

<sup>40</sup> Сухомлинский В.А. О воспитании. — М., 1975. — С. 14–15.

<sup>41</sup> Див.: Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Основные положения, исследования и применение. — СПб., 1997.

суспільства та переходом до ринкових відносин. Підлітки, старшокласники, які стоять на порозі зрілого життя, більш уразливі, менш захищені щодо впливу негативних реалій у суспільстві й потребують значно більшої уваги з боку дорослих, що свідчить про недостатньо сформовані особистісні характеристики. Педагогам, психологам та медикам слід визначити умови становлення особистісної зрілості, рівні сформованості її компонентів й критерії вияву в період підліткового віку та ранньої юності.

Цікавою з цієї точки зору є методика оцінки особистісної зрілості за Ю.Гільбухом, яка пропонує використання п'яти шкал:

1. Мотивація досягнень. Йдеться про загальну спрямованість діяльності індивіда на значущі життєві цілі. За даною шкалою, високий рівень означає прагнення до максимально повної самореалізації, до досягнення високих результатів у розпочатих діях. Низький рівень означає відсутність ініціативи, небажання напружуватись, незначне залучення до процесу діяльності.

2. Ставлення до власного «Я». Особистість оцінюється тут за такими показниками зрілості, як упевненість у своїх можливостях, задоволеність особистими здібностями й діяльністю.

Разом з тим даний аспект передбачає врахування таких параметрів поведінки як адекватна самооцінка, висока вимогливість до себе, скромність, повага до інших.

3. Почуття громадського обов'язку. На шляху подолання нашою державою тимчасових соціально-економічних проблем ця властивість є досить значущою для кожного юнака чи дівчини, вона включає патріотизм, інтерес до процесів суспільно-політичного життя, почуття професійної відповідальності, потребу в спілкуванні, соціалізацію.

4. Життєва установка як готовність певним чином сприйняти щось. Це поняття є водночас психологічним, соціальним і філософським. Як розуміння відносності усього існуючого, воно бере участь у конструюванні суб'єктом способу життя, включається до структури міжособистісних відносин. Життєва установка формується в результаті узагальнення й розширення цілей, які ставить перед собою індивід, а також інтеграції та супідрядності спонук його діяльності, становлення ядра ціннісних орієнтацій, що підпорядковують часткові минулі прагнення. Водночас відбувається процес

конкретизації й диференціації цілей та спонук. Відтак поступово вимальовується більш-менш реалістичний план діяльності індивіда.

5. Здатність до психологічної близькості з іншими людьми. Високий рівень за даною шкалою вказує на виявлення доброзичливості до людей, емпатію, вміння слухати інших. Американський психолог К. Роджерс так визначає цю якість: «Бути в стані емпатії означає сприймати внутрішній світ іншого точно, зі збереженням емоційних та смислових відтінків. Нібито стаєш цим іншим, але без відчуття «нібито»<sup>42</sup>. Байдужість щодо ближнього, егоїзм, відсутність потреби в духовній близькості, замкненість визначають низький рівень даної здатності в індивіда.

Критерії вихованості молодшої людини поділяють на «тверді» та «м'які». До «твердих» критеріїв належать важливі статистичні дані, які комплексно характеризують загальний стан вихованості учнів: кількість правопорушень і тенденції щодо їх скоєння; темпи поширення наркоманії, паління, проституції серед молоді та ряд інших показників. Ці критерії в педагогіці використовуються порівняно мало. Для характеристики шкільного виховання застосовуються «м'які» критерії, що допомагають педагогам отримати загальне уявлення про хід і результати виховного процесу.

За спрямованістю, способом і місцем застосування критерії вихованості умовно поділяють на дві групи:

- ▶ пов'язані з виявом результатів виховання у зовнішній формі — в судженнях, оцінках, вчинках, діях особистості (головні риси особистості, коло її взаємовідносин, віддалений результат виховання, суспільна спрямованість, поведінка в проблемній ситуації тощо);
- ▶ пов'язані з явищами, прихованими від очей вихователя: спонукми, переконаннями, планами, орієнтаціями.

Не сукупність окремих характеристик і якостей визначає рівень вихованості особистості, а певна ієрархія таких характеристик, змодельована щодо вектора «спонук — ціль». Саме спонуки діяльності «цементують» загальну спрямованість особистості на об'єктивну мету: осмислена мета виконує роль орієнтира,

<sup>42</sup> Психологія емоцій. Тексти / Под ред. В.Вилюнаса, Ю.Гиппенрейтер. — М., 1984.

відповідно до якого буде створена програма дій, яка, в свою чергу, визначає модель діяльності, етапи її реалізації, засоби й способи розв'язання тих чи інших завдань. А ефективна діяльність передбачає самоконтроль, самооцінювання, коригування, визначення цілі вищого рівня. До показників вихованості належать такі інтегральні вияви особистості, як здатність брати участь у різних видах діяльності, засвідчити в ній цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність, відповідальність.

Зерна чеснот є вродженими; це доводиться тим, що будь-яка людина тішиться гармонією, а також і тим, що сама вона зсередини й зовні є не що інше, як гармонія, — зазначав Я.А.Коменський. У творі «Материнська школа, або про дбайливе виховання юнацтва у перші шість років» він підкреслює необхідність визначення мети виховання:

- ▶ віри і благочестя;
- ▶ добрих звичаїв;
- ▶ знання мов і наук.

І все це саме в такому порядку, а не навпаки. Насамперед необхідно привчати дітей до благочестя, потім — до добрих звичаїв або добродійностей і, нарешті, — до більш корисних наук.

Ще у XVII ст. Я.А.Коменський розробив правила «мистецтва розвивати моральність». Педагог вважав, що мудрість, поміркованість, мужність і справедливість — це ті головні чесноти, які треба обов'язково виховувати у дітей, щоб не порушувалася гармонія їх розвитку. Ось деякі з цих правил:

- ▶ чесноти мають прищеплюватись юнацтву всі без винятку;
- ▶ з того, що є правильним та чесним, нічого не треба виключати, оскільки істинне судження про речі є істинна основа всякої добродійності, тому юнакам необхідно вивчати істинні відмінності речей та їх якість;
- ▶ додержуватись помірності в їжі та питві, у сні та неспанні, в роботі та іграх, у розмові та мовчанні — тобто нічого не треба робити надмірно;
- ▶ мудрості діти навчатимуться, перемагаючи самих себе, стримуючи свій потяг до зайвої біганини або гри, вгамовуючи нетерплячість, нарікання, гнів.

Я.А.Коменський покладав досить великі надії на виправлення людських помилок, якими сповнений світ. З найпершого дня вступу в життя люди вчитимуться поступатись одне одному, чинити в усьому з належним розумінням. Справедливості треба навчатись, нікого не ображаючи, віддаючи кожному своє, уникаючи брехні та лицемірства, виявляючи сумління й люб'язність. Треба плекати в юнаках такі види мужності, як благородна прямодушність та терплячість у праці. Чесноти у дітей треба розвивати через справи, а не через балаканину. Благородна прямодушність досягається частим спілкуванням та взаємостосунками з благородними людьми й виконанням усяких можливих доручень. Звичку до праці юнаки набудуть тоді, коли постійно займатимуться серйозною або цікавою справою. Працьовитості треба навчати через працю й таким чином, щоб розумові й фізичні заняття перейшли в любов до праці, яка зробить ледарство нестерпним. Українська школа має звернутись до виховання працелюбності, до розвитку через вміння рук, до навчальних планів слід повернути осмислене в нових соціально-економічних умовах трудове навчання й виховання з відповідним змістом.

Слід прищепити молодим людям споріднену зі справедливістю чесноту — готовність служити іншим. Треба старанно виховувати в юнацтві свідоме ставлення до призначення нашого життя, а саме до того, що ми народжуємося не лише для себе самих, але й для ближнього. Розвиток чеснот треба розпочинати з наймолодших років, перш ніж порок оволодіє душею. Чеснот навчаються, постійно діючи чесно. Нехай перед дітьми будуть приклади порядного життя батьків, вчителів, товаришів. Учителями мають бути високоморальні люди. Певні приклади корисно брати зі Святого Письма — наприклад, треба знати, чому і як необхідно уникати заздрощів, якою «зброєю» захищати серце від туги й всіляких людських нещасть, як вгамовувати гнів. Навчати моральних правил слід відповідно до віку й рівня розвитку дитини, захищаючи дітей від товариства аморальних людей.

Ще К.Ушинський звертав увагу на те, що мораль формується у взаємостосунках дитини як із дорослими, так і з товаришами, що моралі не передати дітям ні настановами, ні нагородами, ні покараннями. Ось чому виникнення стосунків між дітьми на основі еталону

любові за принципами: «не роби іншим того, чого не бажаєш собі», «не засуджуй нікого», «люби ближнього свого, як себе самого» тощо, — ґрунтується на вродженому в людині почутті цілковитої рівності (перед своєю совістю) з оточуючими. Виховати ж совість — означає віддавати себе іншим людям з дитинства, переживати потребу в людині. Чиста совість, — за влучним висловленням Я.А.Коменського, — це «безперервний бенкет» у житті людини. Дитина повинна навчитись виявляти любов до інших, не сподіваючись при цьому на отримання якоїсь користі для себе.

Проте й нині, як і раніше, актуальною залишається проблема навчання любові. Саме тому вихователь і несе відповідальність за координацію й оперативну корекцію почуттів дітей та актуалізацію їх духовного потенціалу.

Якість морального виховання підростаючого покоління громадян України значною мірою залежить від ефективності методичного управління всім процесом. Головне його призначення — забезпечити постійне вдосконалення морального виховання молоді, підвищення його результативності на основі розвитку методики. Головні цілі методичного управління реалізуються через постійні інформаційні зв'язки як по вертикалі (між теорією й практикою), так і по горизонталі (на рівні практики).

Важливим є загальнодержавний підхід до цієї проблеми, і зумовлено це тим, що методичне управління процесом морального виховання молоді тісно пов'язане з організаційно-адміністративним управлінням педагогічним процесом, процесом підвищення кваліфікації вихователів та технологічним процесом навчання. Потребує уваги сама специфіка методичного управління, а також критерії оцінювання процесу, функції, особливості впровадження, технологія методичної праці.

Найважливішими серед критеріїв оцінювання методичного управління процесом морального виховання школярів та молоді є ступінь активності та ініціативи суб'єктів методичного управління щодо розробки методичної продукції, рівень зворотного зв'язку в системі методичного управління; ступінь потреби фахівців у порадах та рівень здатності щодо їх використання; відповідність методичної продукції до потреб сучасності.

Людина повинна прагнути бути досконалою й орієнтуватись на ідеал. Цей ідеал відбитий не лише в національних педагогічних системах. Він закладений у системі світогляду й духовного життя народу. У кожному суспільстві ідеал змінюється зі зміною поставлених добою проблем. Так, наприклад, у США та Швеції нині на разі є проблема інтегрованого розвитку компетентності. Попередня система («людський чинник», «людські ресурси») охоплювала лише самих людей, але не враховувала їх розумових та фізичних здібностей, тобто компетентності. Вона не висувала потреби щодо актуалізації розумових і моральних якостей, умінь та навичок, які набуваються поза системою формальної освіти.

Дещо в іншій площині триває пошук виховного ідеалу в Німеччині. Педагогічна концепція схоластичної школи вважає необхідною перебудову людського буття та визначення підходу до людини в межах концепції «філософської цілісності». Остання ж у розумінні основ людської цивілізації є цілісністю природничонаукового знання та підходу до людини. Втілення такої концепції сприятиме вихованню інтелектуального, відповідального ставлення кожного до себе особисто та довкілля.

За прогнозами вчених, ХХІ ст. започаткує новий злет демократичного вдосконалення суспільства, яке ґрунтуватиметься на силі розуму й людяності. Найяскравішими його виявами стануть відродження та розквіт нації, пріоритет прав людини, інтелектуалізм, соціальна справедливість, компетентність і професіоналізм, висока духовність і моральність, небачений розквіт творчої ініціативи. Все це накладає нові обов'язки на вчених-педагогів. Це й тлумачення суспільних процесів, і вирішення проблеми сучасних наукових організацій і цінностей. Особливу перевагу матимуть ті педагогічні системи, які зможуть максимально виявити та практично застосувати свою самобутність і неповторність.

За твердженнями дослідників, сучасна школа має співпрацювати з сім'єю, церквою, суспільними інституціями з метою виконання таких завдань:

- ▶ підготовка гідного представника своєї нації, який усвідомлює свою приналежність до неї та пишається цим, розуміє свою етнічну відмінність від представників інших народів, любить свою землю, мову й культуру, дбає про її поступ і готовий до її оборони

від чужих посягань. Він переконаний, що найповніший розквіт нації можливий лише у власній державі. В зв'язку з цим усвідомлюється закономірність створення й зміцнення власної держави;

- ▶ підготовка до життя в українському суспільстві, яке має поліетнічний склад населення, що передбачає виховання, побудоване на філософії поєднання загальнолюдських та національних цінностей; виховання свідомого патріота України, озброєного знаннями про минуле, сучасне й перспективи подальшого розвитку нашого суспільства й держави. Виховання члена демократичного суспільства, у свідомості й діях якого поєднані права й обов'язки, відповідальність перед суспільством за те, що вчинив, і за те, чого не вчинив; виховання дисциплінованої, принципової й мужньої людини;
- ▶ підготовка до індивідуального життя: піклування про здоров'я дитини, формування її культурних потреб, здібностей, уподобання, ініціативності, працьовитості, комунікативних умінь, знання мов тощо;
- ▶ підготовка до участі у культурному житті держави, народу, але не як пасивного споживача культури, а як активного її творця, здатного до збереження, розвитку й захисту культурних надбань (як щодо національної культури, так і щодо високих зразків культури народів світу);
- ▶ підготовка до життя в екологічному, політичному, економічному, культурно-освітньому суспільному середовищі;
- ▶ підготовка до фахової діяльності, яка має на меті допомогти дитині на основі її природних здібностей та суспільних потреб обрати майбутню професію.

Але щоб школа у процесі освітньої трансформації змогла виконати поставлені завдання, потрібно, щоб вона з вербальної та авторитарної перетворилася на школу праці та самодіяльної творчості учнів. А для цього важливо, щоб творчим і активним був насамперед учитель. Необхідно, щоб учитель умів сам і навчав дітей жити в демократичному суспільстві так, щоб вони були здатні діяти в змінених суспільно-господарських та політичних умовах.

До таких завдань учитель має бути підготовленим вже в процесі його навчання у вищій школі. В історії української педагогіки та в світовій практиці є багатий досвід підготовки вчителя в системі

університетської освіти шляхом додаткового навчання за педагогічною спеціальністю. Наприклад, випускники українського університету дорадянських часів, якщо бажали стати вчителями в школах, мали змогу отримати підготовку на «річному педагогічному курсі». Подібний досвід є в багатьох країнах. Так, у Німеччині вчителів готують на рівні університетської освіти. Після отримання диплому з обраних предметів кандидат у вчителі направляється на річні або дворічні педагогічні студії. Після закінчення навчання він складає державний іспит і отримує диплом на право працювати в школі або в інших освітніх закладах.

У Великій Британії умовою допуску до річного педагогічного навчання є закінчення чотирирічних університетських студій з вільно обраного напрямку.

Нині в Україні на шляху до інтеграції з європейськими країнами у освітній сфері запроваджено ступені бакалавра, спеціаліста та магістра у системі вищої освіти. Це, на наш погляд, дає можливість готувати вчителя на європейському рівні, якщо мати на увазі організаційний аспект. Відтак студент по закінченні університетського бакалаврату повинен визначитись, чи готуватиме він себе до педагогічної діяльності. Тут велике значення надається залученню річних навчальних планів. Зазначений підхід має й важливе виховне значення, оскільки він надає можливість завершити роботу з вибору певного фаху, адекватного здібностям та схильностям студента, що сприятиме більш відповідальній підготовці до нього, до вироблення в собі індивіда необхідних для майбутньої професії морально-професійних якостей. Водночас такий підхід спрямований на досягнення гармонії особистих потреб та інтересів з державними, створення умов до комфортного самопочуття в суспільстві, на формування почуття задоволення власною долею, захищеності, впевненості у майбутньому. Отже, врешті-решт, можна сподіватись, що настане доба розквіту й окремої особистості, й суспільства в цілому, яке прямиуватиме шляхом сталого розвитку; проте без звернення до одвічних цінностей, до яких входять й цінності національні, без сприйняття нових цінностей, створених у процесі культурогенезу, ми не зможемо забезпечити сталого розвитку суспільства.

*Сучасна система освіти на всіх рівнях її функціонування може забезпечити культурну спадкоємність і співробітництво не лише між різними поколіннями, але й між різними націями й державами.*

*Система освіти України у своїй генезі набирає принципово нових форм, реалізація яких визначатиме сталий розвиток та імідж нашої країни у XXI ст. Упродовж минулого століття суспільно-економічний та і політичний розвиток визначав зміст навчально-виховного процесу; розпочинаючи з другої половини XX ст. з розгортанням науково-технічної революції й трансформацією суспільства з аграрного в індустріальне та інформаційне освіта дедалі більше стає безпосереднім рушієм розвитку сучасного суспільства. Відтак новій парадигмі освіти, формування якої є реальністю сучасного життя, належатиме провідна роль у сформуванні нової культури, культури освіченої людини.*

*Сучасна освіта потребує вироблення освітнього футуризму, своєрідної стратегії майбутнього, що покликана допомогти людині в адаптації до швидкозмінної дійсності. Педагогічна діяльність має сенс, якщо вона є спрямованою у майбутнє. Ідеал майбутнього, найвищим сенсом якого є збереження людини та біосфери, стає критерієм історичних і культурних надбань, що трансформуються в нову культуру.*

*Спираючись на сучасні концепції визначення сутності культури, можна дійти висновку про зростання ролі культуротворчого чинника розвитку країни (впродовж впровадження інтелектуальності в культуру). Це свідчить про наявність можливості перспективного моделювання майбутнього освіти, яка передбачає формування бажаної загальної культури як культури значною мірою освітньої.*

*Освіта все більше стає провідним феноменом культури, зорієнтованим на утвердження особистісних першооснов у людині. Людинтворча функція освіти стала високою ідеєю сучасної філософії освіти.*

## Розділ VI

### Цінності освіти як філософський чинник сталого розвитку

Традиційно проблематика цінностей освіти розглядається у контексті культури. І це є закономірним: оскільки цінності є серцевиною культури, то культура є полем їх культивування. В попередньому розділі феномен культури висвітлений саме в означеному контексті. Разом з тим зміни, що відбуваються в життєдіяльності людства й українського народу, зокрема, свідчать не лише про зародження культури нового часу, а насамперед про формування нових цінностей, що надає аксіологічній проблематиці самобутнього сенсу. Адже щодо культури цінності є первинними, саме тому вони виступають її фундаментом.

В історичній ретроспективі можемо простежити трансформацію філософських уявлень щодо поняття «цінності». Ціннісна феноменологія східною, античною й середньовічною філософськими школами розроблялася без розкриття категорії «цінність» та її сутності. При цьому цінності в східній філософії тісно пов'язувались з етикою життя, творцями якої стали відомі китайські філософи Лао-цзи та Конфуцій. В Індії ціннісний аспект присутній у стародавніх міфах та твердженнях Будди (563–483 рр. до Р. Х.). У давньоіндійському епосі «Махабхарата» знаходимо варіації золотого правила «Чого не любиш в інших, того й сам не роби», що свідчить про людиноцентричність ціннісного виміру. Своє тлумачення золотого правила запропонував і Конфуцій. Перші аксіологічні пагони в Персії проростали через Заратустру (між XI–X ст. до Р. Х.). Вищою цінністю для філософів стародавнього світу була природа як споконвічний закон буття. Саме цим був зумовлений пошук сенсу життя,

потреба в інтегральному поясненні оточуючого світу й надавало людині внутрішнього мотиваційного смислу й цілісності, без чого вона не здатна творити. За Гераклітом, суть споконвічного закону буття — у постійній змінюваності; за Парменідом, навпаки, — у одвічності й незмінності всього сущого, самототожності буття; Лао-цзи вбачав шлях до світової гармонії у непорушності природного закону дао як першопричини всіх речей. Постійний процес трансформації суспільства покликав до життя ціннісну парадигму софістів, чітко сформульовану «вчителем людей» Протагором: «Людина є міра всіх речей». У середовищі софістів формувалися погляди Сократа. Твердження Сократа про неспроможливість коритися нічому з усього, що в нього є, крім того переконання, яке після ретельної перевірки видається йому найкращим, — стало не лише першим філософським постулатом ціннісної проблематики, але й визначенням сутності світоглядної революції, що відбувалася. Сократ, проголосивши, що «існує лише одна правильна розмінна монета, якою треба оцінювати все, — це розум»<sup>1</sup>, — започаткував утвердження розуму як мірила моральності, покладеного в основу ставлення людини до життя, а відтак робило її свідомо відповідальною за ті чи інші вчинки. Саме людський розум, згідно з Сократом, є основою всіх явищ, які сприймаються людиною через чуття, причому Сократ наголошує, що йдеться про розум кожної людини, а не про розум взагалі, що свідчить про поєднання загальноонтологічних проблем з проблемами морального змісту, проблемами людини та її внутрішнього «Я». Життєвим кредо Сократа стало гасло храму Аполлона в Дельфах: «Пізнай самого себе». Людина оцінювала життя на основі виробленої системи цінностей, вихідним принципом якої було співвідношення ідеального й реального. Сократ перебував у пошуку морального ідеалу людини, його людина постає багатовимірною й відмінною від Космосу сутністю, що долає синкретизм власних чеснот. Для розвитку аксіології важливе значення мало сократівське визначення концепції прекрасного: «Якщо мені говорять, що така-то річ прекрасна або яскравим своїм кольором, або обрисами, або ще чим-небудь у такому ж то роді, я відкидаю всі ці пояснення, вони тільки збивають

<sup>1</sup> Платон. Діалоги. — К.: Основи, 1999. — С. 245.

мене з толку... Ніщо інше не робить річ прекрасною, крім присутності прекрасного самого по собі або спільності з ним...»<sup>2</sup> Цінності з часів Сократа стали поєднуватись з духовністю та ідеальним виміром буття, адже саме Сократ визначив характерну ознаку моральної поведінки людини: відмінність між її справжньою сутністю й тим, що вона думає про себе, саме він вперше поставив аксіологічне запитання: «Що є благо?» Відтоді постала філософська проблема суперечності загального й індивідуального, суспільного блага й моральних чеснот, загального інтересу й особистої чесності, політики й моралі.

Відтак шлях до щастя почали вбачати в самопізнанні людини, пізнанні високих чеснот, притаманних кожній людині, а пізнання блага для людини, на переконання Сократа, стало практично досяжним. Мораль сприймалась Сократом як сила, що є зверхньою для особистості, визначаючи її формування та діяльність.

Визначальним, на думку Сократа, у формуванні людської особистості має бути не прагнення до задоволення, а моральний закон, що виокремлює її з-поміж інших живих істот. Виняткову увагу Сократ приділив пізнанню суті доброчесності. Він вважав, що моральна людина знає, що є доброчесність. Під таким кутом зору мораль і знання поєднуються. Доброчесним може бути лише той, хто розуміє сутність доброчесності, загальну основу для всіх інших чеснот. Дійсними цінностями у Сократа є скарби душі, які є основою пізнання. Вивчаючи цінності, з якими пов'язана життєдіяльність кожної людини (багатство, слава, життя, здоров'я, краса), Сократ зазначає, що все визначається тим, як саме людина користується цінностями, зі знанням чи без нього. У викладі діалогу Сократа з Протагором Платон наводить Сократове твердження: «...Помилкова дія без знання, ви самі розумієте, є наслідком незнання, так що поступка насолодам є глупотою»<sup>3</sup>.

Арістотель вважав, що етика Сократа є «чистим раціоналізмом»<sup>4</sup>. Розмірковуючи про спосіб людського життя, щастя, добро, чесність, благо «як вищу чесноту», він вважав, що «... будь-

<sup>2</sup> Платон. Там же.

<sup>3</sup> Платон. Вказ. праця. — С. 150.

<sup>4</sup> Арістотель. Никонахова етика // Соч. в 4 т. — Т.4. М.: Мысль, 1983. — С.180-190.

яке пізнання і будь-який свідомий вибір спрямовані до того чи іншого блага»<sup>5</sup>.

Великий ідеаліст Платон звертається до аксіологічних категорій добра, істини, краси, які опосередковуються людською душею «ідеями-сутностями» й реалізують себе у побудованому за принципом ієрархії «іншому світі», над яким є зверхньою ідея Блага.<sup>6</sup>

Платон визначає «ідеї-сутності» краси, істини, добродієвості як буттєві рівні «єйдосу» (eidos — зразок). «Єйдос» постає як абсолютне й незмінне начало, відповідно до якого визначається істинність, тобто цінність, що в реальному житті людини відповідає ідеї блага.

Як бачимо, античні філософи, й насамперед Сократ, у період кризи античної демократії та культурних традицій звертаються до моральних проповідей. Проте моральні проповіді були абстрактними, незрозумілими й далекими від розуміння пересічної людини, яка потребувала зрозумілого й близького до неї морального взірця.

З цього приводу Ф. Ніцше зазначав: «Розпочалося проповідування сократівських добродієвостей, тому що греки втратили власні: образливі, полохливі, зрадливі комедіанти в усьому, вони мали вдосталь причин на те, щоб викликати моральноповчальні проповіді. І це нічому не могло зарадити...»<sup>7</sup>.

Проте проповідей дійсно було замало, щоб спонукати людей жити добродієсно. Людина сприймає лише близькі для її розуміння, конкретні й осяжні образи й готова прийняти моральний взірець, що перебуває з нею в одному духовному просторі.

Криза римського суспільства, що супроводжувалася зневірою у земній владі, занепадом громадянських чеснот, громадянськими війнами, палацевими інтригами, змовами й переворотами, розпущеною, сповіданням епікурейської етики насолод, стимулювала до пошуку нового морального берега, на якому людина прагнула віднайти захисника й покровителя, що зможе досягнути її страждання й справедливо, на відміну від судів земних, розсудити людей.

Людина потребувала іншого ставлення до себе, що зумовило зародження гуманізму (від лат. humanus — людський). Рабство

<sup>5</sup> Аристотель. Там же. — С. 56.

<sup>6</sup> Див.: Платон. Діалоги. — К.: Основи, 1999.

<sup>7</sup> Ніцше Ф. Так говорив Заратустра. — М., 1990. — С. 419.

прагнуло до знищення людської гідності, але викликало лише посилення опору й утвердження гуманістичних тенденцій. Саме в стародавньому Римі в середовищі філософів-стоїків й зародилось поняття «гуманність», що екстраполюється на його сучасне трактування. Вперше поняття «гуманність» застосував філософ Панецій, який жив між 180 і 110 рр. до Р. Х.

Великим гуманістичним змістом і заклик до милосердя й любові просякнута ідея християнства, спрямована на захист людини з утвердженням цінностей віри, надії й любові.

Християнство ґрунтується на кількох фундаментальних ідеях, серед яких одною з провідних є ідея троїстості Бога як Творця, Спасителя й Святого Духа. Бог є творцем усього суцього, його «небесним Отцем». Вінцем Божого творіння після живого й неживого світу стала людина, створена за його образом і подобою. Первородний гріх відокремив людину від Бога. Повернення людини до свого Творця здійснює «Син Божий» і «Син Людський» Христос Спаситель, який зняв з людини тягар первородного гріха. Святий Дух, що зійшов на землю, утвердив нерозривним зв'язок між Богом-Отцем і Богом-Сином, а відтак між ними і людиною.

Другою християнською ідеєю є ідея вибору між добром і злом. Вільний вибір людини, яка живе у земному царстві, приводить її або до Бога у царство Боже, або до диявола.

Третя ідея християнської віри — ідея посмертної відплати й божественного милосердя. Безсмертна душа людини після тілесної смерті одержує відплату за добродієвність у раю, а за гріхи потрапляє до пекла.

Милосердя, прощення й покарання виступають наріжними каменями аксіологічної світобудови християнства.

Четверта ідея полягає в апокаліптичному завершенні людської історії початком метаісторичного буття.

Рационалістична мораль, запропонована Сократом, а також звернення людини до власного розуму та її віра в те, що «добродієвності можна навчити», були засудженими новою релігією як диявольське насланя.

Моральний ідеал змістився до трансцендентальної сфери, людина мала концентрувати сили своєї душі для духовного єднання з Богом.



Християнство запровадило діаметрально протилежний щодо античної традиції світ цінностей. Символом духовного відродження християнська релігія стала вважати те, що за часів Римської імперії вважалося принизливим та негідним. Якщо смерть на хресті римлянин вважав тяжкою карою й крахом, то християнин — сходженням й найсвітлішим світлом воскресіння.

Нова релігія вивільняла людину від буденщини й вводила її до лона загальнолюдського, адже Ісус Христос страждав за гріхи всього людства. Відтак християнство утвердило нову систему цінностей, що ґрунтувалися на відкритті внутрішнього «Я» людини. Культ фізичної сили, що домінував у стародавньому світі, ідеали безстрашності, мужності, витривалості, войовничості поступилися ідеалам духовного очищення, аскетизму, чернецтва, умертвіння плоті. Схимники, стовпники, пустельники, затворники, ченці демонстрували взірці праведності, переважання духовного над тілесним, закликали наслідувати християнські чесноти для спасіння своєї душі.

Цінності християнства із хрещенням України-Русі глибоко вкоренилися у свідомості нашого народу й перетворилися на духовну сутність його менталітету.

Проголошуваний християнством пріоритет духовного над тілесним, внутрішнього духовного світу над меркантильним зовнішнім змінював ціннісні орієнтації людини. Звертаючись до Олега Святославича, київський князь Володимир Мономах писав: «Глянь, брате, на отців наших. Що вони оба взяли [із собою]? Або нащо їм обом одіж? Адже тільки те [їхне і єсть], що чинили вони для душі своєї»<sup>8</sup>. Чистота душі як цінність, як неодмінна особистісна риса стає домінуючою світоглядною парадигмою. В повчанні дітям Володимир Мономах наставляє, щоб вони мали «душі чисті, непорочні, тіла худі, лагідну бесіду і в міру слово Господнє»<sup>9</sup>.

Християнство, подолавши кордони держав і опанувавши свідомість людей, чи не вперше спонукало їх, незважаючи на національність, до духовного єднання через залучення до єдиного вселенського Бога, до вселенського розуму та спільних цінностей. Це глибоко усвідомлювалось християнськими мислителями

<sup>8</sup> Мономах В. Грамотка до Олега Святославича // Літопис руський. – К.. 1989. – С. 462.

<sup>9</sup> Там же. – С. 456.

Київської Русі. Митрополит Іларіон, зокрема, зазначав: «Віра благодатна по всій землі розповсюдилась і до нашого народу руського дійшла і озеро Закону висохло, євангельське ж джерело наводилося і всю землю покрило і до нас розлилось. Ось бо вже і ми з усіма християнами славим Святую Трійцю...»<sup>10</sup>.

На відміну від інших релігій, християнство сприяло піднесенню індивідуальної самосвідомості — «...абсолютної цінності й цілісності, неповторної індивідуальності»<sup>11</sup>, — підкреслював С.Л. Франк. «Справжній зміст християнської віри, немовби центр її тяжіння, — наголошував він, — полягає в тому, що ідея Бога ставиться в безпосередній зв'язок з ідеєю реальності й абсолютної цінності людської особистості. Християнство є релігією людської особистості, релігією персоналістичною й антропологічною. В ній людина вперше знаходить саму себе, знаходить притулок і опору для того, що утворює її невимовну істоту...»<sup>12</sup>.

Християнством був запропонований шлях духовного удосконалення людини й суспільства в цілому; підносячи особистість, воно водночас залучало її до всієї людської спільноти, спрямовуючи духовний пошук народів, що прийняли християнську віру. З прийняттям християнства духовне становлення українського етносу відбувалося в системі теоретичних уявлень, категорій та цінностей цієї релігії.

Разом з тим, християнська віра й система цінностей, запропонована нею, еволюціонує у часі, в різні історичні періоди актуалізуючи ті чи інші проблеми, впливаючи на людську душу в різних аспектах своєї духовної сили.

Слід зазначити, що на українських теренах християнство впродовж тривалого часу співіснувало з традиціями язичництва. Фактично в Україні мало місце своєрідне двовір'я; християнсько-язичницький синкретизм став наслідком поєднання філософської сутності християнства з народною філософією, звичаями й обрядами, що справдана складалися в лоні язичництва. Певною мірою це поєднання збереглося й до нині. В сучасному християнстві традиції, що сягають корінням в язичництво, продовжують поєднуватися із суто християнською обрядовістю.

<sup>10</sup> Іларіон. Слово про Закон і Благодать // Філософська думка. - 1988. – С. 96.

<sup>11</sup> Франк С.Л. Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992. – С.302.

<sup>12</sup> Франк С.Л. Вказ. пр. – С. 302-303.

Основою середньовічної філософії та системи цінностей став теоцентризм: будь-яка проблема, в тому числі проблема людини, розглядалася через призму ідеї Бога й похідних від неї. Складовими середньовічної філософії є теодицея (вчення, що розв'язує суперечність між ідеєю Бога як Абсолютного Блага й злом), телеологізм (відповідно до якого все у світі є доцільним, тобто розвивається в напрямі визначеної Богом мети і обов'язково досягає її) та персоналізм (що утверджує Бога як Абсолютну Особистість).

Піднесення індивідуальної свідомості, зміни в суспільному устрої та економіці, ідеологічні й політичні чинники призвели до утвердження нової ціннісної парадигми, беручи до уваги, що тривалі релігійні війни й феодалні суперечності призвели до зруйнування звичного способу життя. Вже в XI ст. стався церковний розкол. З часом християнська єдність порушується й натомість утворюються релігійні громади православних, католиків, уніатів, протестантів (лютеран, кальвіністів, пізніше — методистів, баптистів і т.д.).

При цьому слід зазначити, що середньовічна філософія хоча й піднесла особистість до рівня цінності, але обмежувала її буття пізнанням лише божественного, що було можливим виключно у лоні церкви.

Нове світобачення людини, на основі так би мовити олюднення духовного життя, формується в епоху Відродження, яка стала містком між духовними здобутками античності й першохристиянськими моральними ідеалами та культурою Нового Часу.

Філософська парадигма епохи Відродження ґрунтується на антропоцентризмі (згідно з яким людина — вінець світобудови й головна категорія філософствування), пантеїзмі (що полягає в розумінні Бога як безособового начала, що спонукає світ до розвитку) й гуманізмі (що визнає людину та її творчий розвиток найвищою цінністю).

Відтак європейські світоглядні орієнтири зміщуються в площину світських цінностей, поступово відходячи від релігійних догм, що сприяло вільному розвитку духовного й економічного життя, зародженню економіки вільної конкуренції.

У творчості Данте, Леонардо да Вінчі, Мікеланджело, Рафаеля, Тиціана маленька середньовічна людина перетворюється на титана,

який долає межі свого буття й наповнюється світлом, у променях якого раніше поставав лише Бог. Людина епохи Відродження дедалі більше прагне до перетворення себе як такої й оточуючого світу, одухотворення власної тілесності, а не поривання з нею. Мислителі Ренесансу Л.Б.Альберті, Л.Валла, Н.Макіавелі, П. де ла Мірандоса, Е. Роттердамський звертаються до гідності людини, її розуму, краси, волі і, навіть, моралі.<sup>13</sup>

Абсолютність Божественного закону піддається сумніву, посилюючи неспроможність інститутів влади й спричиняючи до кризи економічних відносин і моралі, що призвело, зрештою, до завершення періоду патристики.

Авторитет віри став поступатися авторитету розуму. Звертаючись до цієї доби, Д.Чижевський зазначає: «Секуляризація духовного життя вивела з-під самовлади релігійної сфери такі окреси, що їх нова людина не могла вже віддати знову зі своєї вільної розпорядності. Без них уже «не можна було обійтись». Світська наука, світська література, світські образотворчі мистецтва існували, розуміється, і в Середньовіччі. Але тепер широта та розмах творчості в цих галузях і самостійність, незалежність цієї творчості набули цілком іншого (не лише квантитативно, а й квалітативно іншого) характеру»<sup>14</sup>.

Відтак можемо твердити, що суспільна думка XVII ст., яке і в історичному, і в духовному аспекті було століттям визначальних особистостей і подій, рішуче повертається до людини, що дало підстави Д.Чижевському наголосити: «...Ренесанс не стільки «відкрив», себто знайшов людину, скільки вирвав її з цілоці матеріального та духовного всесвіту, одірвав її від вищого світу (чи світів), ізолював її»<sup>15</sup>.

Прискорений розвиток наук і технологій зумовив значний поступ освіти й науки, про що досить детально йшлося у четвертому розділі. Тут слід лише підкреслити значення світоглядної революції, здійсненої Галілеєм і Декартом, що відкривала для

<sup>13</sup> Рассел Б. Історія західної філософії / Пер. з англ. Ю.Лісника, П.Тарашука. — К.: Основи, 1995. — 759 с.; *Werkmeister W.A. Historical Spectrum of Value Theories. V. 1–2.* Lincoln, Nebraska, 1970. — 264 p.

<sup>14</sup> Чижевський Д. Сімнадцяте сторіччя в духовній історії України // Український культурний альманах. Хроніка 2000. — К., 2000. — С. 208.

<sup>15</sup> Український культурний альманах. Хроніка 2000. — С. 207.

розуму грандіозні перспективи й утверджувала його як домінуючу цінність. З цього часу культурний контекст європейської цивілізації зазнає кардинальних змін.

Саме на засадах розуму відбулося становлення теорії пізнання, мистецтва, етики, соціології; спираючись на емпіризм і раціоналізм, набула теоретико-методологічного значення філософія.

У цьому ж контексті слід розглядати звернення українського церковного та культурно-освітнього діяча XVII ст. С.Почаського до сучасників, в якому він закликав пізнавати корені премудрості граматики, риторики, музики, діалектики, арифметики, геометрії, астрономії і теології — «коріння і верху всіх наук і умінь»:

*Вже корінь той розквітне, над сонце ясніший,  
Коли нащадок славних в Русі роксоланів  
В науках подолає премудрих поганів*<sup>16</sup>.

Київська братська та Лаврська школи, які стали основою для створення Києво-Могилянського колегіуму, а пізніше академії, були духовно-освітніми й науковими центрами, що визначали в українських землях філософські пошуки доби, про що свідчать праці філософа, історика, відомого діяча освіти, культури й церкви І.Гізеля. Ціннісна феноменологія Гізеля полягає у розкритті сущого, «що існує, має істинні й реальні властивості або явища, але невід'ємні від нього за природою речі»<sup>17</sup>. Гізель звертається до проблематики єдиного, істинного та доброго, що використовується філософом «для встановлення явища сутнього». «Єдине», за Гізелем, відповідає сущому мірою досконалості, а «істинне» та «добре» — мірою оціненості.

Праці Гізеля збагатили філософію досить важливим інструментарієм «міри досконалості» й «міри оціненості», що стало аксіологічним проривом не лише в українській, але й у європейській філософській думці.

Прикметною рисою української філософії XVIII ст. стало її звернення до пізнання людиною власної природи, що вважалось «найбільшою мудрістю, найвищою філософією і найпотрібнішою

<sup>16</sup> Там же. – С. 218.

<sup>17</sup> *Гізель І* Праця із загальної філософії / Метафізичний трактат // Український культурний альманах. Хроніка 2000. – С. 291.

теологією»<sup>18</sup>. Філософ, письменник і культурно-освітній діяч К.Сакович зазначав: «У праві було колись написано: непристойно громадянину не знати законів своєї вітчизни. А я можу сказати: ще не пристойніше людині не знати законів своєї природи, не знати властивостей і обов'язків членів, з яких складається її тіло, не відати того, що зберігає її природу в цілісності і що веде до її руйнування»<sup>19</sup>. Як у західноєвропейській, так і в українській філософській думці звернення до людини не було випадковим. «...О чоловіче, тил[ь]ко познай самого себе, яко ест-єсь дивним створен[н]ям божим и скарбницею примудрости его неизреченной, которий в тебе закрыта и положена ест»<sup>20</sup>, — закликав К.Транквіліон-Ставровецький — сучасник Ф.Бекона.

Пізнання людини стало провідною темою у філософській спадщині Григорія Сковороди. Дискутуючи щодо аксіологічного змісту поняття «щастя», один з персонажів «Розмови п'яти подорожніх про істинне щастя в житті» дійшов висновку: «Оце і є бути щасливим — [пізнати], знайти самого себе»<sup>21</sup>.

Сократівське життєве кредо знайшло своє продовження у філософському вченні Г.С.Сковороди, суть якого — в удосконаленні духовного світу особистості, котра поєднує в собі дві натури — внутрішню, що її філософ вважав істинною, та зовнішню — тимчасову й мінливу. Внутрішня й зовнішня натура є притаманними трьом світам Сковороди: Людині, Всесвіту та Біблії. «Дійсна людина», — вважав Сковорода, — визначається присутністю Бога в людському бутті, яка становить її глибинну сутність. Людина є безсмертною, а тому пізнання її безсмертя є пізнання самого Бога. Ідея безсмертя викладена у вченні про серце як місце зустрічі світів, з'єднання людини тілесної з людиною духовною. Духовність людини набуває особливого ціннісного контексту: «Голова людських справ є дух людини, думки, серце. Кожен має мету у житті, та не кожен має головну мету, тобто не кожен займається головою

<sup>18</sup> Сакович К. Арістотелівські проблеми, або питання про природу людини // Український культурний альманах. Хроніка 2000. – С. 239.

<sup>19</sup> Там же.

<sup>20</sup> Транквіліон-Ставровецький К. Зерцало богослов'я // Український культурний альманах. Хроніка 2000. – С. 259.

<sup>21</sup> Сковорода Г. Твори: У 2 т. – Т. 1. Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. – К.: АТ «Обереги», 1994. – С. 340.

життя. Один займається черевом життя, тобто спрямовує свої справи, щоб дати життя череву, інший — очам, інший — волоссю, інший — ногам і іншим частинам тіла; інший же — одягові й іншим бездушним речам; філософія, або любов до мудрості, спрямовує все коло справ своїх на той кінець, щоб дати життя нашому духові, благородство серцю, світлість думкам, як голові всього. Коли дух у людині веселий, думки спокійні, серце мирне, то все мирне, то світле, щасливе, блаженне. Оце і є філософія»<sup>22</sup>.

У цих сквородинських словах втілена українська раціоналістична філософія, що набувала виразних рис, визнаючи цінність знання, освіти й науки.

Для української релігійно-філософської літератури є притаманним звернення до таких ціннісних категорій як «добро» і «зло», «любов» і «ненависть», «співчуття» і «втіха», що знайшло своє відображення в творах І.Вишенського, Х.Євлевича, К.Саковича, І.Галатовського, І.Гізеля, Ф.Прокоповича та Г.Сковороди. Сковорода став фундатором української класичної філософії, для якої характерним є:

- ▶ першорядний розгляд проблем людини, її існування та сенсу життя;
- ▶ орієнтація на особистісне, індивідуальне, а не на групове, колективне;
- ▶ переважання почуття над логікою, а образу над поняттям;
- ▶ прагнення зрозуміти протилежну точку зору та порівняти її із власною.

Українська філософська школа була тісно пов'язаною з європейською філософією, інтегрована з нею, завдяки чому відбувався плідний процес взаємозбагачення та обміну духовними цінностями.

Важливим етапом у розвитку проблеми цінностей стала філософія родоначальника німецької класичної філософії І.Канта, який лише на два роки був молодший від Г.Сковороди. У «Критиці чистого розуму» в межах власної концепції трансцендентальної філософії Кант обґрунтовує вчення про регулятивні принципи практичного розуму, згідно з яким вищі цінності буття мають не онто-

<sup>22</sup> Сковорода Г. Твори. – Т. 2. Трактати. Диалоги. Притчі. Переклади. Листи. – С. 408.

логічні, а виключно регулятивні функції. Обмеженість людського розуму щодо пізнання виявляється у невідворотній необхідності виносити вердикти апріорі. Хоча судження здійснюються в різних режимах перебігу досвіду, вони не змінюють доконечність метафізичної суті висновку. Лише Бог вважається спроможним оцінити й зрозуміти все одразу. Людина може бути суддею лише в межах того, що вона намагається осягнути, висловлюючи судження постійно, крок за кроком, забезпечуючи цілісність розуміння того, про що висловлюються судження. Трансцендентальна дедукція, таким чином, здійснюється навколо суджень і завдяки їм.

Згідно з Кантом, на відміну від Бога, який володіє правами, людина, окрім прав, має й моральні обов'язки перед іншими людьми, з котрими вона пов'язана моральними законами. В процесі морального волевиявлення та здійснення певних вчинків людина має брати до уваги право інших членів суспільства на свободу й гідність, щоб власною волею не обмежувати їхню свободу, але при цьому вона має керуватись законом, що накладає на людину необхідність поважати закон.

Розум в його морально-практичному застосуванні повинен уміти критично сприймати самого себе, рефлексувати над собою й своїми принципами, щоб бути виявленим у своїх діях.

І.Кант був першим з філософів, хто розмежував поняття буття і блага, протиставляючи сферу моральності як свободи сфері природи, що має підпорядковуватись закону. На думку І.Канта, найголовнішим питанням, на яке повинна відповісти філософія, є питання «Що таке людина?».

«Усі інтереси мого розуму (як спекулятивні, так і практичні) — зазначає філософ, — об'єднуються в наступних трьох питаннях:

1. Що я можу знати?
2. Що я повинен чинити?
3. Чого я смію сподіватися?»<sup>23</sup>

У пошуку відповідей на поставлені питання І.Кант аналізує форми діяльності людини й пропонує систему, в якій поєднання знання і практики дорівнює творчості. Відтак кантівська людина

<sup>23</sup> Кант І. Критика чистого розуму / Пер. з нім. та прим. Ігоря Бурковського. – К.: Юніверс, 2000. – С. 456.

постає як творець: «В інтелігібельному, тобто моральному, світі, у понятті якого ми абстрагуємося від усіх перепон для моральності ([від] схильностей), можна мислити таку систему пов'язаного з моральністю відповідного (proportionierten) (їй) блаженства як необхідну, бо свобода, почасти стимульована, почасти обмежувана моральними законами, сама була б причиною загального блаженства, отже, — зазначає Кант, — розумні істоти під орудою таких принципів самі були б творцями свого власного і водночас чужого тривкого добробуту»<sup>24</sup>.

У першій половині XIX ст. філософська думка в Україні дедалі частіше звертається до раціоналізму. Пізнання зводиться до категорій моральних цінностей. Український та російський філософ П.Лодій (1764–1829) у своїй праці «Логічні настанови, які скеровують до пізнання та розрізнення істинного і хибного» зазначає, що «...філософія повинна бути святилищем здорового розуму і надійним дороговказом до благополучного життя, вона повинна бути освітою розуму і серця»<sup>25</sup>.

П.Лодій звертається до цінності знань, зокрема в галузі філософії, й наголошує на аксіологічності науки й освіти. «Безумовна цінна і користь філософії полягає головним чином у тому, що вона навчає людину пізнавати саму себе і тим відкриває їй усе те, що найбільше стосується її, як-от: 1) що силою розуму людського знати можна; 2) яким чином жити потрібно за законами розуму; 3) якої долі слід чекати в майбутньому житті за передбаченням розуму»<sup>26</sup>. Відтак автор пропонує досить своєрідну інтерпретацію положень Канта.

П.Лодій, продовжуючи традиції української філософії, спрямованої на пізнання людини, вводить самопізнання до аксіології, — віддаючи належне розуму, він відмовляється від кантівської трансценденції.

У цьому ж контексті слід розглядати й філософську спадщину першого професора філософії Київського університету О.Новиць-

<sup>24</sup> Кант І. Там же. — С. 459.

<sup>25</sup> Лодій П. Логічні настанови, які скеровують до пізнання та розрізнення істинного і хибного / Вступ до філософії в цілому // Український культурний альманах. Хроніка 2000. — С. 374.

<sup>26</sup> Лодій П. Вказ. праця. — С. 378.

кого, який твердив: «Джерело всякої істини для людини, істини, звісно, залежної тільки від людини, є розум, як найближчий скарбник ідеї істини»<sup>27</sup>.

У другій половині XIX ст. проблема цінностей набула самостійного значення й стала провідною у філософії неокантіанства. В.Віндельбанд, Г.Лотце, Г.Ріккерт формують аксіологічний напрям у філософії.

Відтак відбулась аксіологізація наукового пізнання, завдяки чому виявились як принципів відмінності, так і взаємодоповнюваність різних систем знання, а також його неоднорідність. Поряд з природничонауковим, математичним і технічним знанням, завдяки аксіології, конструюється соціальне й гуманітарне наукове знання. Аксіологія поставила питання про можливість оцінок, що мають «абсолютне значення», критерії цих оцінок і співвіднесеність різних систем цінностей між собою. Головне завдання аксіології полягало у з'ясуванні, наскільки є можливою цінність у загальній структурі буття і як вона співвідноситься з реальним розвитком суспільства й культури; як цінності, звернені до людини, трансформуються у бутті.

Пошуки відповідей на означені питання стимулювали аксіологізацію філософії, а з часом призвели до виокремлення аксіології та аксіометрії. Так, Р.Г.Лотце ввів у своєму аналізі логічних і математичних істин поняття «значущості» як специфічної характеристики змісту мислення, а в аналогічному контексті естетичних і етичних систем вперше використав категорію «цінність». Згідно з точкою зору Лотце, **цінність існує лише в її значущості для суб'єкта й не є продуктом його волевиявлення: вона є об'єктивною як загальнознавчальна форма воління і поведінки.**

Лотце підпорядковує антропологічному підходу всі питання, які визначали зміст трансцендентальної філософії. Цілісність людського життя у Лотце є вищою цінністю буття.

Філософія Лотце — це синтез двох різновекторних напрямів суспільної думки середини XIX ст.: механістичного та ідеалістичного.

<sup>27</sup> Новицький О. Про закиди, роблені філософією з поглядів теоретичного і практичного, їхню силу і важливість // Український культурний альманах. Хроніка 2000. — С. 409.

Р.Лотце звертається до проблеми людини, прагнучи «визначити її людське істотне місце в ряду творинь», адже крім буття людини, існує принципово інший світ, світ осягнення «сенсу буття». Філософ заперечує роль середовища у формуванні людини й виводить його з природи людської істоти, виокремлюючи роль особистості.

Послідовник Р.Лотце, засновник марбурзької школи неокантіанства Г.Коган, пов'язував цінності із спричинюючою їх «чистою волею» трансцендентального суб'єкта, при цьому трансцендентальне є основою, постійно відновлюваною мисленням. Пізнавальний процес у Когана набуває рис серії актів категоричного синтезу, що відбувається відповідно до апріорних законів самого мислення. Як наслідок, невизначений предмет поступово визначається, залишаючись проте завжди недовершеним і відкритим для нових актів визначень у подальших синтезах.

Процес пізнання у Когана стає проблематичним і безкінечним, так би мовити, визначенням невизначеного, але визначеного предмета.

Слід підкреслити, що в етиці Когана обґрунтовувалась ідея свободи людської особистості як абсолютний ідеал, тобто цінність. Трансцендентальна версія цінностей знайшла своє оформлення в працях представників Баденської школи неокантіанства. Зокрема, глава баденської школи В.Віндельбанд обґрунтував на основі теорії цінностей загальну значущість не лише моральної дії, але й теоретичного (філософського) пізнання в цілому. Історія, за Віндельбандом, — це процес усвідомлення й втілення цінностей.

У дусі «філософії цінностей» трактує Віндельбанд і теоретико-пізнавальну тематику. Предметом пізнання, вважав він, виступає не дійсність, а певні правила поєднання між собою уявлень, які люди мають виробити для того, щоб думати правильно. При цьому вищим критерієм стає істина як найвища цінність. Вищі цінності у Віндельбанда — істина, добро, благо, краса, правопорядок, мистецтво, релігія і святість — є позачасовими, позаісторичними принципами, що визначають загальний характер людської діяльності й відрізняють її від процесів, які мають свій перебіг у природі.<sup>28</sup>

<sup>28</sup> Віндельбанд В. Философия культуры и трансцендентальный идеализм // Избранное. Дух и история // Пер. с нем. — М.: Юрист, 1995. — С. 7–19.

Філософія, як вважав Віндельбанд, не може остаточно вирішити питання про відношення між законами природи й цінностями культури, вона не може віднайти й спільний метод пізнання природи та історії: «Вимога, яку філософія тотожності поставила до кантіанства, — вивести з єдиного принципу всі результати, знайдені на периферії свідомості, — писав він, — не лише є не виконаною, але й взагалі є не виконуваною»<sup>29</sup>.

Абсолютна значущість істини, добра й краси, до яких прагнуть заради них як таких, виявляється в цінностях — благах культури, а саме науки, права, мистецтва, релігії, що «нормують ціннісний зміст». При цьому носієм цінностей і джерелом нормотворчості є трансцендентальний суб'єкт.

Г.Ріккерт визначав поняття «цінності» через принципи буття, пізнання і дійсності, що складають так звану світову проблему. Звідси філософія покликана виявити її можливу єдність. Ріккерт вважав, що спеціальні науки, на відміну від філософії, яка прагне осягнути ціле, пізнають лише певну частку дійсності. Тому головним завданням філософії, на його думку, є створення чистої теорії цінностей, що передбачає розмежування цінностей за різноманітністю їх видів, виявлення специфіки й взаємовідносин між ними. Ці проблеми Ріккерт відносить насамперед до сфери культури та історії. Саме вони повинні передувати вирішенню так званої світової проблеми. Разом з тим філософія у Ріккерта не розчиняється в історії й не вичерпується виключно поняттям чистої теорії цінностей. Її основною проблемою він проголошує все ж проблему єдності цінностей і дійсності, суть якої полягає в пошуку третього царства, що має об'єднати ці галузі. Царство сенсу, згідно з Ріккертом, і є тим самим посередником. Цінність завжди виявляє себе у світі як об'єктивний сенс, пов'язаний, як вважав філософ, з реальним психічним актом — судженням; проте з ним цінність не збігається, виходячи далеко за межі психічного буття. Сенс вказує на цінність, вважав Ріккерт, і саме цінність надає сенсові акту оцінки, оскільки без царства цінностей не було б ніякого сенсу.

У цілому трансцендентальну версію цінностей неокантіанства можна визначити як нормативістську, що призводила до «суб'єкти-

<sup>29</sup> Віндельбанд В. Там же. — С. 231.

візації» проблематики або до її «спіритуалізації» через постулювання надлюдського логосу.

Суб'єктивізація цінностей досягає апогею у Ф.Ніцше, який вилучає цінності зі сфери трансцендентального й надає їм статусу універсальної категорії, яка розчиняється у буттєвій реальності й зливається з нею: «Всі цінності вже створені й кожна створена цінність — це я сам». <sup>30</sup> Ніцше пов'язує переоцінку цінностей з волею до влади, зводячи нанівець сферу моральних ідей та ідеалів: «Щоб вижити, людина спершу проголошувала, що ті або інші речі мають певну цінність, — отже, спершу надавала тим речам сенсу, людського сенсу! Тому вона й називає себе «людиною», тобто тим, хто складає ціну... Зміна цінностей — це зміна тих, хто творить. Кому випало бути творцем, той завжди знищує.» <sup>31</sup>

Здійснюючи «замах на два тисячоліття протиприродності і людської ганьби» Ніцше прагне до створення культури, підпорядковуючись якій людина могла б досягти благородства свого внутрішнього світу й виховати саму себе. Новий тип ніцшеанської людини, що є досконалішою від сучасних йому людей за своїми морально-інтелектуальними якостями, може сформуватись лише внаслідок утвердження верховною цінністю культурного удосконалення людини. Культурно-етичним ідеалом Ніцше обирає надлюдину. Ніцшеанська надлюдина поєднує в собі два класичні образи — діонісійський як радісне утвердження інстинктивної спраги до життя, й аполонівський, який надає сповненому вщерть жаданому життю духотворної довершеності й цінності ідеалу. Надлюдина повинна постійно прагнути до нового, вона творець, що володіє силою волі, творець самого себе як незалежної й вільної особистості.

Проте романтизм нової людини поступається культіві сильної особистості, яка долає моральні норми, вироблені людством, наділена волюнтаризмом і прагненням до «волі влади».

Ніцше став передвісником виходу на світову політичну арену «надлюдей» ХХ ст., які відкидали «всі оцінки, щоб розчистити дорогу» тоталітаризму.

Впродовж ХХ ст. філософи не полишали вивчення проблеми цінностей. У межах прагматизму, екзистенціалізму, неопозитивізму підкреслюється цілепокладання окремої особи, можливість щодо її вільного волевиявлення.

Австрійський філософ Ф.Брентано, надаючи великого значення внутрішньому досвіду людини, розрізняв акти уявлення та судження, вважаючи джерелом цінностей саме акти «любові й ненависті» й відносячи їх до більш фундаментальних феноменів, на відміну від суджень, що мають в основі раціональну волю й зумовлюють надмірну інтелектуалізацію поняття «цінності». «Любов і ненависть», за Брентано, лежать в основі об'єктивної цінності.

Філософія збагачувалась на основі різних варіантів онтологізації й суб'єктивізації цінностей. У працях Ф.Брентано, М.Шелера, М.Гартмана відображено генезис онтологізації цінностей. Німецький філософ і соціолог М.Шелер став одним із засновників філософської антропології, аксіології та соціології знання. Його антропологія покликана поєднати конкретно-наукове, предметне вивчення різних сфер людського буття з цілісним філософським розумінням сутності людини, яку неможливо визначити однією дефініцією, оскільки це було б запереченням багатогранності й свободи людини. Поняття могутнього, але сліпого життєвого «пориву» й всюдисущого, але позбавленого власної енергії «духу» у філософії Шелера складають основу відображення сутності людини. В розумінні Шелера дух реалізується лише через життя. Дух втілює наджиттєве призначення людини, в основі цього поняття поряд із визначенням ідей і розпізнанням сутності, присутні також різноманітні емоційні й вольові акти: доброта, любов, покаєння, благодіяння, відчай, вільне прийняття рішення тощо. Дух у Шелера — це певна протилежність життю, здатність до розпізнавання вічних цінностей. Співвідносність пориву й духу, вважав Шелер, виражає самобутність людини, яка, хоч і здатна відторгати життя, повинна відчувати поклоніння перед життям, зберігати й розвивати будь-яке життя. В ієрархії цінностей Шелер обґрунтовує ідею Бога як абсолютну цінність. В його філософії переживання людиною цінностей (любов до Бога, життя, іншої особистості тощо) є не психо-

<sup>30</sup> Ніцше Ф. Так казав Заратустра. Жадання влади. — К.: Основи, Дніпро, 1993. — С. 25.

<sup>31</sup> Там же. — С. 59.

логічним, а космічним актом. Проблему співвідношення світу цінностей і реального буття Шелер розв'язував у дуалістичному ключі. Прагнення людини до спостереження і пізнання абсолютних цінностей він пояснює виявом акту Божої любові, а людські духовні потенції продовженням актів Бога як всеохоплюючого духовного суб'єкта. Саме Бог у Шелера є гарантом єдності світу й поєднаності особистісних людських світів.

Відтак реальність ціннісного світу гарантується надчасовою самоцінністю Бога, що лише віддзеркалюється й втілюється на індивідуальному рівні, на якому типологія особистостей визначається типологією їх ієрархізованої системи цінностей, що визначають особистісну онтологічність. Ціннісні відношення набули зворотної векторизації: не від мети до цінностей, а навпаки, від цінностей через волю до мети, де акт надавання переваги, що ґрунтується на почутті «любові-ненависті», і є суттю пізнання цінностей. Структура цінностей, згідно з Шелером, є апіорною. Цінності завжди є тотожними самі до себе, але в актах надавання переваги вибудовують їх «ранги» на основі трьох критеріїв: довговічності, «неподільності», здатності продовжувати в людині почуття задоволення, що утвердило в аксіології типологію цінностей.

Значною мірою перебуваючи під впливом поглядів Шелера, німецький філософ М. Гартман в основу критичної онтології поклав чотири вихідні положення: 1) критику трансценденталізму, який не брав до уваги, що пізнання як трансцендентальний акт виходить за межі свідомості; 2) тезу про онтологічну єдність світу; 3) формулювання сутності «нової онтології»: в бутті необхідно розрізнити форми існування та його категорійні структури; 4) духовний «пласт» буття у взаємодії особистісного й об'єктивного духу. На розгляді останнього положення слід зупинитися дещо детальніше. Гартман розумів особистість як етичний феномен, конститутований єдністю актів, інтенційованих щодо інших особистостей. Саме в особистостях існує об'єктивний дух, його загальна позаособистісна форма — царство цінностей. Особистісний дух взаємодіє з об'єктивним, а їх синтез породжує «об'єктивізований дух», що фіксується у творах мистецтва, релігії, техніці, науці, філософії. Для Гартмана смисл пізнання є аксіологічною проблемою. Проте цінності не можуть бути

«охопленими» лише в процесі пізнання, вони відкриваються насамперед у відношеннях «любові-ненависті», що є сутністю проблеми етики та естетики. В основі їх осягнення — інтуїтивне «відчуття цінності», емоційно-трансцендентні акти їх безпосереднього й прямого «охоплення»: акти, спрямовані на сприйняття (переживання суб'єкта), акти перспективні (передбачення суб'єкта: подія, страх, неспокій), акти спонтанні — повністю ініціативні (бажання, воля). Емоційно-трансцендентальні акти, на відміну від пізнання, наочно підтверджують існування дійсності як реального світу, твердив Гартман.

Протилежно «онтологізму» є версія цінностей, запропонована прихильниками їх суб'єктивізації й психологізації. Одним із варіантів цієї версії став інструменталізм американського філософа, психолога й педагога, систематизатора прагматизму, засновника школи інструменталізму Д.Дьюї. Згідно з Дьюї, людина спроможна існувати в цьому світі, лише наділяючи його смислом і тим самим змінюючи його.<sup>32</sup> Апогеєм інструменталізму Дьюї стало його впевненість в тому, що розумна прогидія дестабілізації світу неминуче передбачає великий ступінь відповідальності й інтелектуальної активності людини (пізнавальну активність якої він вважав практичною за умови її ефективності у вирішенні життєвих завдань). Завдання щодо виживання, що стоїть перед людиною як біологічним видом, прирікає її виступати активним учасником природних процесів, відтак наукове пізнання завжди ґрунтується на вимогах здорового глузду, а успішна практика визначає кінцеву цінність тієї чи іншої гіпотези або теорії. «Функція інтелекту», за визначенням Дьюї, полягає не в тому, щоб «копіювати об'єкти довколишнього світу», а у визначенні шляху «найбільш ефективних і корисних відносин з цими об'єктами». Цінності є настільки ж віртуальними, як і «обриси хмар», й повинні перманентно переосмислюватись і корегуватись етикою та філософією, при цьому також слід тримати у полі зору співвідношення цілей і засобів людської діяльності.

Відтак ідеї в Дьюї набувають форми «проектів дій», а філософія може конструктивно вирішувати поставлені завдання лише в разі подолання проблемних меж метафізики. Природно, що Дьюї був

<sup>32</sup> Див.: Дьюї Дж. Психологія и педагогика мышления. – М.: Лабиринт, 1999. – 190 с.



послідовним прихильником свободи кожного, що реалізується для примноження її для інших. Особистість, вважає Дьюї, конституалізує себе в критичних актах суспільної активності так само, як індивід стає суб'єктом, що істинно пізнає світ у контексті здійснення ефективних пошукових операцій. Будучи професором педагогіки й філософії Чиказького університету й створивши при ньому «школу-лабораторію», Дьюї замінив традиційні навчальні плани й методи навчання ігровою і трудовою діяльністю, що ґрунтувалися на особистому досвіді дітей та їхніх спонтанних інтересах. Згідно з поглядами Дьюї, зміст освіти має будуватись на основі чотирьох основних інстинктів людини: суспільного, інстинкту конструювання, художнього вияву й дослідницького. В основу педагогічних поглядів Дьюї був покладений педоцентризм, згідно з яким навчальний процес здійснюється шляхом самостійного вирішення дитиною питань, які виникають в її практиці. Його праця «Виховання й навчання засобом діяльності» стала квінтесенцією оригінальної педагогічної концепції, що мала послідовників як у США, так і в багатьох інших країнах світу.

Інший варіант «суб'єктивізації» проблематики цінностей був запропонований екзистенціалістами, що пов'язували категорію цінностей з вираженням індивідуальної свободи людини. Французький філософ, засновник атеїстичного екзистенціалізму Ж.П.Сартр у своєму філософському трактаті «Буття й ніщо. Нарис феноменологічної онтології» в поясненні буття, його фундаментальних відносин із свідомістю й світом та онтологічних структур свідомості, що уможливають ці відносини, а також в пошуку відповідей на питання про способи фіксації, концептуалізації і розшифрування онтологічної основи людини, виходив з ідеї світу як феномена. Світ, за Сартром, складають три його регіони: буття-в-собі, буття-для-себе і буття-в-собі-е.

Перший регіон буття-в-собі «є те, що воно є», тобто обставини виникнення свідомості в їх невідворотній випадковості, будь-які емпіричні умови, в яких індивідуальна свідомість відкриває себе і які складають її фактичність (єпоха, географічна, суспільна, класова, національна приналежність людини, її минуле, місцезнаходження, оточення, психіка, характер, здібності, фізіологічна конституція тощо).

Отологічний статус другого регіону буття-для-себе (жива свідомість) полягає в тому, що свідомість автономно проектує себе в світі відповідно до своїх можливостей й усвідомлюючи своє авторство. Актом самопроекування свідомість прагне позбутися випадковості своєї наявності й існувати «на власних основах»; чим людина реалізує власний спосіб буття в світі. Свобода при цьому протиставляється випадковості. Вона є автономним зусиллям людини самовизначитись в тому, що їй є даним, підпорядковуючи собі цю даність, тобто постійно відновлюючи її в просторі власної інтерпретації, вступаючи в певні відносини з нею, надаючи їй визначений сенс власним вибором. «...Цінності є вимогами, – писав Сартр, – які потребують якогось підґрунтя. Але це підґрунтя аж ніяк не може бути буттям, оскільки будь-яка цінність, котра б засновувала свою ідеальну природу на своєму бутті, тим самим переставала б бути цінністю і реалізовувала б гетерономію моєї волі. Цінність відтягує своє буття від своєї вимоги, а не свою вимогу від свого буття. Отже, вона не відкривається споглядальній інтуїції, яка б сприймала її як буттєву цінність і тим самим позбавляла б її прав на мою свободу. Навпаки, вона може себе розкрити лише в діяльній свободі, котра її спонукає існувати як цінність лише через факт визнання її за таку. Звідси випливає, що моя свобода є єдиним підґрунтям цінностей і що нічого, абсолютно нічого не виправдує мене при прийнятті тієї чи іншої цінності, того чи того масштабу цінностей. Як буття, завдяки якому існують цінності, я не маю виправдання. І моя свобода тривожиться тим, що вона є безґрунтовою основою цінностей. Окрім того, вона сповнюється тривогою тому, що цінності (через те, що вони, по суті, проявляються в свободі) не можуть себе розкривати, не будучи одразу ж «винесеними на обговорення», оскільки можливість, що перевертає шкалу цінностей, додатково з'являється як моя можливість. Якраз тривога щодо цінностей є визнання їхньої ідеальності»<sup>33</sup>. Сартр трактує індивіда як автора всіх значень свого досвіду й усієї своєї поведінки. Його людина є самосвідомою, вільною й суцільно відповідальною як за себе, так і за світ, в якому вона живе. Людина

<sup>33</sup> Сартр Ж. П. Буття і ніщо: Нарис феноменологічної онтології // Пер. з фр. В.Лях, П.Тарашук. – К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. – С. 85–86.

у Сартра проектує себе під знаком самопричинності як цінності. Свідомості лише не вистачає третього, ідеального регіону, який вона віднаходить в розумінні світу як феномена. Виключно завдяки виявленню й розкриттю свідомістю буття-в-собі, вважає Сартр, народжуються світ, особистість і цінність.

Позитивісти, яких насамперед презентують американський вчений В. Томас і польсько-американський соціолог, філософ і культуролог Ф.Знанецький, ототожнювали цінності з «благом». У праці «Обґрунтування цінностей у філософії» Ф.Знанецький підкреслював, що цінність є складним утворенням, яке виникає внаслідок взаємодії уявлень особистості й об'єктивної реальності.

У теорії цінностей Ф.Знанецького важливе значення має концепція раціональності, а також проблема розвитку цінностей. Річ і цінність у нього є будівельним матеріалом усієї дійсності, вони є взаємопроникними щодо одна до одної. Людина у Знанецького творить світ суб'єктивно-творчим началом — мисленням, що конкретизується в діяльності. Цінність не мислиться поза категорією історичної людини — особистості, творця.

На відміну від позитивістів біхевіористи, а також прихильники теорії обміну в трактуванні цінностей виходили з міжсуб'єктивних соціокультурних обмінів. Цінності у них, як правило, зводяться до факту, не розрізняється також цінність і її носій, зміщуються поняття «цінність» та «предметна дійсність».

Досить широкою популярністю у ХХ ст. користувався ціннісний плюралізм, запропонований німецьким філософом В.Дільтесом. Саме Дільтей ввів у контекст філософії уявлення про різноманітність рівноправних ціннісних систем, а також сформулював програму критики загальних цінностей як необґрунтованого абстрагування від конкретно-історичних обставин і вільної абсолютизації однієї «справжньої» системи цінностей. «Одна система виключає іншу, одна іншу спростовує, жодна не є спроможною довести свою безгрішність»<sup>34</sup>, — наголошував Дільтей. Такий підхід був характерним і для провідних філософів минулого століття А.Тойнбі, П.Сорокіна, О.Шпенглера та ін.

Російський і американський соціолог П.Сорокін підкреслював, що саме «цінність є основою й фундаментом будь-якої культури»<sup>35</sup>. Разом з тим, зазначав він, у «системі істини й цінностей виникає доктрина релятивізму»<sup>36</sup>, оскільки все зазнає постійних змін. «Чуттєве спостереження показує, що наукові, філософські, релігійні, моральні, естетичні й інші цінності та норми змінюються залежно від особистості, групи й часу»<sup>37</sup>.

Центральним поняттям у Сорокіна є «цінність». Суспільство формує норми, цінності, значення, що циркулюють між соціосвідомими «его» — індивідами, що конструюють суспільство. Зрозуміти суспільство можливо лише через притаманну йому систему цінностей, норм і значень, що є культурною єдиначасовою якістю. Ці культурні системи формуються під впливом «подвійної» природи людини — істоти мислячої й істоти чуттєвої. Залежно від того, який акцент превалює (чуттєвий чи раціональний), й формується чуттєвий чи раціональний взірць культурних цінностей. За наявності рівноваги між чуттєвими й раціональними культурними цінностями формуються ідеалістичні культури. Будь-яка соціально значуща діяльність людини пояснюється на основі сформованих в античні часи ціннісних класів: колективної діяльності (істина), естетичного задоволення (краса), соціальної адаптації й моралі (добро), а також поєднуючої всі інші цінності в єдине ціле корисності. За умови акумулювання й гармонізації діяльності енергії людей, що спрямовується на служіння цим чотирьом класам цінностей, суспільство може досягти успіху у формуванні інтегральної культури.

Дескриптивний аналіз у Сорокіна підпорядковується вихідному примату культурних цінностей, навіть щодо тих аспектів суспільного буття, в яких відсутнє пряме сходження до культурно-ціннісних систем. У зв'язку з цим нова філософія історії, за Сорокіним, має виходити з тези, що в межах відповідних фізичних умов (клімат, географічне положення тощо) найважливішим чинником соціокультурних змін стає розпад тієї чи іншої домінуючої культурної надсистеми. Саме виходячи з цього положення, Сорокін обґрун-

<sup>35</sup> Сорокін П. Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество. — М.: Политиздат, 1992. — С.429.

<sup>36</sup> Сорокін П. Указ. пр. — С. 470.

<sup>37</sup> Там же.

<sup>34</sup> Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // Культурология. XX век: Антология. — М.: Юрист, 1995. — С. 214.

тував кризу сучасної для нього «чуттєвої» культури, яка, на його думку, є приреченою на занепад, оскільки спричинила деградацію людини й релятивізацію цінностей. Реалізований один раз релятивізм «неминуче стає дедалі більше й більше безкомпромисним до того часу, поки, нарешті всі відносини, й істини, й цінності не стануть «релятивізованими» і не розбі'ються вщент. Рано чи пізно релятивізм поступається місцем скептицизму, цинізму й нігілізму. Межа між істинним і несправжнім зникає, а суспільство впадає у стан справжнього морального, розумового й культурного хаосу. Жодне суспільство не може існувати за таких умов. Воно або гине, або створює нову систему істини — більш надійну й відповідну до його запитів»<sup>38</sup>. Є очевидним, що нинішній стан українського суспільства значною мірою відповідає поданій характеристиці. Принагідно слід наголосити на певній оптимістичності Сорокіна, який «всупереч діагнозу шпенглеріанців» підкреслював, говорячи про культури, що перебували в кризовому стані: «...Їх сумнівна передсмертна агонія була не чим іншим, як гострим болем народження нової форми культури,пологовими муками, що супроводжують вивільнення нових творчих сил»<sup>39</sup>.

Німецький філософ О.Шпенглер запропонував нову концепцію філософії історії, суть якої полягала у виникненні, розквіті й занепаді численних самотніх і неповторних культур, життєвим началом яких є «душа», що прагне реалізуватись, набути зовнішнього вигляду в формі культури й створити власний світ. «Враховуючи ... пояснення душі як можливого й світу як дійсного, — писав Шпенглер, — я розрізняю можливу й дійсну культуру, тобто культуру як ідею — загального або окремого — існування і культуру як тіло цієї ідеї, як суму її відчуттів, що стали просторовими й доступними, висловлювань: діянь і настроїв, релігії й держави, мистецтв і наук, народів і міст, господарських і суспільних форм, мов, правових відносин, моралі, характерів, рис обличчя й одягу. Вища історія, близько-споріднена до життя і становлення, є здійсненням можливої культури»<sup>40</sup>.

<sup>38</sup> Сорокин П. Указ. пр. – С. 470-471.

<sup>39</sup> Там же. – С. 433.

<sup>40</sup> Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 1. Гештальт и действительность. – М.: Мысль, 1998. – С. 204.

Шпенглер послідовно розкриває внутрішню єдність культури та ідею її цілісності й «фізіономічної» єдності всіх її виявів. Розкриваючи унікальність культур, він наголошує на їх ціннісній рівнозначності: всі культури рівні за своїм історичним значенням і мають порівнюватись поза будь-якими оцінними категоріями. Цим самим підкреслювалась відносність ціннісних категорій.

Інший видатний представник філософії історії А.Тойнбі, захоплений шпенглерівським «Присмерком Європи», запропонував власну концепцію історії, в якій намагався відповісти на питання, що залишилось поза увагою Шпенглера, а саме: як виникали культури впродовж п'яти-шести тисяч років існування цивілізацій.

Спільним для поглядів О.Шпенглера й А.Тойнбі — цих двох непересічних мислителів ХХ ст. — є розкриття самоцінності людини, індивіда, особистості. За Шпенглером, «будь-яка людина в усій сукупності свого буття й бадьорості є членом історії»<sup>41</sup>, а за Тойнбі, «...джерело будь-яких видів діяльності слід шукати в індивідах...»<sup>42</sup>. І далі: «Лише через внутрішній розвиток індивідуальності окремі людські істоти набувають здатності здійснювати ті творчі акти в зовнішньому полі діяльності, які дають поштовх до розвитку людських суспільств»<sup>43</sup>.

Прагнення «...спостерігати і розуміти великі, фатальні риси обличчя якоїсь культури як людської індивідуальності вищого порядку»<sup>44</sup> значною мірою засвідчує переосмислення історії через призму цінності людини.

Подальший розвиток аксіологічного напрямку у філософії й власне виділення аксіології за межами філософії, що відкривало значні евристичні перспективи, пов'язані із соціологією. Вперше проблема цінностей була інкорпорованою до соціології німецьким соціологом, істориком і філософом М.Вебером. Він обґрунтував тезу, згідно з якою осмислені дії організуються системою цінностей, що визначають людську поведінку. Піддаючи критиці позитивізм і психологізм у підході до розуміння цінностей, уникаючи чистої

<sup>41</sup> Шпенглер О. Указ.пр. – С. 134.

<sup>42</sup> Тойнбі А. Дослідження історії. Т. 1 // Пер. з англ. В. Шовкуна. – К.: Основи, 1995. – С. 215.

<sup>43</sup> Там же. – С. 216.

<sup>44</sup> Шпенглер О. Указ. пр. – С. 322.

значущості цінності і «розщеплення цінності» в іманетному бутті, Вебер вивчає «іманетний сенс» переживань людини. Поведінка людини, вважав Вебер, є ціннісно-раціональною. Людина надає смислового значення своїй діяльності через її співвідношення з цінністю, що надає змогу людині визначати індивідуальні цілі й унормувати цінності. Вчення Вебера стало теоретичним підґрунтям концепції ціннісних орієнтацій як елементів внутрішньої структури особистості, сформованих і закріплених її життєвим досвідом. Ціннісні орієнтації у диспозиційній структурі особистості утворюють вмотивований вибір рівня ієрархії в сприйнятті умов життєдіяльності та їх оцінці. Виступаючи основою життєорганізуючого начала, ціннісні орієнтації забезпечують цілісність і постійність (сталість) особистості, визначаючи структуру свідомості, програму й стратегію діяльності особистості. При цьому представники неомізму, неопротестантизму, персоналізму, феноменології стояли на позиції незалежності цінностей від аксіологічних переконань людини. Цінності в їхній концепції мають трансцендентальну природу, вони є одвічними й незмінними й мають закладену Богом довершеність.

На відміну від західної філософії й соціології радянська (марксистська) філософія впродовж тривалого часу не зверталася до проблематики цінностей. Лише подолавши сталінську кастрацію філософії, наприкінці 50-х — на початку 60-х років ХХ ст. з'являються перші наукові публікації з аксіологічної тематики у філософії (Тугарінова В.П.), етиці (Дробницького О.П.), логіці (Івіна О.О.), а також фундаментальні праці «Проблеми цінності в філософії» та «Філософія й ціннісні форми свідомості», що стали програмними аксіологічними дослідженнями радянського періоду.

Рішення Вченої ради Інституту філософії АН СРСР у 1964–1965 рр., проведення аксіологічного симпозиуму в Тбілісі підтвердили правомірність розгляду поняття «цінність» як категорії марксистсько-ленінської філософії, розвитку аксіологічної проблематики в загальнофілософському аспекті.

Аксіологічна проблематика входила до кола наукових інтересів вчених С.Анісімова, Л.Архангельського, А.Здравомислова, М.Мамардашвілі, Л.Столович, Н.Чавчавадзе та ряду інших. Але роз-

виток аксіологічної теорії гальмувався ідеологічним чинником. Інтерес до цінностей, який виник у 60-х роках, поступово згасає, а головні дискусійні питання, зокрема щодо природи вихідних аксіологічних категорій, так і не були розв'язаними.

**Традиційно у філософській літературі радянської доби цінність визначалася як соціально-філософська категорія, що позначає позитивне чи негативне значення явищ природи, продуктів суспільного виробництва, форм суспільних учинків, духовних витворів (носіїв цінностей) для людства, окремого суспільства, народу, класу, соціальної групи чи особи (адресатів цінностей) на конкретному етапі історичного розвитку.**

Не беручи до уваги обов'язковий для того часу ідеологічний контекст, наголосимо лише, що марксистська філософія до цінностей відносить лише явища природи, а не всю природу як цілісну систему; продукти суспільного виробництва й форми суспільної організації, а не все суспільство, без якого ані виробництво, ані форми соціальної організації не є можливими. Відтак очевидно є домінанта індуктивного підходу щодо цілого, окремого фрагмента щодо системи. Власне, це є наслідком тривалого домінування прагматично-раціоналістичної філософії.

Перебуваючи в прокрустовому ложі марксистської доктрини, радянська філософська школа була частково відлученою від західноєвропейської аксіології. Єдиною можливістю введення до наукового обігу західної аксіологічної проблематики стала її критика. Саме в критичному контексті філософи П.Гайденко, Б.Григорян, Е.Соловйов повертали радянську філософію до проблематики цінностей своїх західних колег-опонентів.

Окремо слід виділити антропологічну переорієнтацію київської філософської школи. Визначальна роль у сформуванні неомарксистської київської філософської школи належить П.В.Копніну<sup>45</sup>, з приходом якого на посаду директора науково-дослідного Інституту філософії АН УРСР було ліквідовано відділи діалектичного й історичного матеріалізму, що стало нечуваним свавіллям на той

<sup>45</sup> Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания / Опыт логико-гносеологического исследования. – М.: Наука, 1973. – 324 с; Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. – М.: Наука, 1973. – 464 с; Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки. – М.: Мысль, 1974. – 568 с.

час. Натомість були започатковані нові відділи з логіки й методології науки, конкретно-соціологічних досліджень, а також створена група з вивчення філософської спадщини Кисво-Могилянської академії.

Філософське знання, на переконання П.В.Копніна, має специфічне емпіричне підґрунтя — сукупний досвід духовного розвитку людини, а філософські узагальнення — наслідки пізнання, зафіксовані у теоріях та поняттях різних наук, а також усієї сфери розвитку людської свідомості, яка знаходить своє відображення у творах мистецтва, нормах моральності, в історії розвитку філософських узагальнень. Загалом це складає досвід, що є основою для філософії. Складовою такого досвіду є критичний аналіз попередніх досягнень на шляху теоретичного, практичного й духовного освоєння світу людиною. З часом з'являються публікації О.Яценка та В.Іванова «Цілепокладання й ідеали» та «Людська діяльність — пізнання — мистецтво».

О.Яценко відстоює первинність загальнолюдських гуманістичних цінностей, розкриває сутність людини як безперервний процес становлення, самооновлення й самозаперечення<sup>46</sup>.

Творчий доробок В.Іванова та групи його колег знайшов відображення, зокрема, в праці «Світоглядна культура особистості», в якій автори твердили, що життя особистості досягає справжньої повноти й дійсно людського змісту лише тоді, коли воно «рефлексується» в духовній сфері, що не зводиться до функцій свідомості, оскільки духовне життя поширюється на всю будову людського світогляду, виокремлюючись як своєрідна внутрішня дійсність. Автори відстоюють автономність духовного світу особистості, в якому моделюються власний світопорядок і власне життя у ньому, співвідношення з абсолютним моральним взірцем<sup>47</sup>.

Антропологічна переорієнтація київських філософів під керівництвом В.І.Шинкарука мала вирішальний вплив на процеси зародження нової ціннісної парадигми на теренах України<sup>48</sup>.

<sup>46</sup> Яценко А.И. Целеположение и идеалы. — К.: Наукова думка, 1977. — 277 с.

<sup>47</sup> Мировоззренческая культура личности // Философские проблемы формирования. — К.: Наукова думка, 1986. — 294 с.

<sup>48</sup> Шинкарук В.И. Теория познания, логика и диалектика И. Канта. — К.: Наукова думка, 1974. — 335 с.; Шинкарук В.И., Яценко А.И. Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения. — К.: Политиздат Украины, 1984. — 225 с.

Людське ставлення до об'єктивного світу, зв'язок з ціннісними формами свідомості — визначальні риси філософії П.В.Копніна, що має продовження в гуманістичному раціоналізмі С.Кримського, М.Поповича та ряду інших сучасних українських філософів.

У період горбачовської перебудови радянська філософія звернулася до тематики загальнолюдських цінностей, що пов'язане з соціальним катастрофізмом останніх років існування Радянського Союзу. Девальвація моральних цінностей, що ґрунтувалися на комуністичній ідеології, дезінтеграція соціальних інститутів радянської доби й пошук нових варіантів соціокультурного вибору стимулювали аксіологічний пошук. Особливість загальнолюдських цінностей полягає в тому, що вони не пов'язані з конкретним історичним періодом розвитку суспільства або конкретними національними традиціями, що забезпечує їм відтворення в будь-якому типі суспільства. Це й приваблювало радянську філософію в останні роки комуністичного режиму. По-перше, звернення до загальнолюдських цінностей давало можливість вийти за межі догм марксизму-ленізму, по-друге, відкривало перспективу розвитку нових цінностей, у тому числі національно-культурних, національно-державних, а також забезпечувало здійснення відкритого діалогу із західною аксіологічною школою і можливість інкорпорації ліберальних цінностей у демократизоване радянське суспільство.

В умовах зародження демократії, певної відкритості радянського суспільства та проголошеної перебудови актуалізувалися певні категорії цінностей, зокрема: політико-правові — демократія, справедливість, закон і правопорядок; культурні — свобода, творчість, любов, спілкування, діяльність; моральні — сенс життя, щастя, добро, обов'язок, відповідальність, совість, честь, гідність; національні — державність, традиції, мова.<sup>49</sup>

<sup>49</sup> Бакіров В.С. Духовні цінності як об'єкт соціологічного аналізу // Філософська думка, 1987. — №4. — С.17–24; Бакіров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. — Харьков: Вища школа. Изд-во при ХГУ, 1988. — 150 с.; Аксиология: частное и общее. Наука и ценности. — Новосибирск: Наука, 1987. — 242 с.; Головных Г. Ценностные ориентации и перестройка общественного сознания // Философские науки. — 1989. — №6 — С.85–89; Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. — М.: Прогресс, 1990. — 495 с.; Ценностные ориентации в гуманитарном познании / Научно-аналитический обзор. — К. 1989. — 132 с.

Нові цінності поступово ставали орієнтирами для все більш значної частини суспільства, що вивільнялась від нав'язаних цінностей класової боротьби, протистояння й злиття етичних основ з політикою.

Розпочався складний і болісний період демонополізації аксіології, що викликало опір певної частини суспільства, оскільки відбувався злам звичних стереотипів мислення, поведінки й способу життя.<sup>50</sup> Особливо болісно переживали зміни люди, які свято й щиро вірили в комуністичні ідеали, сприйняли проголошені М.Горбачовим гласність і перебудову, але в дійсності знову потрапили до пастки. Ця частина суспільства втрачала віру в будь-які ідеали і цінності й була охоплена суспільною апатією, байдужістю до подій, що відбувалися.

Найпривабливішими в українському соціумі наприкінці 80-х — на початку 90-х років ХХ ст. стали національні цінності, які ґрунтувалися на ідеї здобуття державної незалежності. Саме це стало національною ідеєю, що об'єднала десятки національностей, котрі підтримали 1 грудня 1991 р. проголошення Акта про державну незалежність України.

Національна ідея стала метою й реальною потребою народу, засобом і формою вияву почуттів та інтересів, перетворила підсвідомі прагнення у вияв конкретних дій й стала внутрішнім чинником формування української політичної нації та українського громадянина.

Зростаюча національна самосвідомість ґрунтувалася на усвідомленні ролі й місця українців у світовому цивілізаційному

<sup>50</sup> Кузнецов Н.С. Человек: потребности и ценности. Закончился ли спор Иисуса Христа с Великим Инквизитором? – Свердловск, 1992. – 152 с.; Ценностные аспекты развития науки. – М., 1994. – 186 с.; Ціннісні орієнтації / Аналіз соціально-філософських концепцій Заходу 80–90рр. / Гордієнко А.Г. та ін. – К: Наукова думка, 1995. – 208 с.; Михальченко М., Самчук З. Україна доби межичасся. Близь та убозство куртизанів. – К., 1998. – 286 с.; Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.; Леонтьев А.Н. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – №4. – С.15–26; Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С.105–111; Аневков В.П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді. – К., 1999. – 138 с.

процесі, відчутті більшістю українців і громадян інших національностей своєї причетності до визначення долі народу й держави, зростанні інтересу до історії, культури, мови, традицій і звичаїв українського народу та культур національних меншин, активному прагненні до найшвидшого досягнення духовної гармонії й матеріального достатку, готовності до захисту здобутої незалежності України, честі й гідності її громадян.

Проте романтизм і оптимізм доби боротьби за незалежність і перших років державного суверенітету фактично розвіявся в умовах втрати динаміки змін й поглиблення соціально-економічної й моральної кризи суспільства.

Національні цінності, хоча й зберігали свою актуальність і значну частину прихильників, в умовах суспільної трансформації та змін у світі потребували поєднання з цінностями демократії, громадянського суспільства, лібералізму й моралі, а вони, як відомо, ще не набули домінуючої підтримки та адекватного сприйняття в суспільстві, що фактично поділилося не лише за ціннісними орієнтаціями, але й за чинниками, покладеними в основу регіонального й конфесійного поділу. В першому розділі вже йшлося про особливості формування українського менталітету на сході й заході України. Слід мати на увазі й фактор перебування території Криму у складі Росії до 1954 р., а також зміни в національному складі цього регіону у роки Другої світової війни, зумовлені депортацією кримських татар, німців, греків, болгар, вірмен і переселенням до Криму росіян. Населення східних і південних областей України, яке у переважній більшості підтримало проголошення незалежності, в умовах зростаючих кризових процесів майже не сприймало ані національних, ані демократичних, ані ліберальних цінностей. У цих регіонах домінували (і домінують) комуністичні ціннісні орієнтації; була і є помітною проросійська заангажованість населення, що зумовлене не лише національним складом населення (досить значною часткою росіян у ньому), а насамперед понад трьохсотрічним перебуванням зазначених регіонів у складі Росії й впливом чинників, що формували й донині продовжують формувати відповідний світогляд на основі потужного інформаційного впливу та за допомогою церков, що належать до московського патріархату.

Разом з тим після здобуття Україною незалежності складні суспільно-політичні, економічні й морально-психологічні трансформації суспільства спричинили до певної розгубленості й дезорієнтації значної частини громадян. Адже визначені в межах марксизму-ленінізму моральні засади в нових умовах втратили регулятивні функції. Заснована на принципах комуністичної моралі система виховання зазнала краху. Система навчання і виховання потребувала радикальних змін щодо визначення мети, завдань, функцій, змісту, методів і ціннісних орієнтацій. Проте в умовах суспільно-політичного протистояння, відсутності відповідної законодавчої бази, наукового підґрунтя та несприйняття більшістю громадян радикальних змін нового часу система освіти вступила на шлях тривалого й непростого періоду реформування.

Мета, стратегічні завдання, пріоритетні напрями, основні шляхи й принципи реформування системи освіти були визначені Державною національною програмою «Освіта України XXI століття», про що детально йшлося у першому розділі. Зорієнтована на формування національної системи освіти, програма визначає й національне спрямування ціннісних орієнтацій (спрямованих на формування національної свідомості, духовної єдності поколінь, високої мовної культури, збереження звичаїв і традицій народу тощо).

Програма за своїм змістом стала своєрідним компромісом між освітніми цінностями минулого й народжуваної системи освіти нового часу. Вона успадкувала позитивні напрацювання недалекого минулого й водночас намагалася рішуче позбутися марксистсько-ленінської обмеженості. Проте її розробникам не вдалося уникнути певних штамів: програма не спрямовувала освіту на формування демократичних і ліберальних цінностей, вона не стала програмою виховання нової людини й формування нового суспільства.

Офіційне визнання й схвалення ціннісних орієнтацій в системі освіти, втілених в згаданій програмі, не означало їх автоматичного прийняття суспільством і учасниками навчально-виховного процесу. Як вже зазначалося, у східних та південних регіонах України ще помітним залишався вплив комуністичної ідеології, яка, хоч і втратила офіційний патронат, все ж зберегла значну кількість прихильників; вона впливала на громадську думку і в центральних

регіонах України. Проте нові цінності, насамперед національні, глибоко утвердились у західноукраїнських землях й знайшли своїх численних прибічників у всій Україні.

Нові цінності ще не стали загальноприйнятими, оскільки значним був вплив прихильників «регіоналізації» освіти. Одні прагнули якомога швидше утвердити національні цінності, а інші стояли на позиції українофобства. Певний вплив мали й прихильники космополітичних ідей, які спиралися на стереотипи пролетарського інтернаціоналізму, що заперечував національні цінності. Тобто між прибічниками різних підходів досить значною була аксіологічна відстань, що примусило авторів окремих концепцій пропонувати пріоритети цінностей з урахуванням регіональної специфіки. «Звідси, – зазначав О.Вишневський, – для одного регіону тимчасовою може вважатися система національних вартостей, для іншого — цінності, спрямовані на зміцнення сім'ї чи утвердження здорового способу життя і т.ін.»<sup>51</sup>. Слід підкреслити, що автор запропонованого підходу усвідомлював, що «це зумовить деякий дисбаланс самої системи», але водночас вважав: «За певних умов таке видається неминучим». Позитивним у такому концептуальному підході є врахування, на думку О.Вишневського, «стартової прив'язки», тобто регіональної специфіки. Очевидною є суперечливість запропонованого підходу впровадження цінностей, але водночас він відбивав реальний стан речей у системі освіти.

У навчальних закладах України, як правило, з ініціативи патріотично налаштованих вчителів, керівників навчальних закладів та органів управління освітою відбувався перехід до навчання українською мовою, а до навчального процесу впроваджувались українознавство, народознавство, вивчення традицій українського народу, етнопедагогіки, значно зріс інтерес до вивчення історії України, що було виявом активного сприйняття національних цінностей.

Часом впровадження національних цінностей через відсутність науково-методичного забезпечення й підготовлених кадрів набувало гіпертрофованих форм. Та незважаючи на певні недоліки,

<sup>51</sup> Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997. – С. 115.

а часом надмірне захоплення національною риторикою, перехід до запровадження національної системи освіти став історично закономірним і необхідним.

Повернення до національних цінностей було покликане забезпечити зростання національної самосвідомості як природного способу етнобуття людини.

Національна ідея й споконвічна мрія українців мати власну державу, процвітаюче й демократичне суспільство, зберегти націю з власною культурою, освітою, духовністю стали водночас найважливішою цінністю.

Вироблена впродовж тисячолітньої історії система національних цінностей, що закарбувалася в пам'ятках матеріальної й духовної культури й склала глибокий пласт моральних принципів і норм, настанов, ідеалів, традицій і звичаїв, стала надбанням української освіти.

Український народ успадкував від своїх предків цінності справедливості, братерства, толерантності, миролюбності, рівноправ'я, свободи й демократії, що мають загальнолюдський вимір і переконливо спростовують звинувачення щодо національної обмеженості ціннісних орієнтацій українців. По суті, загальнолюдські цінності в українській культурі й духовності мають національний вияв.

Формування національних цінностей у їх органічній єдності із загальнолюдськими визначається насамперед історією формування української культури, що постійно перебувала у взаємодії з іншими культурами, особливо після прийняття християнства. Національне ніколи в українській культурі не було альтернативним щодо загальнолюдського; вони завжди були органічно поєднаними й взаємопроникнутими<sup>52</sup>.

Злам століть і тисячоліть, позначений утвердженням державного суверенітету України й рядом важливих геополітичних змін на планеті, поставив перед освітою нові проблеми, які вимагали адекватного реагування. Насамперед освіта мала сприяти осмисленню людиною власної сутності. У згадуваній вже Державній національній програмі «Освіта: Україна XXI століття» проблема

людини, на жаль, не стала пріоритетною, вона розчинилася, як і в попередні роки, у загальних проблемах народу, нації, держави, хоча програма і передбачала «формування освіченої, творчої особистості» та «забезпечення пріоритетності розвитку людини». Однак, ще раз підкреслимо, попри ці декларації програма не була людиноорієнтованою. Відтак українська освіта успадкувала від попередньої системи ставлення до особистості як до засобу досягнення визначених завдань, хоч і було задеклароване «подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей». Програмі «Освіта» притаманні внутрішні суперечності, що мають принципове значення. Якщо в стратегічних завданнях реформування освіти йдеться про пріоритетність розвитку людини, то в принципах реалізації програми — це вже пріоритетність розвитку освіти. І в першому, і в другому разі не зазначається, щодо чого розвиток людини і освіти є пріоритетним. Водночас принцип гуманізації освіти полягає «в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності», а принцип єдності процесу навчання й виховання — у «підпорядкуванні змісту навчання і виховання формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості»<sup>53</sup>. При цьому слід наголосити, що визнання людини, її життя й здоров'я, честі й гідності, недоторканості й безпеки найвищою цінністю проголошено ст. 3 Конституції України, як і відповідальність держави за це перед людиною<sup>54</sup>.

Одновимірний підхід до людини (через призму соціального, що нівелює самоцінність і цілісність природного, соціального й духовного в людині) у програмному документі, який визначає спрямування розвитку освіти, може призвести до проблем у системотворенні. Власне, в 90-і роки ХХ ст. не лише в Україні, але й на всьому геополітичному просторі людина як така залишалась на периферії уваги політиків, економістів, соціологів, культурологів, а також переважної більшості філософів і педагогів. Першість у наукових дослідженнях, обговореннях на конференціях і семінарах належала проблемам глобалізації й переходу сучасної цивілізації до постіндустріального розвитку. Все це пов'язувалося із становищем людини, що постійно зазнає змін під впливом означених процесів.

<sup>53</sup> Державна національна програма «Освіта України XXI століття». — К.: Райдуга, 1994. — С. 9.

<sup>54</sup> Конституція України. — К., 1997. — С. 4.

<sup>52</sup> Ігнатенко П.Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. — 1997. — №1. — С.118–123.



Світ змінюється техногенно, екологічно, військово-промислово, інформаційно, фінансово, ринково й буття людини та її духовний світ втрачають свою актуальність. Критика антропоцентризму, яка розгорнулася серед зарубіжних і українських вчених не давала відповіді на поставлене ХХ ст. питання: хто (ким, чим) є людина в сучасному світі? Піддаючи критиці антропоцентричну стратегію виховання, український педагог О.Вишневський твердив: «Людина сприймається тут такою, якою вона є, а мета виховання — допомогти їй вижити в цьому шаленому світі. Віра в Бога не заперчується, але права людини ставляться, як правило, вище будь-яких вартостей. Поняття сумління, що покликане обмежувати демонічні гони в людині, відсувається на периферію уваги. Зразок вихованості в річниці такої стратегії передбачає соціальну коректність, підприємливість, високе почуття гідності, життєвий успіх, силу. Прагматична стратегія виховання позбавляє людину залежності від Вищого Авторитету. Вона сама собі господар, а звідси — має право сама собі й усе дозволити. Цей антропоцентризм породжує образ супермена, який все може і якому все дозволено. Людина більше не орієнтується на волю Бога, а тому дозволяє собі робити зло, потурає своїм матеріальним і сексуальним інстинктам. Зрештою, як це характерно для сатанізму, нерідко герой (супермен) вбиває людей і руйнує все навколо себе нібито для торжества добра на землі. Проте все тут є — і культ сили, і зневага до слабшого, і зневага до ідеалів добра, і знецінення духовних вартостей»<sup>55</sup>.

Віддаючи належне актуальним питанням виховання, що порушені в статті О.Вишневського, слід звернути увагу на змішування понять антропоцентризму, прагматизму і навіть сатанізму. Автор звинувачує антропоцентризм у тому, що насправді пов'язується з масовою культурою, кіно, відеоіграми й не має жодного відношення до філософії антропоцентризму.

Натомість відомий педагог запропонував кодекс вартостей сучасного українського виховання як системи «ідей і цілей, у здійсненні яких вбачають сенс свого існування людина і суспільство».<sup>56</sup> Слід

<sup>55</sup> Вишневський О.І. Система вартостей і стратегія виховання // Цінності освіти і виховання / Науково-метод. зб./ За заг. ред. О.В. Сухомлинської. — К., 1997. — С. 38.

<sup>56</sup> Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. — С. 86.

вказати, що О.Вишневський очевидно вважає тотожними поняття «цінності» та «вартості». Насправді ж такої тотожності не може бути, оскільки кожна цінність має свою вартість, наприклад в Новому тлумачному словнику української мови цінність визначалась: 1. Виражена в грошах вартість чого-небудь; 2. Те, що має певну матеріальну або духовну вартість; 3. Важливість, значущість чого-небудь.<sup>57</sup>

Отже можемо зауважити, що змішування цих понять є не досить коректним. Водночас запропонований «Кодекс вартостей сучасного українського виховання» О.Вишневського подано в авторському викладі:

#### «Абсолютні, вічні вартості

Віра.  
Надія.  
Любов.  
Сумління.  
Правда.  
Доброта.  
Чесність.  
Справедливість.  
Щирість.  
Гідність.  
Милосердя.  
Прощення.  
Досконалість.  
Краса.  
Свобода.  
Нетерпимість до зла.  
Великодушність.  
Оберігання життя.  
Мудрість.  
Благородство.

<sup>57</sup> Новий тлумачний словник української мови. — К.: Видавництво «Аконіт», 1998. — Т.4. — С. 789.

**Основні національні вартості**

Українська ідея.  
 Державна незалежність України.  
 Самопожертва в боротьбі за свободу нації.  
 Патріотизм, готовність до захисту Батьківщини.  
 Єдність поколінь на основі віри в національну ідею.  
 Почуття національної гідності.  
 Історична пам'ять.  
 Громадська національно-політична активність.  
 Пошана до державних та національних символів, до державного Гімну.  
 Любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій.  
 Пошана до Конституції України.  
 Підтримка владних чинників у відстоюванні незалежності України та розбудові атрибутів державності.  
 Орієнтація власних зусиль на розбудову Української Держави і розвиток народного господарства.  
 Прагнення побудувати справедливий державний устрій.  
 Обстоювання ідеології українського державотворення.  
 Готовність стати на бік народів, які борються за національну свободу.  
 Сприяння розвитку духовного життя українського народу.  
 Дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи.  
 Увага до зміцнення здоров'я громадян України.

**Основні громадянські вартості**

Прагнення до соціальної гармонії.  
 Відстоювання соціальної і міжетнічної справедливості.  
 Культура соціальних і політичних стосунків.  
 Пошана до Закону.  
 Рівність громадян перед Законом.  
 Самовідповідальність людини.  
 Права людини — на життя, власну гідність, безпеку, приватну власність, рівність можливостей тощо.  
 Суверенітет особи.

Право на свободу думки, совісті, вибору конфесії, участі у політичному житті, проведенні зборів, самовираження тощо.

Готовність до захисту індивідуальних прав і свобод.

Пошана до національно-культурних вартостей інших народів.

Повага до демократичних виборів і демократично обраної влади.

Толерантне ставлення до чужих поглядів, якщо вони не суперечать абсолютним і національним вартостям.

**Вартості сімейного життя**

Подружня вірність.

Піклування про дітей.

Піклування про батьків і старших у сім'ї.

Пошана до предків, догляд за їхніми могилами.

Взаємна любов батьків.

Злагода та довір'я між членами сім'ї.

Гармонія стосунків поколінь у сім'ї.

Демократизм відносин, повага до прав дитини і старших.

Відповідальність за інших членів сім'ї.

Допомога слабшим членам сім'ї.

Гармонія батьківського і материнського впливу у вихованні.

Спільність духовних інтересів членів сім'ї.

Здоровий спосіб життя, прихильність до спорту.

Культ праці, дбайливе ставлення до її результатів.

Дотримання народних звичаїв, охорона традицій.

Гостинність.

Сімейна відкритість щодо суспільного життя.

Гігієна сімейного життя.

Багатодітність.

**Вартості особистого життя**

Орієнтація на пріоритет духовних вартостей.

Внутрішня свобода.

Особиста гігієна.

Воля (самоконтроль, самодисципліна, енергія чину тощо).

Мудрість, розум, здоровий глузд.

Мужність, рішучість, героїзм.  
 Лагідність, доброзичливість.  
 Правдомовність.  
 Поміркованість (в їжі, статевих стосунках, висловлюваннях, у товариськості тощо).  
 Урівноваженість в особистих і громадських справах.  
 Оптимізм, почуття гумору, життєрадісність, бадьорість.  
 Терплячість.  
 Гармонія душі та зовнішньої поведінки.  
 Зовнішньоестична вихованість (звички, манери, гігієна та акуратність в побуті, відраза до злослів'я тощо).  
 Підприємливість, старанність, ініціативність.  
 Працьовитість.  
 Цілеспрямованість, витривалість, наполегливість.  
 Самостійність (у мисленні, діяльності тощо).  
 Творча активність (розвинена уява, спостережливість, інтелект тощо).  
 Твердість слова, точність.  
 Самокритичність, почуття відповідальності.  
 Ощадливість (у засобах, дбайливе ставлення до свого і чужого часу).  
 Вміння мовчати і слухати інших.  
 Культ доброго імені, надійність у праці, партнерстві, у збереженні чужої тасмниці тощо.  
 Шляхетність і відповідальність у стосунках з особою іншої статі.  
 Протидія згубним звичкам (алкоголізму, наркоманії, палінню тощо).  
 Щедрість, допомога хворим, слабшим, сиротам, захист знедолених.  
 Увага до власного здоров'я, занять спортом.  
 Вдалий вибір поля діяльності та повноцінна самореалізація.  
 Розвиток естетичних смаків і творчих естетичних здібностей.  
 Турбота про охорону довкілля».<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Див.: Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – С. 110–112.

Необхідно віддати належне відомому вченому і педагогу, який зробив спробу трансформувати цінності духовної спадщини українського народу у кодекс цінностей сучасного українського виховання, що стало важливим підґрунтям розвитку аксіології освіти в Україні.

Відзначаючи «ієрархічно-системний» характер запропонованого кодексу цінностей й безумовно суттєвий розвиток О.Вишневським аксіології освіти, слід звернути увагу на той факт, що автор кодексу стоїть на позиціях християнсько-ідеалістичної стратегії виховання, твердячи, що «лише вона відповідає нашій етнопедагогіці, звичаям і обрядам, культурі ще княжої доби ... і, нарешті, нашій ментальності, у якій завжди переважало чуттєво-духовне над матеріально-споживацьким»<sup>59</sup>. Беручи в основу християнсько-ідеалістичну ціннісну векторизацію, О.Вишневський тим самим намагається поставити крапку в аксіологічному пошуку сьогодення, хоча нечітко визначає критерії класифікацій.

Отже, зважаючи на багатоаспектність ціннісних впливів, українська освітня система не може припинити пошуку власної ціннісної основи. Слід зазначити, що цінності різних напрямів філософії завжди мали прихильників у сфері освіти, а філософи, розпочинаючи з Сократа, досить часто поєднували любов до мудрості з педагогічною діяльністю. Таке поєднання забезпечувало найефективнішу трансляцію філософської думки від автора до учня, а відтак формувало поле практичної філософії. Яскравими прикладами цього поєднання може бути діяльність і вчення Г.Сковороди, Д.Дьюї, В.Сухомлинського та ряду інших мислителів. Звертаючись до аксіологічних надбань філософської думки та різних її напрямів, українська освіта має можливість синтезувати ціннісну проблематику та сформувати власну аксіологічну основу.

Однією з найдавніших філософських течій в освіті є консерватизм. Розвиток консерватизму пов'язаний з іменами Платона й Арістотеля, Данте й Макіавеллі, Гете і Е.Бьорка, Ж. де Местра й А. де Токвіля та багатьох інших мислителів, політичних і державних діячів. Консерватизм в інтерпретації американського політолога С.Хантінгтона є системою ідей, спрямована на збереження

<sup>59</sup> Вишневський О.І. Система вартостей і стратегія виховання. – С. 38.

існуючого ладу й спрямована проти будь-яких спроб щодо його зруйнування. Прихильниками консерватизму, як свідчить історія, можуть бути представники і найрізноманітніших прошарків та різних верств населення. Консервативні цінності поділяють тою чи іншою мірою ліберали і соціалісти. У попередніх розділах вже йшлося про консерватизм, чи, точніше, консервативність значної частини педагогів України, що досить важко сприймає зміни в системі освіти, її демократизацію, новий зміст, перехід до нової структури й тривалості здобуття загальної середньої освіти, нову систему оцінювання знань тощо. І хоча консерватори в цілому не виступають проти змін, проте для них найважливішим завжди є ціна запроваджуваних змін і те, наскільки зміни порушують звичний для них порядок речей.

Для освіти, на що вже зверталась увага у попередньому розділі, з найдавніших часів головною метою було збереження й трансляція від покоління до покоління цінностей культури. Означена місія освіти й зумовлювала консервативне мислення педагогів, оскільки завдання розвитку культури, а також пов'язаного з нею розвитку особистості в освіті, як правило, не усвідомлювались. Звідси головним обов'язком вчителя було зберігати й передавати найкращі традиції минулого. Так було в шумерській, єгипетській, спартанській школах, а також у Київській Русі та Західній Європі доби середньовіччя.

Традиційно школа була покликаною відстоювати сталі цінності, зрозумілі й доступні для сприйняття. Запровадження будь-яких альтернативних освітніх систем стимулювало педагогічний консерватизм до усвідомлення власних цінностей. Саме завдяки консерватизму школа майже ніколи не перебувала в авангарді перетворюючих рухів, оскільки, на переконання консерваторів, вона має пристосувати людину до норм, стандартів і вічних істин, що забезпечується укладом шкільного життя та змістом навчальних предметів. Кожна шкільна дисципліна (а саме цей термін значною мірою відбиває сутність консерватизму) покликана сформувати впорядкованість мислення, прагнення до визначення мети життєдіяльності й відчуття «пов'язаності» життя кожного індивіда з загальноновизнаним порядком речей.

Однією з консервативних течій у філософії освіти є класичний реалізм, що сприймав навчальний процес через призму набуття

незрілою молодою людиною відповідної «форми» й досягнення нею особистого щастя у загальнолюдському розумінні.

Спроможність вчитись і набувати знання, використовувати їх та насолоджуватись ними, як вважають прибічники класичного реалізму, є притаманною для кожної людини, котра володіє нею як часткою людської природи. Виходячи з цього, класичні реалісти й визначають завдання загальної освіти як формування звички набувати знання, використовувати їх і отримувати від цього задоволення.

Відтак для класичного реалізму в освіті знання — важлива ціннісна орієнтація людини, а оволодіння знаннями має приносити їй задоволення.

На відміну від класичного реалізму, що стоїть на виважених ідеологічних засадах, есенціалізм (від латин. «essentia» — сутність) як одна з крайніх ідеологічних течій обстоює необхідність збереження й передання тих ідей, уявлень і практичного досвіду, які характеризували культуру в минулому, тому що, на переконання есенціалістів, сучасна культура фактично втратила зв'язок із дійсною культурою — тією, яка була в минулому. Для того, щоб людство могло повернути віру в себе, на переконання есенціалістів, йому необхідно повернутися до минулих культурних надбань і на цій основі здійснювати рух уперед.

Саме тому есенціалізм не передбачає в навчальному процесі самостійної діяльності учнів, а також суб'єкт-суб'єктних стосунків вчителів і учнів; рішуче заперечує педагогічні концепції, що ґрунтуються на організації навчального процесу шляхом спроб і помилок. Упорядкованість, послідовність, дисципліна й глибокий зміст педагогічної діяльності — фундамент есенціалістів.

В есенціалістській концепції учень є сприйнятливим спостерігачем універсуму, а сприйняття реальності є метою навчальної діяльності. Учень вважається успішним, якщо виявляє спроможність надати зв'язний опис світу, запропонований вчителем. Контроль щодо якості навчальної діяльності в есенціалістів спрямований на виявлення повноти й адекватності узгодженості розуму учня з реальністю. Вчитель є, з точки зору есенціалізму, представником світу, головним завданням якого є добір законів, звичаїв, видів практики, різноманітних досягнень, певних фрагментів з історичного

минулого й сучасності, а також моделювання навчального процесу для передання відібраних знань.

Спорідненими щодо есенціалізму є погляди перенніалістів (від латин. «perennia» — вічність), які вважають, що цінності античної й середньовічної культури нині є так само актуальними, як і в далекому минулому, вони є не підвладними часові й простору й перебувають над історією, над окремими культурами, а відтак є чи не єдиним надійним підґрунтям, що визначає розвиток особистості.

Криза ХХ ст. спонукала перенніалістів виступити із закликом відновити вічні цінності, носіями яких були Платон, Арістотель, Ф.Аквінський, філософські погляди яких слід покласти в основу програми зцілення суспільства від сучасного хаосу.

Близькість есенціалізму й перенніалізму полягає в їх спільній вірі в універсальність форм реальності й у те, що пізнання надає можливості щодо розкриття її сутності. Істина для них полягає у відповідності мислення до реальності.

Перенніалізм тісно пов'язаний з релігійною освітою й підтримує прагнення церкви посилити вплив на сферу освіти.

Слід зазначити, що для перенніалізму авторитет вчителя є незаперечним, а утвердження його зверхності над учнем є однією з умов успішного навчання. Відтак педагогіка перенніалізму є авторитетною. Саме вона в поєднанні з ідеологічною складовою лежала в основі радянської школи.

Ще однією спільною рисою есенціалізму й перенніалізму є їх орієнтування на ідеал, що являє собою реальну основу світу. Власне, це покликала до життя такий напрям у філософії освіти як ідеалізм. Ідеалізм не ігнорує конкретної людини (учня) що виявляється в підтримці активної самореалізації й самовдосконалення кожної дитини як духовної істоти. Представники цього напрямку розглядали освіту як процес внутрішнього духовного зростання й розвитку дитини, її самосвідомості й самоврядуваності, удосконалення її самотнього «Я».

Мету освіти ідеалізм вбачав у сприянні повному розкриттю природного потенціалу з року в рік зростаючої дитини. Освіта покликана підняти учнів до межі їх здібностей, спрямовуючи до основ існування суспільства.

Школа, на переконання прихильників ідеалізму, є обов'язковою інституцією, оскільки вона розкриває для учнів реальність, сприяє їх «культурному народженню», виховує майбутніх активних членів суспільства, вказуючи їм шлях до самовдосконалення.

Ідеалізм на відміну від есенціалізму й перенніалізму не підтримує авторитарної педагогіки, оскільки розглядає дитину як індивіда, спроможного до розвитку, вдосконалення, вияву ініціативи й здатного досягти омріяного ідеалу.

Ідеалісти вважають, що вияв учнем ініціативи є необхідною умовою його реального зростання й розвитку як особистості, адже навчання відбувається не лише під впливом зовнішніх факторів, а насамперед за активної участі самого учня. Знання покликані надати людині відчуття спорідненості з безкінечним універсумом.

Педагогіка ідеалізму ґрунтується на формуванні у свідомості учнів певного прикладу активної, зрілої й творчої особистості, а також на підтримці активності учнів, виявленні їх інтересів, що надає змоги без будь-якого примусу зацікавити їх виконуваною роботою.

Будь-які форми примусу у навчальному процесі є неприйнятними для ліберальної течії у філософії освіти. Вище ми зазначали, що ліберали до певної межі поділяють консервативні переконання, проте лібералізм має притаманні лише йому риси, що вирізняють його з-поміж інших течій.

Центральним положенням ліберальної течії у філософії освіти є усвідомлення учнем себе як особистості. Таке усвідомлення, на переконання лібералів, є потужною рушійною силою у розвитку кожним індивідуумом власної природи.

Д.С.Міллер у праці «Про свободу» зазначав: «Людина за своєю природою подібна не до машини, котру потрібно збудувати за певною моделлю й точно пристосувати до призначеної для неї роботи, а до дерева, яке потребує того, щоб самому рости і всебічно розвиватися [sic]. відповідно до тенденцій тих внутрішніх сил, завдяки яким воно є живою істотою».<sup>60</sup>

Відтак провідна ідея ліберальної педагогіки щодо індивідуальності полягає в бутті людини собою. Власне, ця ідея ґрунтується

<sup>60</sup>Міллер Д. Про індивідуальність як один з елементів добробуту (Розділ III праці «Про свободу») // Лібералізм: Антологія / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К.: Смолоскип, 2002. – С. 154.

на відомій сентенції «Пізнай самого себе», але в інтерпретації лібералів набула дещо іншого звучання на кшталт «Віднайди себе», «Вичерпай свою самість». Ліберали наголошують, що кожна людина має широкий спектр здібностей, плекання яких — сутність індивідуальності. Вони вважають, що кожен індивід є важливим для суспільства, а розмаїття особистостей — необхідна передумова для розвитку людського суспільства.

Відтак природа індивіда трансформується й набуває статусу індивідуалізованої особистості. «Смисл історії і моральна оцінка теперішнього часу, — підкреслює М. Попович у своїй статті «Ліберальні цінності, або Роздуми біля парадного під'їзду Європи», — все менше орієнтовані на віддалені цілі, до яких нібито дрейфує суспільство, і все більше апелюють до самоствердження особистості»<sup>61</sup>. Людина, вважають ліберали, має вроджену схильність і прагнення до досконалості, вона за своєю природою вище поціновує більш складні форми діяльності, спрямовані на розвиток вищих здібностей, на відміну від легких задоволень. Зрештою прагнення до вищих здібностей та складних насолод сприяє цілісному розвитку особистості, вважають теоретики лібералізму.

Великого значення ліберали надають інтелектуальному розвитку, при цьому вони наголошують на розрізненні різних ступенів інтелектуальних здібностей людей, підкреслюючи вищу компетентність еліти, якій відведена провідна роль у політиці. При цьому еліта не має правити й владарювати над рештою людей, які покладаються на компетентність еліти, а все робити розумно і критично.

Сучасна педагогічна концепція лібералів звертається також до емоційної сфери людини, її внутрішньої досконалості, взаємозалежності інтелектуальної й емоційної складових. Саме тому ліберали надають великого значення навчальним предметам, що «безпосередньо апелюють до емоцій»: літературі та мистецтвам.

Ліберальна людина постає перед нами не як колекціонер здібностей, а насамперед як їх творець, оскільки людина має змінювати, удосконалювати та переглядати власні спроможності упродовж життя.

<sup>61</sup> Дзеркало тижня. – 2001. – 1 грудня.

Однією з обов'язкових умов для сучасного лібералізму в освіті є наявність свободи. Саме тому вони заперечують моделювання життя дітей відповідно до вузького ідеалу досконалості. Разом з тим ряд ліберальних мислителів все ж поділяє погляди ідеалістів.

До найвідоміших ліберальних філософів освіти належать Дж.С.Мілль, Т.Грін, Л.Гобгауз, Б.Бозанке, Д.Дьюї, Д.Роулз.

Близькою до лібералізму є аналітична філософія, яка вважає освіту практичним мистецтвом, що на відміну від останнього має наукову основу й просуває переконання учнів у напрямі істинного знання, а також розвиває їхнє раціональне мислення. На думку аналітичних філософів, головною цінністю в освіті є розвиток розумових здібностей учня. Для цього учень повинен досягнути багатогранності світу у всій його повноті й глибині.

Учитель, як вважають аналітичні філософи, має бути особистістю, що сповідує цінності істини, розуму й розширення людських можливостей, він покликаний не лише прищеплювати моральність, але й привчати учня розмірковувати над проблемами моралі.

Одним з найвпливовіших напрямів філософії освіти ХХ ст. став експерименталізм, основою якого є дослід, експеримент, пошук найефективніших форм діяльності, що забезпечують ясність і глибину набутих знань.

Пробудження в учня пізнавальних інтересів — наріжний камінь педагогіки експерименталізму. Учитель несе відповідальність за створення умов, за яких участь школяра в навчальній діяльності приведе його до максимального розуміння і знання.

Експерименталісти не відкидають цінностей, набутих минулими поколіннями, вважаючи їх не лише стартовою основою навчання, але й взірцем, до якого необхідно постійно звертатись при вирішенні власних проблем, а також для задоволення особистих інтересів.

Найрадикальнішим відгалуженням експерименталізму є соціальний реконструктивізм, що закликає педагогів до перетворення навчальних закладів на провідні центри перебудови суспільства. На відміну від консерватизму, що вважає освіту оберегом культури, соціальний реконструктивізм вважає її культурним архітектором, покликаним забезпечити динаміку змін й стати головним чинником у трансформації сучасної цивілізації.

Здійснюючи екскурс в історію аксіологічних поглядів, ми зверталися до філософії існування — екзистенціалізму, що стала досить популярною в середині ХХ ст. М.Бердяєв, М.Хайдегер, К.Ясперс, М.Бубер, Г.Марсель, Ж.П.Сартр, М.Мерло-Понті, А.Камю, Х.Ортега-і-Гассет — таким є екзистенціалістське сузір'я філософів.

Екзистенціалісти критично ставились до раціоналістичної філософії, філософії рефлексивного аналізу, звинувачуючи класичний реалізм у відриві від живого конкретного досвіду існування людини в світі. Екзистенціалізм, приймаючи к'єркегорівське трактування екзистенції й пов'язане з ним протиставлення таких явищ як віра, надія, біль, страждання, потреба, турбота, любов, пристрасть, хвороба тощо і явищ пізнавального ряду, розвиває ідею онтологічної самостійності й конститутивності явищ життя. Віддаючи абсолютний пріоритет екзистенції, філософи-екзистенціалісти запропонували програму екзистенціальних структур повсякденного досвіду людини у всій повноті, конкретності, унікальності й мінливості, тобто в реальній повноті безпосередніх контактів людини зі світом на рівні нероздільної сукупності її інтелектуально-духовних і емоційно-вольових особистісних якостей.

У системі цінностей екзистенціалізму головне місце посідають свобода й відповідальність. Екзистенційна людина завжди перебуває в процесі становлення, завжди відповідає за те, що робить із собою; її свобода й власна відповідальність не мають меж. Екзистенційна людина — свідомий суб'єкт, що обирає своє ставлення до світу й до власної персони. Саме свобода вибору для екзистенціаліста є головним принципом його життя.

На переконання екзистенціалістів, сформування самодостатньої особистості — головна мета й бажаний результат набуття освіти. Зважаючи на означену цілеспрямованість, трансформація знань для екзистенціалістів має значення лише в контексті конкретного індивідуального розвитку. Знання як такі втрачають сенс, якщо вони не мають значення для людини.

Відтак освіта в екзистенційному розумінні є процесом розвитку вільних, самоактуалізованих особистостей, а звідси організація навчального процесу має здійснюватись без примусу й регламен-

тацій, учні самостійно мають обирати й відтворювати власну природу. Навчання покликане сприяти самоусвідомленню учнем себе повноправним суб'єктом і стимулювати процес індивідуального вибору. Це спрямування виявляється й у змісті освіти, а також у тенденції до зміщення центру уваги у навчанні від природничих і суспільних наук до гуманітарних, до акцентування на значенні мистецтва у життєдіяльності людини, що сприяє емоційному й моральному розвитку особистості.

Відповідно до екзистенційного світогляду освіта на відміну від усталених традицій розпочинається не з відчужених знань і вивчення природи, а з пізнання сутності людини, розкриття її морального «Я». Екзистенційна педагогіка, беручи до уваги, що навчання відбувається в групах, бачить в них лише середовище, через яке пролягає життєвий шлях кожної індивідуальної особистості, якій надано повна свобода щодо творення власного «Я». Для екзистенціалізму є аморальним «підганяти» поведінку дитини під наперед визначений зразок згідно з апріорним знанням, якою вона має стати, оскільки діти — свідомі й активні суб'єкти. Обов'язком учителя, що поділяє принципи екзистенційної педагогіки, є створення умов, які забезпечують кожному учневі можливість досягнути три основні цінності життя: 1) я — істота, яка обирає, і мені не уникнути вибору власного життєвого шляху; 2) я — вільна людина, абсолютно вільна у виборі цілей мого власного життя; 3) я — людина, яка несе особисту відповідальність за кожен здійснений мною вибір. Реалізація означених підходів може здійснюватись лише в педагогічному кліматі свободи, що виключає ієрархію влади в навчальних закладах, зверхність учителів над учнями, додержання зовнішніх стандартів як критерію успіху. В навчальному процесі за таких підходів, як правило, немає потреби в тестах і оцінках, а центром навчального процесу завжди є самовизначення учня.

Сучасні школи, що регламентують дисципліну й застосовують заходи спонукального характеру, з точки зору екзистенціалістів, руйнують природну спонтанність, допитливість і творчі нахили учнів і, як наслідок — перешкоджають розвитку особистості.

Для екзистенційної педагогіки є принципово важливим, щоб учитель був лише одним з можливих джерел самоврядного станов-

лення дитини, а матеріал вивчався лише такий, що має мотивацію щодо життєдіяльності школяра. Для учня важливим є не просто засвоєння певних знань і цінностей, а їх переживання. Ось чому вчитель має бути рівноправним учасником діалогу з учнями, надаючи їм можливості щодо вільного дослідження насиченого освітнього середовища, де є різноманітні засоби навчання й до яких вони мають вільний доступ. Кожен учень за таких умов не чекає готової відповіді від учителя, а віднаходить власну унікальну відповідь. Завдання вчителя побачити в кожній відповіді, в кожній творчій роботі учня високий рівень своєрідності, відбиток творчої індивідуальності. Особистий досвід учня має визначальне значення у процесі навчання, при цьому його особисте сприйняття літературного твору, музики, живопису є важливішим від концепції автора, майстра, композитора, художника. Оскільки учнівська інтерпретація твору відбиває його власний досвід і в цьому, вважають екзистенціалісти, її неперевершене значення, остільки кожна людина певною мірою є творцем власної історії, що нею переживається. Переживання в екзистенціальній педагогіці також набуває особливої цінності, адже воно привертає увагу молодій людині, яка формується, до таких феноменів як страждання, горе, конфлікти, смерть, відтак допомагає усвідомити, що життя є багатограним, в ньому поєднуються радість і смуток, любов і ненависть, співчуття й жорстокість. Учитель покликаний співпереживати, співрадіти, співтужити, співтворити разом із своїм учнем, щоразу знову розв'язуючи надскладне завдання сприяти становленню неповторної особистості кожної дитини.

Предметне навчання й зміст освіти для педагогів-екзистенціалістів мають лише опосередковане значення, що виявляється в наданні учневі засобів для самовияву й саморозвитку. Звідси шкільні програми, які традиційно нагромаджують значний обсяг різноманітних знань з усіх галузей, мають значення лише в частині, обраній учнем. Відтак зміст освіти існує не для того, щоб учні його завчали й відтворювали «на оцінку», а для того, щоб бути прийнятним або відкинутим. Найвлучніше розкриває сутність педагогічного екзистенціалізму твердження Ж.Марітена, що головною цінністю освіти є можливість завоювання внутрішньої духовної свободи окремою людиною.

Українська педагогіка, звертаючись до ціннісних вимірів педагогічних систем західних країн, прагне відійти від домінуючої нещодавно моноаксіології. Дослідження процесу формування цінностей педагогічної системи США, ієрархії цінностей та ідеалів освіти Франції, ціннісні орієнтири та судження педагогів Німеччини знайшли відображення в монографії Т.Левченко<sup>62</sup>. Дослідження підтверджує, що сучасній українській освітній системі притаманний аксіологічний плюралізм, що зумовлено відмовою від моноідеології й демократизацією навчально-виховного процесу. Філософія освіти, перебуваючи у періоді становлення, поки що не змогла запропонувати найбільш модерний варіант педагогічної аксіології. Але при цьому слід наголосити, що домінування будь-яких цінностей може мати негативні наслідки й призвести, на думку академіка О.В.Сухомлинської, «не лише до знецінення цінностей, а й перетворення їх у протилежність або ж абсентеїзму»<sup>63</sup>.

В останнє десятиліття найбільшого поширення в українській освіті набули національні, демократичні, антропоцентристські екологічні й валеологічні ціннісні орієнтації.

Водночас значна частина педагогів продовжує дотримуватись цінностей консерватизму й педагогічного авторитаризму, що пояснюється серйозними недоліками української педагогічної й післядипломної педагогічної освіти, недостатнім оновленням педагогічних кадрів, наявними протиріччями в педагогічній науці та практиці, досить повільним процесом формування філософії освіти в Україні.

Концептуальним недоліком, успадкованим українською освітою від тоталітарного минулого, на нашу думку, є досить повільне усвідомлення нею самоцінності людини. У педагогічній науці та практиці й досі відсутній системний підхід до процесу формування особистості. Впродовж останніх років у педагогічних колах обговорюється проблема розвитку особистісно-орієнтованої освіти, що свідчить лише про певну переорієнтацію освіти на феномен людини, проте водночас, у філософії освіти, педагогіці й на практиці

<sup>62</sup> Левченко Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. – Вінниця: Видавництво «Нова книга», 2002. – 512 с.

<sup>63</sup> Сухомлинська О.В. Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 8.



ми спостерігаємо певну невизначеність щодо концептуального осмислення особистісно-орієнтованої освіти.

На переконання академіка АПН України І.Д.Беха, «особистісно-орієнтована освіта виходить із самоцінності особистості, її духовності й суверенності»<sup>64</sup>. Мета такої освіти, на думку вченого, «формує людину як особистість, творця самої себе і навколишніх умов»<sup>65</sup>. Педагоги-теоретики звертають увагу й на необхідність здійснення змін у технологіях освіти, що передбачає діалогічний підхід у навчальному процесі, суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самоорієнтацію, перетворення суперпозиції вчителя і суборганізованої позиції вихованця в особистісно-рівноправну позицію.

Сутнісною основою нової парадигми освіти, вважає А.М.Бойко, є особистість дитини, визнання її найвищою цінністю, орієнтація педагога на гуманні, демократичні принципи спільної з дитиною життєдіяльності<sup>66</sup>. На думку А.М.Бойко, формуючись як особистість, людина залишається природною істотою, а сукупність суспільних відносин не вичерпує сутності людини. А.М.Бойко твердить, що виховання зумовлене єдністю індивідуального та соціального й визначається як суспільно-особистісний феномен, оскільки все в людині зумовлене і її природою, і суспільною сутністю.

Слід звернути увагу й на те, що Закон України «Про загальну середню освіту» метою і результатом освіти проголошує розвиток особистості. Академік О.Я.Савченко підкреслює: «Вперше серед завдань шкільної освіти виділено виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження і зміцнення фізичного і психічного здоров'я учнів (вихованців)»<sup>67</sup>.

О.Я.Савченко виокремлює зв'язок якості освіти з розвитком особистості. «Сучасне й перспективне розуміння якості освіти

передбачає, що вона визначається не лише кількістю і якістю знань, а й якістю особистісного, психічного, фізичного розвитку покоління. У цьому полягає всезростаюча цінність освіти для окремої особи, держави, нації»<sup>68</sup>.

Відтак в освітянському середовищі України відбувається процес осмислення нових завдань, цілей, цінностей і якості освіти в контексті її людиновимірності й людиноспрямованості..

Сучасний людиноцентризм має ряд характерних особливостей, що зумовлюють його нове осмислення. Насамперед спостерігається відхід від концепції людини як володаря природи, якому під силу змінювати природне середовище відповідно до власного бачення. Цей відхід відбувається під впливом осмислення сучасних екологічних проблем та негативної ролі саме людини в погіршенні стану довкілля. Людина, поєднуючи в собі природне, суспільне, духовне й індивідуальне, все більше прагне до гармонізації свого буття не лише в природі, але й духовній сфері. Власне, природа постає в людині, адже саме через людину природа здійснює своє самопізнання. Сукупний інтелект людства водночас є інтелектом не лише суспільства, але й природи. Пізнання природою власної сутності й саморегуляція в природі мають бути тісно взаємопов'язаними. Просування людини в пізнанні природи є вражаючим, але воно є ще далеким від пізнання її дійсної сутності, її власного природного буття й духовного світу. До нині в науці триває дискусія щодо походження людини, ставиться під сумнів ще недавно, здавалось, цілком обґрунтована теорія інтелектуальних і фізичних можливостей людини. Відтак на початку XXI ст. залишається актуальним пошук української філософської школи шляхів щодо самопізнання самоорганізованої людини.

Опанування гармонії відносин людини суспільної з людиною природною є наріжним каменем сталого розвитку. Звідси нагальним завданням освіти має стати орієнтація на пізнання людини в єдності природного, суспільного, індивідуального і духовного, оскільки самопізнання — це не лише перший крок до мудрості, але й суттєва передумова сталого розвитку, адже осмислення ролі й місця людини у природі й космосі, що, як і людина, є також самоорганізованими

<sup>64</sup> Бех І.Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання. – С. 9.

<sup>65</sup> Там же.

<sup>66</sup> Бойко А.М. Суб'єкт-суб'єктні взаємини як цінності виховання // Цінності освіти і виховання. – С. 12.

<sup>67</sup> Савченко О.Я. Реформування шкільної освіти і реалізація її оздоровчої функції // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С. 2.

<sup>68</sup> Там же. – С. 5.

системами, сприятиме пізнанню сутнісних основ їх буття у Всесвіті. В попередніх розділах ми зупинялися на екологічних і валеологічних проблем, істинні причини яких лежать у площині недостатньої обізнаності людини в сфері людинознавства, власної самоорганізації, своїх природних, духовних та енергетичних потенцій. Внаслідок цього життя людини супроводжується психічними, духовними, фізичними, енергетичними дисбалансами, що переростають у внутрішні й зовнішні конфлікти людини.

Людина, за таких обставин, живе в умовах внутрішнього стресу, який призводить до енергетичного виснаження, погіршення стану здоров'я, духовної кризи. Саме тому проблема самовпорядкування, саморегуляції особистості набуває пріоритетного значення. Вона повинна розв'язуватись як формальною, так і неформальною освітою. Навчити дитину саморегулюванню й самовпорядкуванню покликана, насамперед, родина. Винятково важливою є роль матері, яка закладає фундамент самовпорядкування тоді, коли дитина ще перебуває під її серцем. Міцність або уразливість особистості закладається в період внутріутробного розвитку й перших років життя, що є визначальними для становлення людини. Це не спростовує, а навпаки, посилює роль формальної, цілеспрямованої й організованої освіти, адже система дошкільної й загальної середньої освіти, за певних умов, може корегувати розвиток особистості й певною мірою компенсувати втрачене у перші роки життя. Система освіти, що бере за основу закладені в особистості потенції, враховує її індивідуальні особливості й спрямованість, може забезпечити успішний контекст життя людини. Однією з найбільших проблем масової освіти є її відчуження від реальної людини з її природними здібностями, орієнтація на формальне виконання навчальних планів і програм замість особистісного розвитку. Щоб забезпечити умови для успішного розвитку особистості, сучасна освіта має орієнтуватись на індивідуальність учня, його запити, природні можливості й життєві прагнення. Зміна колективно-групової парадигми освіти на природно-індивідуальну вимагатиме кардинальної зміни організації навчально-виховного процесу в школі, але насамперед нова парадигма освіти вимагатиме радикальних змін у підготовці особи

вчителя. Найголовнішим недоліком сучасної української педагогічної освіти є її спрямованість не на особистість, суб'єкт, який навчається, а на об'єкт вивчення.

У навчальних планах педагогічних університетів, коледжів та училищ майже відсутні предмети людинознавчого змісту. Внаслідок цього суспільство отримує філологів, істориків, фізиків, математиків, хіміків, котрі, маючи ґрунтовні предметні знання, не можуть реалізувати себе в ролі педагога, оскільки недостатньо обізнані з проблемами людини як складної самоорганізованої системи. Для успішної педагогічної діяльності вчитель має бути підготовленим до співпраці з особистостями, наділеними природними, психічними, духовними, суспільними, індивідуальними якостями й властивостями. Кожен успішний педагог має співвідносити зміст освіти з особистостями, які навчаються, а для цього, як мінімум, необхідно глибоко знати структуру особистості. Йдеться, насамперед, про такі її складові як темперамент, особливості психіки, досвід, спрямованість, потреби, здібності, характер, концепцію особистості тощо.

Особистісно-орієнтована освіта, про яку в останні роки так багато говорять різні суб'єкти української освіти, як правило, залишається педагогічною риторикою, оскільки вчитель не має умов і, що найголовніше, відповідної професійної підготовленості до реалізації даної концепції. Враховуючи фактичну відсутність конкуренції на ринку педагогічної праці через низький рівень заробітної плати, вчитель не має і спонук до зміни традиційної системи, колективно-орієнтованої освіти, що загальновідома як класноурочна система.

Відтак для запровадження нової моделі освіти, орієнтованої на розвиток особистості на основі її природних потенцій, необхідно вирішити ряд системних взаємопов'язаних проблем, а саме:

- ▶ створити умови для задоволення матеріальних і духовних потреб сучасного вчителя;
- ▶ здійснити перепідготовку викладацького складу вищих педагогічних навчальних закладів на основі нової парадигми філософії освіти;
- ▶ провести радикальну перебудову в сфері педагогічної освіти, яка за своїм змістом і методами має відповідати

концепції особистісно-орієнтованої освіти, а відтак ступенева педагогічна освіта має реалізовуватись у новій послідовності, що передбачає пріоритет психолого-педагогічної підготовки щодо спеціалізації;

- ▶ забезпечити поступовий перехід від класноурочного до індивідуально організованого навчального процесу, критерієм успішності якого мають бути не абстрактні знання, вміння й навички, а розвиток особистості щодо самої себе, набуття нею цивілізаційної компетентності.

Будь-які зміни в освіті, а тим більше радикальні, не можуть бути реалізованими без сформування особистості учителя, без його сприйняття пропонованих змін, без його глибокого усвідомлення цінності особистості кожного учня. Без учителя будь-яка реформа, зупиниться на шкільному порозі, оскільки, за справедливим твердженням М.Фулана, «важливим є моральна мета окремого вчителя. Віднайдіть хорошого вчителя і ви знайдете моральну мету»<sup>69</sup>.

Відтак сучасна система освіти постала перед необхідністю зміни ролі вчителя в навчальному процесі, що зумовлено втратою вчителем домінуючої інформативної функції й посиленням ролі співпраці й організації індивідуально векторизованої освіти. Це, в свою чергу, ще більше актуалізує роль педагога, оскільки нова парадигма освіти передбачає посилення людського фактора в процесі освіти.

Сучасний багатокомпонентний, суперечливий, перенасичений технікою і зброєю, комунікаціями, інформаційними потоками, електронікою та складною бетонно-скляною й сталевую архітектонікою світ прагне до повернення у лоно природи, прагне живого людського слова й почуттів. Світ інтелектуалізованої, але бездумної й бездушної техніки, що поглинає людину, перетворюючи її на свій додаток, має поступитись світові, де гармонійно поєднуються і природа, і техніка, і людина. Комп'ютер може замінити вчителя, але при цьому він перетворюватиме учня на морально деградовану істоту, що мало чим відрізнятиметься від роботи. Лише особистість може плекати іншу особистість. Ось чому такою важливою є діяльність учителя на сучасному етапі суспільного розвитку.

<sup>69</sup> Фулан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ // Перекл. з англ. Г.Шиян та Р.Шиян. – Львів, 2000. – С. 31.

Не менш важливою є спрямованість змісту освіти, що знаходить своє концентроване відбиття в навчальних планах. В Україні впродовж останніх років триває дискусія щодо визначення базового навчального плану середнього загальноосвітнього закладу та стандартів освіти.

Ефективно виконувати свою місію освіта зможе за умови подолання абстрактності знань, адже знання як такі, якщо вони не стали надбанням людини, втрачають будь-який сенс. Сучасна освіта до трансформації знань має підходити вмотивовано, через призму інтересів людини, через прагнення допомогти кожному реалізувати себе в пізнанні людини й світу.

Ми вже не раз зверталися до ключової ролі навчальних планів, що визначають зміст освіти, її філософію, концентровано відбивають суспільне бачення основних компонентів освіти. Навчальні плани мають формуватись з урахуванням таких основних вимог:

- ▶ відповідності змісту освіти до філософії освіти та сучасних наукових досягнень;
- ▶ передування пропедевтичності систематичному науковому курсу й дотримання наступності у вивченні основ наук;
- ▶ доступності змісту освіти та його відповідності віковим можливостям учнів;
- ▶ інтегративності як принципу відбору навчальних курсів;
- ▶ людиноспрямованості й вмотивованості навчальної діяльності;
- ▶ індивідуалізації й особистісно-орієнтованого навчання;
- ▶ створення можливостей для забезпечення індивідуального темпу навчання;
- ▶ спрямованості на розвиток особистості та її компетентність, а не засвоєння суми знань;
- ▶ врахування можливостей реалізації навчального плану в умовах регіону, села й міста;
- ▶ варіативності із збереженням основних параметрів навчального плану;
- ▶ відкритості навчального плану й змісту освіти для регіональної компоненти;
- ▶ створення можливостей для індивідуального перерозподілу навчальних годин між галузями знань;

- ▶ врахування сезонної варіативності навчального плану з окремих навчальних предметів;
- ▶ варіативності реалізації навчального плану залежно від кадрового й ресурсного забезпечення.

Враховуючи зазначені вимоги, навчальний план школи міг би поділятися за такими основними галузями: людина — природа, людина — суспільство, людина — культура, людина — техніка. Відповідно, структуризація й об'єднання навчальних предметів у галузі могли б здійснюватися з урахуванням їх значення в життєдіяльності людини. При цьому слід враховувати рівнозначність галузей у формуванні особистісної культури.

Відтак самоцінність людини набуватиме в освіті змістоутворюючої функції й трансформуватиметься на основі філософії освіти в педагогічну практику.

На нашу думку, в основі змісту сучасної загальної освіти має бути людина, що співвідноситься із особистим світом, світом природи, світом суспільства й світом культури, що і є сутністю людинобіосфероцентризму.

Так історично склалося, що сучасний технізований світ вже не може обійтись без людини, адже залишені напризволяще запаси зброї, хімічні заводи, атомні електростанції тощо стануть загрозою для його існування. Лише людина спроможна утримувати цю складну інфраструктуру й управляти нею. Сучасна освіта покликана сприяти людині в гармонізації її стосунків із створеним нею світом техніки. Фактично людина опинилася заручницею власного технічного прогресу, вона стала залежною від свого дітища, й нині постало завдання врівноважити цю залежність. Успіх у цьому значною мірою забезпечуватимуть ті цінності, які культивуватиме освіта.

Сталий розвиток суспільства значною мірою є залежним від спроможності освіти реалізувати ціннісну парадигму, суть якої в гармонійному співіснуванні людини, суспільства, природи, техніки. Людина як центр співіснування, як джерело цінностей, поєднує в собі природне, суспільне і духовне. Виокремлення й абсолютизація будь-яких цінностей, в тому числі самоцінності, може призвести до гіпертрофованих наслідків.

Впродовж майже всієї історії людства людина спрямовувала значну частину свого інтелекту й матеріальних ресурсів на знищення інших людей, що рівнозначно самознищенню. На Землі внаслідок цього загинули десятки мільйонів мешканців, з них переважна більшість у XX ст.

Спрямованість сукупних інтелектуальних зусиль сучасної цивілізації потребує радикального коригування. Людство усвідомлює загрозу, що несуть у собі створені арсенали ядерної, бактеріологічної, хімічної, лазерної та інших видів зброї. Розпочався процес обмеження гонки озброєнь, а також процес роззброєння. Україна першою серед держав світу відмовилась від ядерного арсеналу. Проте основні зусилля й ресурси багатьох держав й донині спрямовані на створення нових видів озброєння. Саме у військових комплексах держав зосереджений провідний науковий потенціал й високі технології виробництва. Й спрямування їх у русло пошуку засобів боротьби із СНІДом, раком, туберкульозом поки що не передбачається. Мільйони людей в Африці, Латинській Америці та Азії перебувають на межі голодної смерті. Хвороби, голод і безробіття стали їх постійними супутниками. В той же час мільярди доларів витрачаються на озброєння. Спрямування цих коштів на вирішення означених проблем, без сумніву, назавжди зняло б їх з порядку денного. Проте людина, як і раніше, залишається гвинтиком у складному механізмі сучасної історії. Завдання полягає в тому, щоб цінність людського життя не лише проголошувалась, а стала основою всієї життєдіяльності націй, суспільств, культур, країн і всієї цивілізації.

Не перебільшуючи значення освіти, все ж наголосимо, що саме освіта може сформувати нове «людинобіосфероцентричне» мислення. Для цього освіта має не лише реалізувати нову ціннісну парадигму, але й змінити ставлення до людини у своєму власному лоні. Раніше вже йшлося про аксіологічну векторизацію у філософії освіти. За наявності різноманітних течій і поглядів у практичній педагогіці, принаймні в Україні, домінує, як уже зазначалося, консерватизм і педагогічний авторитаризм. Звичайно, освіта є невід'ємною часткою суспільної структури, вона віддзеркалює реальний стан суспільних цінностей і відносин. Та все ж спрямованість освіти

у майбутнє вимагає від неї своєрідної ціннісної інновації, випереджаючого утвердження цінностей, що мають визначальне значення для суспільного поступу.

Якщо суспільство прагне утвердити людину як рівновелику цінність, а освіта — дотримуватись принципів людинобіосфероцентризму, слід формувати нову ціннісну парадигму суспільства. Це є особливо важливим для українського суспільства трансформаційного періоду, оскільки загальний моральний контекст у суспільстві є досить суперечливим. Старі недуги суспільства подвійних стандартів, подвійної моралі, ідеологічної обмеженості, відсутності політичних свобод обернулися деморалізацією суспільства, що супроводжується майнованим розшаруванням, бідністю, безробіттям, зниженням загального рівня культури громадян. Суспільство й освіта як його складова виявились не підготовленими до наростання негативних процесів. Говорити про утвердження людинобіосфероцентричної аксіологічної парадигми в суспільстві й, зокрема, освіті поки що не доводиться. Суспільство лише робить перші несміливі кроки в напрямі людинобіосфероцентризму.

Особливо суперечливою є сфера духовного життя суспільства, про що вже йшлося. В контексті людинобіосфероцентричної парадигми і сталого розвитку слід зазначити, що людина поки що не набула духовної цілісності й гармонійності.

Духовне життя суспільства знівельоване соціально-економічними проблемами, й допоки бідність не буде подоланою, нам залишається сподіватись на міцний духовний стрижень людини, що не дасть їй збочити з правильного шляху, деградувати лише до задоволення природних інстинктів. Український філософ і культуролог С.Кримський, розмірковуючи про сутність духовності людини, зазначає: «Духовність — це здатність перетворювати (трансформувати) універсум зовнішнього буття у внутрішній світ особистості на етичній основі, здатність створювати той внутрішній світ особистості, на якому реалізується самототожність людини, її свобода від жорсткої залежності від ситуацій, які постійно змінюються. Духовність, врешті-решт, спонукає до своєрідної сутнісної космогонії, поєднання образу світу з моральними основами особистості»<sup>70</sup>.

<sup>70</sup> Кримский С.Б. Контуры духовности, новые контексты идентификации // Вопросы философии. — 1992. № 12. — С. 23.

Трансформаційне суспільство, спираючись на перевірену часом національну основу, зможе протистояти викликам нової доби і тимчасовим проблемам, що створить підґрунтя для духовного очищення. Духовне оновлення суспільства може істотно вплинути і на подолання «суспільних хвороб»: проституції, наркоманії, пияцтва, індивідуальної деградації особистості, на формування нових відносин між людьми, між владою і народом, між людиною і природою. Суспільству, як і в тяжкі роки поневолення, потрібний потужний духовний порив й духовне оновлення. Релігія могла б стати центром духовного єднання, але в українських умовах розколу церков це практично є неможливим, принаймні нині.

Політичні сили не мають чітких програм у сфері духовності, розпорошені за вузькоспектральними інтересами, а тому також не можуть висунути цілісної програми розвитку країни.

Українська інтелігенція, на жаль, є роз'єднаною й не має вирішального впливу на формування духовного простору суспільства. Засоби масової інформації є комерціалізованими й контролюються кількома політичними групами, які борються за поділ сфер впливу на владу й сферу економіки. Духовне життя суспільства їх не обходить. Комерційність засобів масової інформації спонукає їх до реалізації лише прибуткових проєктів, реклами, сенсацій, скандалів тощо. Про духовність тут нічого говорити.

Відтак однією з найвпливовіших у сфері духовності, хоч і не безпроблемних, залишається система освіти, що має можливості потужного впливу на формування духовного світу особистості та її ціннісної орієнтації. Вже зазначалось щодо основних проблем освітньої галузі, в тому числі щодо становища педагога, але за умови досягнення суспільного консенсусу означені проблеми в найстисліші терміни можуть бути розв'язаними. Відтак система освіти як одна з найінтелектуалізованих може стати рушієм духовного оновлення суспільства. Проте для цього українська освіта має позбутись рудиментів минулого, що глибоко вкоренилися, а також подолати негативні тенденції — зниження авторитету й відповідальності педагога, зумовлене з ганебно низьким рівнем оплати праці; поширення платного навчання, що фактично перетворилося на своєрідну купівлю атестатів та документів й не гарантує підготовку

фахівців високого ґатунку; зниження мотивації до навчання в переважній більшості школярів; регіональної диференціації щодо фінансування освіти й рівня її доступності; зниження рівня охопленості дітей дошкільною і позашкільною освітою; незабезпеченість учнів та студентів підручниками й навчальними посібниками; незабезпеченість шкіл обладнанням та матеріалами для лабораторних і практичних робіт; зношеність матеріальної бази навчальних закладів.

На перший погляд, зазначені фактори є не пов'язаними з духовною функцією освіти, але в дійсності вони мають до неї безпосередню дотичність. В силу зазначених проблем освіта втрачає для дітей та молоді відповідну привабливість, оскільки навчати сучасного школяра, що тією чи іншою мірою знайомий з інформаційними технологіями й сучасними засобами комунікації, лише з допомогою крейди, класної дошки і вчительського слова, практично неможливо. Вербальне навчання інформатиці, фізиці, хімії, біології та іншим предметам стало безперспективним, але при цьому саме воно нині домінує в українській системі освіти.

З іншого боку, освітня політика, не маючи кадрової, фінансової й матеріальної підтримки, уповільнила змістове й методичне оновлення. По суті, в переважній більшості навчальних закладів у позитивному плані майже нічого не змінилося. Найбільш принципові зміни мають стосуватись постаті вчителя, вихователя й викладача, що сприятиме формуванню нового педагогічного клімату. Сприятливі умови для розвитку особистості виникають лише тоді, коли в кожній дитині, учневі, студентові педагог бачить індивідуальність й допомагає їй реалізувати свій потенціал. Атмосфера довіри й взаємовідповідальності, демократії й поваги до особистості може зробити більше, ніж десятки найвимогливіших педагогів. Для того, щоб плекати духовність суспільства, школа має стати його духовним осередком, де панують висока мораль, дух свободи, творчості й шанобливого ставлення до людини.

Удосконалюючись, освіта має сформуванати програму морального одужання сім'ї й інститутів суспільства, створити його новий духовний простір, де людина повернеться до людини, людина

природна досягне гармонії з людиною культурною, а самоцінність людини не породжуватиме конфлікту між нею й природою чи вірою в Бога.

Філософи неодноразово підкреслювали провідну роль освіти в XXI ст. Одні визначають нове століття як століття освіти, інші навіть вважають освіту релігією XXI ст. Проте ні в кого не викликає сумніву провідна роль освіти в розвитку сучасної цивілізації, яка поступово формується як цивілізація освіченої людини. Настає час **Homo educatus**.

Цивілізація, попри значні досягнення в науці, культурі та економіці, ще ніколи не досягала рівня суцільної освіти. Українське суспільство у XX ст. пройшло від ліквідації неписьменності до обов'язкової загальної середньої освіти. Країни Африки, Азії й Латинської Америки ще й досі не здолали неписьменності. Про обов'язковість загальної середньої освіти в багатьох країнах говорити передчасно. Війни, тероризм, поширення «хвороб масового враження», голод підтверджують необхідність повернення освіти до проблем людини. Саме освічена людина (а під освіченістю ми розуміємо «людину сформовану за певним історичним ідеалом», яка має «чуття форми і володіння собою, а також усвідомлення, що через виховання освіченість має стати другою натурою — так, наче вона вроджена, а не набута»<sup>71</sup>) може здолати проблеми. Відтак освіта має спрямовувати зусилля не на розширення й поглиблення знань, а насамперед, використовуючи знання як інструмент, творити особистість. Вже на межі другого й третього тисячоліття, людина, що не має освіти, позбавлена можливості щодо професійного й політичного зростання. Минуле століття висунуло перед суспільством вимогу не лише щодо обов'язкової загальної освіти, але й щодо обов'язкової професійної освіти, й найголовніше, щодо безперервної освіти.

Український дослідник освіти К.Корсак пов'язав визначальні риси варіантів суспільств і характеристики відповідних систем освіти і науки, що подаються у створеній ним таблиці.

<sup>71</sup> Ясперс К. Ідея Університету // Ідея Університету. Антологія. – С. 126.

**Визначальні риси головних варіантів суспільств  
і характеристики відповідних систем освіти і науки<sup>72</sup>**

Характеристики	Варіанти суспільств			
	Доаграрне	Аграрне	Індустріальне	Інформаційне
1. «Середній» продукт системи навчання	член племені	раб чи кріпак	робітник чи клерк	вільний професіонал
2. Домінуюча форма освіти (і виховання)	сімейна і зграйна	сімейна і державна	державна	громадська, усупільнена
3. Характер навчання	природний	безпосередній, індивідуальний	масовий, стандартний	індивідуальний, нестандартний
4. Основа культури навчання	приклад	слово і приклад	друкований текст і слово	числова форма інформації
5. Загальна характеристика освіти: а) обов'язкова б) первинна*	освіти (як системи) не існувало	дуже коротка 1–4 роки 2–6 років	тривала 7–9 років 7–13 років	неперервна 12–14 років >20 років
6. Стандарти освіти	відсутні	локальні	національні	міжнародні
7. Значення вищої освіти	не існувала	неістотне	істотне	ультимативне
8. Роль освіти і науки у продуктивних силах країни	практично відсутня	ледь помітна	помірна	вирішальна
9. Головні методи	природні	емпіризм	наукові (поділ і аналіз)	холізм (комплексність)
10. Лідери серед наук**	матеріалознавство	механіка, математика	фізика і хімія	біологія та екологія
11. Основа ідей	фантазії і міфи	віра та релігія	точні науки	науки про людину і світ
12. Об'єкт довіри	міфи	віра в бога	точні науки	комплексні науки

Примітки:

\* Первинна освіта (Initial Education) — усі види навчання і отримання фахової компетентності від народження людини до моменту її виходу на ринок праці чи початку виконання обов'язків члена нової родини.

\*\* Слово «науки» тут вжито у міжнародному значенні «Sciences» (несуб'єктизовані знання, варті довіри й отримані в результаті дослідів і вимірів)

Зазначене дослідження ще раз переконує, що ніколи раніше освіта не набувала такого значення в житті окремої людини, суспільства, нації й цивілізації. Освіта стала неодмінним атрибутом

сучасності, вона стала фактором розвитку майже всіх сфер людської діяльності: в економіці, політиці, сфері культури й науки. Вже нині в ряді країн, в тому числі — в Україні, постало питання обов'язкової вищої освіти. Глобалізація й зростаючий рівень комунікаційних зв'язків між людьми, потреба постійного адаптування до нових умов, входження в добу інформаційних та біотехнологій, нові можливості техніки посилюють значення освіти в життєдіяльності людини. Вони роблять освіту беззаперечним атрибутом людини. Відтак ми можемо з певністю твердити, що настав час Homo educatus. Саме освічена людина може стати рівновеликою цінністю щодо природи й космосу. Оскільки людина постає як рівновелика цінність, є всі підстави твердити про утвердження парадигми **люднобіосфероцентризму**.

Є щонайменше одинадцять найважливіших факторів, що визначають сутність епохи, в якій відбувається життєдіяльність вже нинішнього покоління й ціннісну основу якої визначатиме Homo educatus:

- ▶ набуття освіти стало обов'язковою вимогою суспільства до кожного його члена;
- ▶ вперше на шляху багатовікового розвитку людство наблизилося до можливості забезпечити початковою освітою кожену людину;
- ▶ освіта набула статусу важливого чинника соціальної рівності;
- ▶ освіта набула визначального значення в успішній реалізації потенцій людини не лише в професійному, але й у загальнокультурному просторі;
- ▶ постійне підвищення освітнього рівня стало суспільною нормою, а в розвинених країнах — суспільною вимогою до членів суспільства;
- ▶ набуває поширення тенденція до обов'язкового набуття вищої освіти;
- ▶ постійне підвищення суспільного рівня освіти стало визначальним фактором динамічного економічного розвитку суспільства;

<sup>72</sup> Корсак К. Освіта і суспільство – дороговкази розвитку // Рідна школа, 2002. – № 5. – С. 7.

- ▶ на даному етапі розвитку кожної держави високий рівень освіченості її громадян є важливою складовою її національної безпеки;
- ▶ у переважній більшості країн світу освітня політика віднесена до державних пріоритетів;
- ▶ поступ нинішньої цивілізації став неможливим поза сферою освіти; нині стали реальністю не лише країни, але й континенти суцільної письменності;
- ▶ глобалізація, що є невідворотною реальністю для сучасної цивілізації, посилює фактори комунікації, взаємозв'язків і взаємозалежностей, що передбачає функціонування освіченої людини нової історичної доби.

\*\*\*

*Українське суспільство, перебуваючи в трансформаційному процесі, формує нову ціннісну основу своєї життєдіяльності.*

*Беручи до уваги аксіологічні пошуки філософії впродовж історичного минулого, що так чи інакше векторизувалися до людини, її буття та віри, сучасна аксіологія зміщується від антропоцентризму до людинобіосфероцентризму.*

*Прикметною ознакою та провідною ідеєю філософії стало звернення до пізнання людиною власної природи, удосконалення її духовного світу.*

*В рамках прагматизму, екзистенціалізму, неопозитивізму підкреслювалося цілепокладання окремій особі, можливість її вільного волевиявлення.*

*XX ст. виявило тенденцію щодо онтологізації та суб'єктивізації аксіології. Набуває поширення розкриття самоцінності людини, індивіда, особистості.*

*Ренесанс аксіології в Україні розпочався в період демократизації, перебудови та утвердження державної незалежності, що стало національною ідеєю, довкіл якої об'єднався український соціум.*

*Національні цінності на певний час стали домінуючим фактором суспільної свідомості, яка не була готова до їх поєднання з цінностями демократії, громадянського суспільства та лібералізму.*

*Суспільство, а разом з ним і сфера освіти потребували радикальних змін. В освіті переглядалися мета, завдання, функції, зміст, методи та ціннісні орієнтації.*

*Поступово в освіті утвердився аксіологічний плюралізм, а ціннісні пошуки відбувалися в рамках філософських течій консерватизму, лібералізму та екзистенціалізму.*

*В українській філософії та педагогіці розпочався процес осмислення завдань, цілей, цінностей і якості освіти в контексті її людиновимірності, людиноспрямованості та людиноцентризму.*



*Сучасний людиноцентризм відходить від концепції людини як володаря природи, людина все більше постає як рівновелика цінність. Людина, поєднуючи в собі природне, суспільне, духовне та індивідуальне, все більше прагне до гармонізації свого буття в природі. Природа, невід'ємною складовою якої і є людина, саме через людину реалізує своє самопізнання. Сукупний інтелект людства водночас є сукупним інтелектом природи.*

*Проблема самовпорядкування та саморегуляції особистості набуває пріоритетного значення, на що мають спрямовуватись зусилля формальної та неформальної освіти.*

*Сталий розвиток суспільства великою мірою залежить від спроможності освіти реалізувати ціннісну парадигму, суть якої в гармонійному співіснуванні людини, суспільства, природи і техніки, а звідси аксіології людинобіосфероцентризму.*

*Сучасне суспільство постає як суспільство освічених людей, де *Noto educatus* визначатиме його ціннісну основу.*

*Людина освічена, прагнучи досягти сталого розвитку, покликана осягнути проблеми і переваги глобальних процесів, що відбуваються в світі.*

## Розділ VII

### Інтеграційні горизонти української освіти: відкритість системи й пріоритет національних інтересів

Глобалізація економічних, політичних і культурних зв'язків у світі зумовлює формування відкритих освітніх систем і загальноприйнятих вимірів освіченості.

Шлях України до економічної, політичної й соціо-культурної інтеграції у суспільному просторі Європи значною мірою визначається рівнем розвитку національної системи освіти, що є передумовою інтеграції у світовий освітній простір. Українське суспільство розпочало усвідомлювати принципово нову роль освіти як одного з найважливіших чинників сучасної геополітики, адже успішність конкуренції між країнами нині значною мірою залежить від досягнень системи освіти й насамперед від якісного рівня функціонування загальноосвітньої школи.

Знання, інтелект, компетентність стали одним з найбільш вартісних товарів, який з успіхом реалізується на світовому ринку. Освіта як сфера людської діяльності стає найперспективнішою щодо інвестування. Нації, які не спроможуться досягти високого освітнього рівня, опиняться на узбіччі світового прогресу, а громадяни таких країн не зможуть брати активної участі ані в управлінні державою, ані в забезпеченні належних матеріальних умов для власного життя, культурного розвитку та духовного становлення.

Входження освіти України як рівноправного партнера до світової системи — це мета, яка зумовлює здійснення реформування суспільства й піднесення міжнародного авторитету держави.

Схвалена II Всеукраїнським з'їздом працівників освіти й затверджена Указом Президента України Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. визначає найважливіші заходи у сфері міжнародного співробітництва, спрямовані на інтегрування української освіти у світовий освітній простір.

«Стратегічним завданням державної освітньої політики є вихід освіти, набутої в Україні, — відзначається в доктрині, — на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів і вчителів, учнів, студентів у проектах міжнародних організацій і співтовариств».<sup>1</sup>

Згідно із зазначеною доктриною держава має сприяти розвитку співробітництва навчальних закладів на дво- й багатосторонній основі з міжнародними організаціями та установами (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Європейським Союзом, Радою Європи та ін.), Світовим банком, зарубіжними освітянськими фондами.

Інтеграція вітчизняної освіти у міжнародний освітній простір згідно із затвердженою доктриною базується на таких засадах:

- ▶ пріоритет національних інтересів;
- ▶ збереження та розвиток інтелектуального потенціалу нації;
- ▶ миротворча спрямованість міжнародного співробітництва;
- ▶ системний і взаємовигідний характер співробітництва;
- ▶ толерантність щодо оцінення здобутків освітніх систем зарубіжних країн та адаптації цих здобутків до потреб національної системи освіти.

Національна доктрина розвитку освіти основними шляхами моніторингу та використання зарубіжного досвіду в галузі освіти визначає:

- ▶ проведення спільних наукових досліджень, співробітництво з міжнародними фондами;
- ▶ проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів; сприяння участі педагогічних і науково-педагогічних працівників у відповідних заходах за кордоном;

- ▶ освітні й наукові обміни, стажування та навчання за кордоном учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників;
- ▶ аналіз, відбір, видання та розповсюдження кращих зразків зарубіжної наукової і навчальної літератури.<sup>2</sup>

У сфері української освіти має утвердитись атмосфера сприяння міжнародній мобільності учасників навчально-виховного процесу, розширюватись підготовка фахівців для зарубіжних країн на компенсаційних засадах. Як практичне завдання постало створення філій навчальних закладів України та їх підготовчих факультетів і відділень за кордоном; забезпечення довгострокових відряджень фахівців університетів України за кордон для педагогічної роботи на контрактних засадах; інтенсифікація роботи з випускниками навчальних закладів України — громадянами іноземних держав; використання їх політичного та фінансового впливу у своїх країнах для розширення числа студентів, що прагнуть здобути освіту в Україні; організація курсів підвищення кваліфікації в Україні; забезпечення конвертації за кордоном документів про освіту, набуту в Україні; проведення в нашій державі міжнародних конференцій, симпозіумів і семінарів та розширення участі у відповідних заходах за кордоном українських громадян.

Реалізація визначених завдань здійснюється через:

- ▶ забезпечення державного протекціонізму щодо зазначених заходів;
- ▶ розробку та реалізацію відповідної державної програми та закріплення кваліфікованих кадрів для здійснення міжнародної співпраці у галузі освіти; забезпечення їх постійного навчання й підвищення кваліфікації;
- ▶ запровадження цільових інноваційних програм з метою забезпечення розширення участі України у співпраці на міжнародному ринку освітніх послуг; залучення різних джерел фінансової та консультативної підтримки.

Українська освіта набуває статусу відкритого соціального інституту. Вона використовує можливості тих міжнародних

<sup>1</sup> II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – С. 153.

<sup>2</sup> Див.: II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – С. 153–155.

інституцій і організацій, метою діяльності яких є залучення педагогів, дітей та молоді до формування соціальної компетентності й набуття досвіду на основі взаєморозуміння, толерантності, прагнення до побудови спільного європейського дому, культурного різноманіття та водночас збереження власних культурних надбань і культурної спадщини, національної ідентичності.

Через участь у діяльності та проектах міжнародних організацій українська освіта не лише отримує додаткову інформацію щодо шляхів, засобів і методів розвитку сфери освіти, але й зможе демонструвати власні здобутки та напрацювання.

Неприпустимими у сфері міжнародного освітнього співробітництва є: ізоляція чи нерівноправний обмін; відсутність уваги та інтересу до вивчення й сприйняття досвіду близького й далекого зарубіжжя; поширення теорій та поглядів представників різних країн, спрямованих на руйнацію української державності, приниження національної гідності, особистості та вселюдських цінностей, а також пропаганда позанаукового знання.

Держава має сприяти залученню додаткових ресурсів для створення нових каналів інформаційного обміну з розвиненими країнами світу, розширенню інформаційної бази національної системи освіти, забезпеченню можливості щодо використання світових банків інформації широким загалом освітян.

Основні засади й напрями міжнародного співробітництва та інтеграційні горизонти української освіти, визначені Національною доктриною, ґрунтуються на методологічних та соціально-політичних документах, прийнятих міжнародними організаціями. Серед них слід виокремити документи ЮНЕСКО, зокрема «Рекомендації щодо освіти у дусі міжнародного взаєморозуміння, співпраці, миру та освіти в галузі прав людини й основних свобод особистості» (Париж, 1974 р.), «Глобальні цілі освіти для всіх (ОВД)» (Джомтьєн, Таїланд, 1990 р.), «Всесвітня програма дій у галузі освіти з прав людини та демократії» (Монреаль, 1993 р.), «Декларація Міністрів, прийнята на 44-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти» (Женева, 1994 р.), «Інтегровані рамки дій в галузі освіти в дусі миру, прав людини та демократії» (Париж, 1995 р.), Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО, ЮНЕСКО, 1997 р.),

Дакарські рамки дій, що отримали назву «Освіта для всіх: виконання наших колективних зобов'язань», прийняті Всесвітнім форумом з освіти (Дакар, Сенегал, 2000 р.).

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного входження України до європейського політичного, економічного й культурного простору та створення передумов для набуття Україною членства у Європейському Союзі Указами Президента України від 11 червня 1998 р. №615/98 та від 12 квітня 2000 р. затверджена стратегія інтеграції України до Європейського Союзу. Основними напрямками культурно-освітньої й науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів у галузі освіти, науки і техніки, поширення національних культурних і науково-технічних здобутків України в країнах ЄС. Водночас здійснювані заходи сприятимуть підвищенню інтелектуально-освітнього та науково-технічного рівня України. Актуальним є здійснення спільних наукових, освітніх та інших проектів, залучення українських вчених і фахівців до загальноєвропейських програм і наукових досліджень.

Міжнародне співробітництво сприяє розширенню можливостей громадян України щодо набуття освіти, а також залученню іноземних інвестицій до розвитку освіти в Україні.

Співробітництво з міжнародними організаціями, фондами й програмами реалізується в таких формах:

- ▶ надання стипендій для навчання, стажування, наукової роботи в зарубіжних університетах та наукових центрах;
- ▶ підтримка науковців у проведенні науково-дослідних робіт, їх участі в міжнародних конференціях, придбанні обладнання;
- ▶ спільне фінансування науково-дослідних робіт;
- ▶ проведення міжнародної експертизи та розробка рекомендацій щодо реформування освіти й науки;
- ▶ фінансування та організація проведення міжнародних семінарів, симпозіумів як на території України, так і за її межами;
- ▶ фінансування й впровадження спільних міжнародних дво- або багатосторонніх гуманітарно-освітніх та науково-технічних проектів;
- ▶ допомога в оздоровленні та лікуванні дітей за кордоном.

Важливим чинником інтеграції української освіти до світового простору є співпраця з міжнародними організаціями, насамперед з комітетами Ради Європи, ЮНЕСКО, Європейською Комісією, ОБСЄ, ЦЄІ. Забезпечення повноважного представництва України у міжнародних форумах, програмах, які здійснюються під егідою цих впливових структур, дає змогу набувати міжнародного досвіду для поглиблення реформ структурного характеру та впровадження нових технологій в освіті.

Так, зокрема, з комітетами Ради Європи постійно здійснюється моніторинг українського законодавства в галузі освіти щодо його відповідності до стандартів Європи. Значна увага приділяється мовній стратегії, реалізації освітніх прав національних меншин, реформуванню змісту гуманітарної складової освіти.

Розпочинаючи з 1991 р., розширюється співпраця з Комісією з освіти й науки Ради Європи. Представники України беруть участь в семінарах з актуальних проблем вищої, професійно-технічної та загальної середньої освіти.

Серед проблем, що мають винятково важливе значення для України, і були розглянуті на зазначених семінарах, слід виділити такі:

- ▶ неперервна освіта;
- ▶ порівняння навчальних планів і програм;
- ▶ еквівалентність документів про освіту;
- ▶ фінансування освіти;
- ▶ доступність до набуття якісної освіти;
- ▶ управління в галузі освіти.

Рекомендації міжнародних семінарів виявились слушними при формуванні нормативної та навчально-методичної бази української освіти.

Досить плідною стала співпраця з Радою Європи в процесі законопроектної діяльності щодо галузі освіти України, зокрема при підготовці Закону «Про освіту», адже основні позиції Закону обговорювались на засіданнях робочих груп у 1994, 1996 рр., що забезпечило його відповідність до європейських стандартів.

Зазначена співпраця мала місце й у процесі підготовки Законів України прямої дії — «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту» тощо.

Удосконаленню методології та змісту історичної освіти в Україні сприяла реалізація ініціатив Генерального секретаря Ради Європи щодо історичної освіти в школах. У межах зазначеного проекту в Україні за участю науковців, методистів, вчителів, видавців, експертів Ради Європи було проведено серію семінарів, що значною мірою визначили нові підходи до історичної освіти в Україні та підготовки шкільних підручників з історії<sup>3</sup>. На цій основі був сформований ряд нових вимог до підручників з історії ХХ ст., а саме: повага до історії всіх без винятку народів і культур; зваженість у підходах до визначення чинників перетворення світу й суспільства; визначення людини як складової соціального організму, складної суспільної системи; «олюднення» історії; визнання самоцінності індивідуального й свободи волі; дотримання пропорційності та співпричетності; забезпечення єдності; толерантність і методологічна вимогливість<sup>4</sup>.

Плідною є співпраця з Європейським Союзом у межах програми трансєвропейського співробітництва в галузі вищої освіти — Tempus (Tasis), а також двосторонній основі — з країнами-членами ЄС. Україна була залучена до Програми Tempus (Tasis) у 1993 р., що надало змоги українським університетам реалізувати проекти за такими пріоритетними напрямками:

- ▶ міжнародні відносини й європейські студії;
- ▶ право, включаючи європейське право;
- ▶ економіка й банківська справа;
- ▶ охорона навколишнього середовища і транспорт;
- ▶ сільське господарство і харчові технології;
- ▶ управління людськими ресурсами.

У межах Програми Tempus за участю Міністерства освіти і науки України, Інституту міжнародних відносин Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Рейнсько-Вестфальського технічного університету (Аахен, Німеччина) та Імперського коледжу (Лондон, Великобританія) започаткована діяльність

<sup>3</sup> The Secretary General's New Initiative. Seminars on «The reform of history teaching in Ukraine». Report. — Strasborg 1998.

<sup>4</sup> Огнев'юк В. До питання про зміст історичної освіти// Історія в школах України. — 1998. — № 4. — С. 5.

Інноваційного центру з міжнародних освітніх програм «ІНКОС», що стає важливим чинником процесу реформування системи вищої освіти в Україні на основі залучення українських вищих навчальних закладів до нових джерел фінансування, їх участі у міжнародних наукових і освітніх програмах, встановлення прямих взаємовигідних контактів із зарубіжними партнерами. Такі центри створені в Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут», Національному технічному університеті «Львівська політехніка»; у Тернопільській академії народного господарства за сприяння Університету ім. Гете (Німеччина), Університету Ліон-ІІ ім. Люмієра (Франція) та Університету ім. Еразмуса (Нідерланди) створено Центр європейських і міжнародних студій.

Трансєвропейська Програма Tempus, яка успішно реалізується на теренах нашої держави щодо впровадження єдиних демократичних принципів розвитку вищої освіти, створює реальну основу для визначення головних рис європейської освіти у ХХІ ст. Це сприяє забезпеченню рівних прав і свобод людини на здобуття освіти, розширенню мобільності студентів різних країн у виборі характеру та місця роботи, загальному визнанню документів про освіту в різних країнах, гуманізації суспільно-економічних відносин.

Реалізація зазначеної Програми в 1993–2003 рр. надала можливості залучити до реформування національної вищої освіти понад 25 мільйонів ЕКЮ. Всього здійснено 126 проектів у 30 вищих навчальних закладах. За роки функціонування Програми в Україні на конкурс було подано 450 заяв на проекти, які включали понад 1000 вищих навчальних закладів України та країн-членів Європейського Союзу.

Серед пріоритетних напрямів, підтриманих Програмою Tempus в Україні, 43% проектів спрямовані на розвиток економічної освіти, 17 — управління вищою школою, 17 — опанування сучасними європейськими мовами, 11 — єврознавство, 9 — соціальні науки та 3% — юридичну освіту.

Інтеграція України до економічного, політичного та цивілізаційного простору розглядається в контексті забезпечення нашим

громадянам умов для самореалізації й розвитку, а також як важливий реформостимулюючий фактор в усіх сферах діяльності.

Важливою є реалізація одинадцяти масштабних проектів в галузі професійно-технічної освіти за напрямками: сільське господарство, автотранспорт, готельне господарство, туризм, зокрема:

- ▶ створено центри перепідготовки для звільнених у запас офіцерів та членів їх родин;
- ▶ удосконалено навчальні плани та здійснено підвищення кваліфікації фахівців у сільськогосподарських технікумах;
- ▶ створено модельний центр підготовки та освіти банківських фахівців;
- ▶ започатковано модельний проект у системі громадянського харчування та готельному секторі;
- ▶ створено українсько-німецький пекарський центр;
- ▶ створено навчальний центр для фахівців будівельної галузі.

У цілому співпраця та двосторонні зв'язки з міжнародними організаціями сприяють розвиткові програм навчання у пріоритетних галузях, здійсненню структурних реформ у системі вищої освіти та вдосконаленню її управління, розширенню підготовки фахівців вищої кваліфікації з критичних, для розвитку процесів трансформації суспільства, профілів. Нині укладено понад 60 угод із зарубіжними країнами, в межах яких здійснюється обмін викладачами та науковцями для читання певних курсів лекцій та проведення спільних наукових досліджень, аспірантами, молодими науковцями.

Навчальні заклади України беруть активну участь у Програмі підготовки менеджерів з метою підготовки управлінців нового покоління. Важливе місце в реалізації цього напрямку посідає проект щодо створення навчального плану з підготовки фахівців у галузі менеджменту якості та охорони навколишнього середовища, що здійснюється з 2000 р. за участю Харківського Національного політехнічного університету (Україна), Санкт-Петербурзького державного технічного університету (Російська Федерація), Ліонського та Католицького університетів (Франція), Університету м. Кабанас (Португалія), Університету Ольстера (Великобританія).

Позитивне значення для трансформаційних процесів у сфері освіти має співпраця з Інформаційним агентством США, яке реалізує ряд програм:

1. Акт на підтримку свободи:
  - ▶ для учнів 9–10 класів — річне навчання в американських школах (з 1994 р. понад 200 учнів щорічно);
  - ▶ для студентів 1–3 курсів вищих навчальних закладів — навчання в університетах США (з 1994 р. 25 студентів щорічно);
  - ▶ для випускників вищих навчальних закладів — стажування в університетах США терміном до 1 року (з 1994 р. 35-40 стипендій щорічно);
2. Програма ім. Едмунда Маскі для аспірантів та молодих науковців на стажування терміном до 1 року або навчання в аспірантурі терміном до 2 років (з 1992 р. 25-30 стипендій щорічно);
3. Програма ім. Фулбрайта для дослідників та викладачів — наукова робота та читання лекцій (з 1992 р. — 15 стипендій щорічно для поїздок до США та 15 — на прийом американських вчених);
4. «Українсько-американські премії за досягнення у викладанні» для вчителів англійської мови та історії. 60 переможців 2 туру отримують грант в 2200 доларів США на придбання обладнання та літератури для шкіл, в яких вони працюють. 15 переможців 3 туру виїжджають до США для обміну досвідом. Переможці конкурсу — американські вчителі приїжджають для ознайомлення з роботою українських колег.

Корпус миру за угодою між Урядом України та Урядом США з 1992 р. реалізує в Україні «Програму викладання англійської мови як іноземної», за якою 78 добровольців викладають в 62 середніх школах та 12 університетах, педагогічних та технічних інститутах України й навчають близько 4200 школярів та понад 2300 студентів, розробляють методичні посібники, організують літні англійські табори, а також програми «Екологічна освіта» та «Розвиток молоді», які з 1997 р. стали складовими «Програми викладання англійської мови», що надало можливості впровадити 32 молодіжних екологоосвітніх проекти.

Реалізація зазначених програм сприяє формуванню демократичної, гуманістично спрямованої, відкритої освіти. В цьому контексті слід розглядати активізацію взаємовідносин та співпраці з ЮНЕСКО.

Започаткований у листопаді 1953 р. проект «Асоційовані школи ЮНЕСКО» спрямований на виховання підростаючого покоління в дусі миру й міжнародного взаєморозуміння.

Нині в цьому проекті беруть участь 22 навчальних заклади України: 18 шкіл та 4 профтехучилища. Крім цього, кандидатами до асоційованих шкіл ЮНЕСКО є ще понад 30 навчальних закладів з 11 областей, м. Києва та Автономної Республіки Крим.

Більшість навчальних закладів включились до цього руху ще в 1984–1985 рр. А Слов'яногірська середня школа Донецької області та середня школа № 82 м. Києва беруть участь у діяльності під егідою «ЮНЕСКО майже 30 років».

Усі асоційовані школи ЮНЕСКО є учасниками молодіжних, дитячих та педагогічних обмінів зі своїми зарубіжними партнерами, проводять фестивалі дружби, тематичні вечори, ярмарки, конкурси, тижні ЮНЕСКО, спільні педагогічні конференції, дні міст-побратимів, створюють різноманітні фонди допомоги та милосердя. Усе це сприяє формуванню у молодого покоління відчуття нової культури і духовності, відповідальності за долю сучасної цивілізації.

З цією метою використовуються різноманітні форми навчальної діяльності: конференції, семінари, дискусії, захист рефератів, практичні рольові ігри, «круглі столи» з проблем виховання. Проводяться спеціальні уроки ЮНЕСКО, пробні моделі Генеральних конференцій ЮНЕСКО, вивчається історія міжнародних дитячих і молодіжних організацій, створюються опорні кабінети, кафедри та зали ЮНЕСКО, реалізуються програми й проекти «Інглофакс», «Лінгвопакс», «Схід–Захід», «Інтерколедж».

Такі міжнародні проекти як Грінпіс, «Стикування шкіл», «Відродження культурної спадщини», «Інші країни і народи», а також спільні міжнародні програми «Поріднені школи», «Електронна пошта», «Бізнес молодих» — зі США; «Збережемо нашу землю» — з Данією; «Лайф-лінк» та «Стрічка миру» — з Норвегією; «Мирна екологія» і «Блакитні джерела» — з Росією; «Блакитний Дунай» — з придунайськими державами; регіональні програми «Природа Дніпра», «Дзвони Чорнобиля», «СЕМЕП — Чорне море» сприяють формуванню високої екологічної культури молоді, солідарної відповідальності за стан довкілля; розумінню взаємозумовленості екологічних чинників на всій планеті.

Значною є роль асоційованих шкіл ЮНЕСКО у формуванні культури миру. Вони беруть участь у таких загальноукраїнських заходах як «Марафон миротворчих сил» та Всеукраїнський дитячий конгрес «Світ без насилля». Формуванню культури миру сприяють також практичні семінари, загальноукраїнські та міжнародні конференції «Миротворчий потенціал іноземної мови», «Безконфліктна педагогіка», «Виховання миро — творчості у ранньому віці».

Нове покоління українських громадян виховується не на протистоянні та ідеологічному протиборстві, а на цінностях демократії, засадах здорової конкуренції та взаємної відповідальності.

Важливою складовою міжнародного співробітництва у сфері освіти є розширення підготовки фахівців для зарубіжних країн на умовах контрактів.

Нині в Україні навчаються близько 45 тис. іноземних студентів; частка вищої школи України на міжнародному ринку освітніх послуг складає лише близько 1%, а таких країн як США, Великобританія, Франція та ФРН — від 10 до 15%, що свідчить про наявність у нашій державі невикористаних резервів.

Входження до світового ринку освітніх послуг вимагає від навчальних закладів безумовного забезпечення високої якості освіти, належного рівня побутових умов для студентів, а також вирішення проблем щодо нострифікації документів про освіту, наукові ступені та вчені звання.

Нині акцент у створенні міжнародної правової бази змістився у площину розробки й укладення міжнародних угод про взаємне визнання документів про освіту, насамперед з тими країнами, з якими відбувається інтенсивний обмін студентами та науковцями. Ці угоди повинні забезпечити для громадян України можливість щодо набуття освіти чи продовження навчання за кордоном, досягнення ними відповідного рівня кваліфікації. На завершальній стадії підготовки перебувають угоди такого змісту з Угорщиною, Румунією, Китаєм, Словаччиною, Росією та рядом інших країн СНД.

Водночас при підписанні таких угод передбачається забезпечення паритетного рівня якості освіти та її відповідності високим світовим стандартам.

Підписана Україною Лісабонська конвенція не вирішила означеної проблеми, оскільки, по-перше, вона є не ратифікованою

Верховною Радою України, а, по-друге, — має досить загальний зміст. Саме тому однією з гострих проблем, яка потребує вирішення, є створення національної системи нострифікації документів про освіту.

Саме в означеному контексті важливим є вивчення в аналітичному плані національних, європейських та світових тенденцій у розвитку освіти.

На особливу увагу заслуговують документи й матеріали важливих міжнародних форумів з проблем освіти, однією з яких стала конференція, проведена за ініціативою ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, ЮНФПА та Світового банку в Джомтьєні (Таїланд, 1990 р.), яка схвалила «Всесвітню декларацію освіти для всіх».

Зазначена декларація визначає, що невід'ємним правом усіх людей, жінок і чоловіків будь-якого віку, є право на освіту. Його реалізація у сучасних умовах передбачає здійснення послідовної державної політики щодо гарантування обов'язковості й фундаментальності базової освіти як основи забезпечення базових освітніх потреб людини.

Відповідно до прийнятої декларації метою базової освіти є особистісний і соціальний розвиток, гармонійна інтеграція людини у навколишнє середовище.

Розвиток потенціалу особистості в індивідуальному плані має передбачати розвиток здібностей, прийняття відповідальних рішень, підвищення якості особистого життя, продовження освіти; у професійному — виживання, адаптацію, роботу із збереженням людської гідності, вміння колективно працювати; у соціальному — участь у всіх сферах життя, виконання різних ролей. Таке розуміння базової освіти виводить її на рівень міцного фундаменту «освіти впродовж усього життя» й вимагає принципової зміни підходів до оцінки її якості. Зокрема, акцент зміщується на досягнення певного рівня компетентності людини, а не вимірювання обсягу знань та досягнення широкої інформативності навчання.

Варшавська регіональна конференція (лютий 2000 р.), у якій взяли участь представники 49 країн Північної Америки, Центральної й Східної Європи, Всесвітній форум з освіти, що відбувся в столиці Сенегалу Дакарі і зібрав 1100 представників із 164 країн світу, в тому

числі й України<sup>5</sup>, проаналізувала досягнення, труднощі й перспективи забезпечення обов'язкової та якісної базової освіти в країнах, що визнали «Всесвітню декларацію освіти для всіх».

З часу Джомтєнської конференції значна частина посткомуністичних європейських країн мирним шляхом вступила у «перехідний період». Цей процес докорінно змінив обличчя нашого континенту, створив реальні передумови для відновлення втрачених етичних, культурних, мовних та економічних зв'язків. Полікультурність і багатомовність, громадянська освіта стали новими цінностями суспільств, що прагнуть демократії й сталого розвитку.

Усі пострадянські країни у «перехідний період» розпочали глобальні реформи у сфері освіти, щоб підготувати нову генерацію громадян до повноцінного, активного життя у демократичному суспільстві в умовах ринкової економіки. Створення національної школи має бути результатом й інструментом зміцнення демократичного устрою у «нових державах». У країнах сталої демократії відбувається м'яка, еволюційна модернізація освіти.

Труднощами освітніх реформ у пострадянських країнах є складність економічних умов, безробіття, звуження доступу до базової освіти, зростання соціальної напруженості, послаблення родинних зв'язків; необхідність щодо задоволення права на освіту емігрантів і біженців.

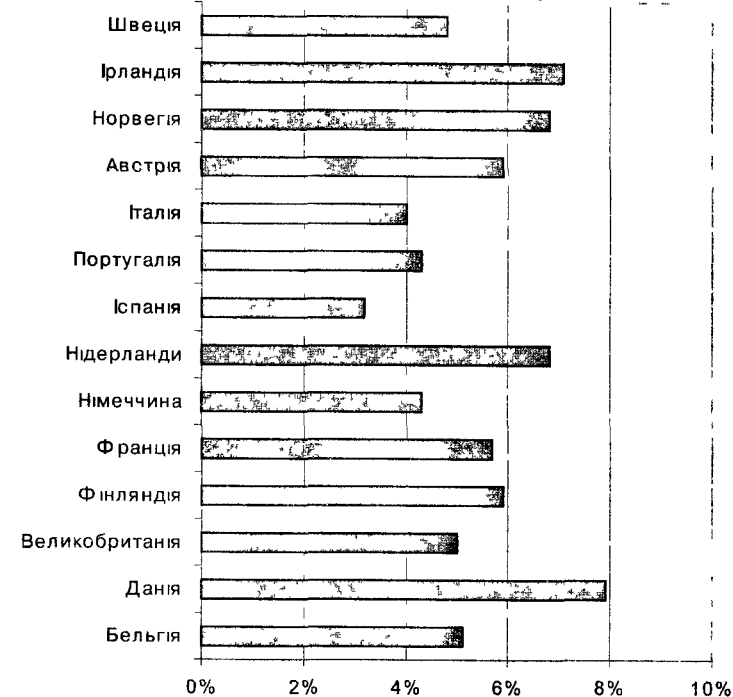
Загальною тенденцією в європейських країнах стало зниження демографічного тиску (зниження народжуваності) і зміна структури населення (тривалість життя зростає, кількість працюючого населення зменшується).

У найближчі 10 років, як засвідчує аналіз демографічної ситуації, суттєво скоротиться контингент учнів, а відтак і потік молоді, яка навчатиметься у вищих навчальних закладах, що ставить перед сферою освіти нові завдання.

Глобалізація економіки, усіх сфер життєдіяльності опосередковано загострює необхідність розвитку комунікаційних технологій, оволодіння різними способами одержання інформації та підтримки державою найефективніших освітніх систем, які гарантують доступ усього дитячого населення до конкурентоспроможної освіти.

<sup>5</sup> Всемирный форум по образованию. Дакар, Сенегал. 26-28 апреля 2000 г. Заключительный доклад. Юнеско 2000. Франция. 84 с.

**Пропорція ВВП для освіти в країнах Західної Європи**



Як бачимо, розрив між часткою валового національного продукту, яка витрачається на освіту, в різних західноєвропейських країнах є досить суттєвим. Інтеграція України до європейського освітнього простору значною мірою залежатиме від досягнення середньоєвропейського рівня витрат.

Цікавим є порівняння щодо доступу дітей до базової освіти. Законодавство всіх країн підтверджує безоплатність базової освіти, але по-різному визначаються її структури і тривалість. Як правило, до школи вступають діти, розпочинаючи з 6 років, рідше — з 5-ти й 7-ми років; шкільне навчання триває до досягнення 14–16 років, в окремих країнах — 18 років.



Позитивною тенденцією є зростання тривалості шкільної освіти у країнах Східної Європи. Однак обов'язковим терміном здобуття повної загальної середньої освіти і в Європі, і в Північній Америці визнають не менше 12 років шкільного навчання, що дає право навчатись у вищих навчальних закладах.

В деяких країнах (Франція, Німеччина) існує поняття шкільного бакалаврату, що надається після додаткового року навчання і є безумовною перепусткою для навчання у вузі.

**Тривалість обов'язкової освіти  
в країнах Західної Європи**

Країна	Вік дитини, з якого починається навчання в школі	Тривалість навчання у роках, що дає право на здобуття повної загальної середньої освіти	Вік дитини, з якого може припинитися обов'язкове навчання
Австрія	6	12	15
Бельгія	6	12-13	15 (18)
Великобританія	5	13	16
Данія	7	12-13	16
Ірландія	6	13	15
Іспанія	6	12	16
Італія	6	13	14
Нідерланди	5	14	16 (18)
Німеччина	6	12	15 (18)
Норвегія	6	14	-
Португалія	6	12	15
Фінляндія	7	13	16
Франція	6	12-13	16
Швеція	7	12	16

Тенденція до продовження термінів шкільної освіти й підвищення рівня професійної підготовки не обмежується лише системою загальної освіти, а впливає на спеціальну професійну й технічну підготовку молоді. Розподіл учнів за цими потоками у різних країнах суттєво відрізняється.

Для країн Східної Європи є характерним різке скорочення щодо можливостей одержання середньої технічної освіти в основному через зміни попиту на ринку праці. У західних країнах простежується три підходи. У країнах німецької культурної традиції (Австрія, Бельгія, Німеччина, Нідерланди, Люксембург, Швейцарія), а також, в Італії майже 65% учнів після набуття базової освіти доповнюють її професійно-технічною підготовкою. В країнах Скандинавії, Франції та Англії — 50%, а в країнах південної Європи пріоритет віддається загальній освіті, що позначається на системі професійно-технічної освіти, де навчаються від 20 до 40% учнів.

Одним із пріоритетів у сфері освітньої політики європейських держав є питання якості базової освіти.

Визнаним пріоритетом при цьому є проблема розвитку особистості, на основі чого здійснюється так звана пошуки в галузі «диференційована педагогіка». Зокрема, визнання різноманітності індивідуальних відмінностей учнів вимагає максимуму гнучкості у навчальних програмах, методиках, ритмах шкільного життя, змін у тривалості навчання, утвердження у методиках «логіки розуміння», зміцнення мотивації до самонавчання. У багатьох країнах посилено автономію навчальних закладів, їх право пристосовувати національні програми до особливостей учнів, середовища, потреб сім'ї; широко запроваджується вивчення іноземних мов у початкових класах. Усе це має на меті сприяти автономії окремої людини. У вихованні зміщено акцент до формування кожної людини як громадянина. Громадянське виховання пронизує весь навчальний процес.

Досягнення високої якості базової освіти вимагає здійснення змін в управлінні системою освіти. Йдеться про визнання державою й суспільством в цілому глобального, стратегічного значення базової освіти населення.

З цією метою в Європі здійснюється децентралізація управління системою освіти, що сприяє реалізації місцевих ініціатив і підвищенню їх відповідальності. При цьому слід брати до уваги рівень ефективності щодо таких підходів в Україні та в країнах Східної Європи, де зазначена децентралізація належно не підкріплюється ані фінансово, ані адміністративно.

Важливим інструментом управління освітньою системою в багатьох країнах є забезпечення автономії й партнерських відносин. Це сприяє, з одного боку, створенню умов для розвитку творчості, ініціативи у навчальних закладах, а з другого, — встановленню широких і сталих зв'язків з місцевими організаціями, громадами, міжнародними партнерами. Сучасна школа є лише частиною широкої, відкритої системи освіти. Тому до вироблення і експертизи державної політики у сфері освіти слід залучати зацікавлені громадські організації та ініціативу громадян.

У найближчі роки пильна увага приділятиметься розробці національних систем відстеження й оцінення результатів навчання учнів, діяльності шкіл, аналізу роботи системи освіти в цілому, визначенню досягнень і прорахунків. Це має стати основою для прийняття рішень щодо здійснення масштабних заходів на різних рівнях.

У наступному десятиріччі в багатьох країнах увага буде прикута до вирішення таких проблем, як:

- ▶ забезпечення рівного доступу до освіти;
- ▶ застосування заходів «позитивної дискримінації», коли з метою скорочення нерівності щодо набуття освіти, яка існує з певних причин, слід надавати тривалу цільову підтримку певним територіям. Наприклад, у Польщі вже здійснюється «Національна програма розвитку польських сіл через освіту», у Франції — створення «зон пріоритетної освіти», у Португалії — рух «дати більше і краще тим, у кого менше».

З метою визначення стратегії розвитку системи освіти в багатьох країнах реалізуються національні стратегічні бізнес-плани, пропозиції Президента, «Білі книги», стратегії, доктрини, програми, відповідні законодавчі акти й постанови урядів.

При визначенні державного курсу насамперед враховуються національні інтереси та національні пріоритети, основні засади національної політики та національної стратегії, які й лягають в основу реалізованих національних освітніх доктрин, стратегій, концепцій і програм. І будь-який стратегічно важливий політичний документ оцінюють за загальноприйнятими критеріями: дієвість розв'язання проблеми, забезпечення в ньому принципу рівності й справед-

ливості, врахування політичних реалій, його ефективність та придатність щодо адміністрування.

Загалом у країнах Центральної та Східної Європи усі стратегічно важливі документи в галузі освіти враховують насамперед такі проблеми:

- ▶ створення багаторівневої системи освіти та освітньої інформації з метою визначення освітніх диспропорцій щодо ресурсів, доступу, процесів і результатів;
- ▶ якість базової освіти, підтримка інновацій, які ведуть до формування системи викладання, що базується на диференційованому підході до тих, кого навчають;
- ▶ удосконалення змісту освіти та системи іспитів з метою створення справедливої системи спрямування та професійної орієнтації студентів;
- ▶ скорочення територіальних нерівностей;
- ▶ заборона всіх видів освітньої дискримінації, забезпечення загально визнаних прав дітей і національних меншин та постійний моніторинг зазначених процесів;
- ▶ моніторинг за недопущенням жодних стереотипних, расистських та статевих утисків у змісті навчання, збереження суспільного консенсусу щодо ліквідації етнічно несправедливих освітніх диспропорцій;
- ▶ забезпечення доступу дітей, котрі належать до тих чи інших меншин, до вивчення мов та культури; підтримка й розвиток багатокультурної освіти;
- ▶ забезпечення навчання дітей з особливими потребами, створення умов для інтегрованої освіти;
- ▶ компенсація через систему надання соціальної допомоги в освіті громадянам низького соціально-економічного статусу.

Протягом останніх п'ятнадцяти років у різних країнах світу спостерігаються паралельні тенденції щодо формування короткотермінової та довготермінової освітньої політики. У документах Європейської Комісії з червня 1999 р. передбачене робоче планування (1–2 роки), стратегічне планування (5–6 років) і планування віддаленого майбутнього (10–20 років).

У більшості європейських країн досягнутий компроміс між централізованим плануванням у масштабах усієї країни та локальним плануванням. Всюди спостерігається тенденція до децентралізації планування освітніх процесів, але водночас держава визначає найважливіші напрями довготермінових стратегічних дій. До компетенції центру віднесене визначення стратегічних цілей і фундаментальних принципів, основних механізмів непрямого управління, проведення моніторингу щодо дотримання стандартів освіти, визначення системи оцінення якості набутих знань на всіх рівнях для забезпечення відповідних освітніх стандартів. Відтак роль центру зводиться в основному до трьох функцій: координаційної, регулятивної та розподільчої.

Кожний стратегічно важливий документ аналізується через призму технології його підготовки, технології його обговорення та технології його реалізації. На кожній стадії реалізації зазначені технології мають певні ризики. Так, скажімо, на стадії підготовки досить важливим є дотримання формату й методології підготовки документа, а також здатність уникнути обмеженості галузевою тематикою й не припустити звуження кола експертів, які беруть участь у підготовці документа. Низький рівень технології підготовки, тобто неналежна опрацьованість проекту стратегічно важливого документа, крім зазначених ризиків, зумовлює певний скепсис в усіх, хто має безпосередню чи опосередковану причетність до сфери освіти.

Якісні технології обговорення мають спиратись на якнайгрунтовніше громадське вивчення документа й належну громадську експертизу. Країнам Центральної та Східної Європи, як і західним країнам, є притаманною тенденція до організації тривалої й дійсно найширшої громадської дискусії щодо реалізації довготермінових освітніх планів. Акцент робиться на перевагах колективного розуму, адже усі розуміють, що забезпечення ефективної освітньої політики є неможливим без вивчення та аналізу інтересів усіх, хто зацікавлений у такій політиці. Таке панорамне й узгоджене бачення проблем і перспектив розвитку освіти є надзвичайно важливим при розробці, обговоренні та прийнятті стратегічно важливих політичних документів.

На стадії впровадження довготермінових освітніх документів увиразнюється робоче й стратегічне планування. Щоб на цій стадії усі ризики звести до мінімуму, слід чітко і конкретно визначити шляхи реалізації та механізми впровадження документів. Надзвичайно важливу роль відіграє й визначення ресурсів їх реалізації. Тобто стадія впровадження виявляє хиби, які мали місце на стадії підготовки документів і які не привернули уваги в ході широких громадських обговорень.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні була прийнята після широкого громадського обговорення та експертизи й спрямовує зусилля державних і громадських інституцій на досягнення високого рівня української освіти.

Останні десятиліття сучасної історії стали періодом структурних і функціональних змін в усіх сферах людської діяльності, активного входження світової економіки, соціальних, політичних і духовних процесів до нової площини взаємозв'язків і взаємозалежностей, що дає підстави для твердження про перехід людства до нового етапу розвитку, який нині іменують глобалізацією.

Глибина й динаміка змін, що відбуваються в світі й позначені поняттям «глобалізація», призвели сучасне суспільство до нового якісного стану. Світ, подолавши апокаліпсис Другої світової війни й перших атомних бомбардувань, наблизившись до межі самознищення в період «холодної війни», зазнавши таких глобальних перетворень, як розпад колоніальної й соціалістичної систем та великих імперій, здійснивши перехід до стадії постіндустріального розвитку, вступив у період зародження нової епохи. Нова доба не має однозначних характеристик, оскільки її нинішні контури є вкрай суперечливими, що дає підстави визначати її як епоху невизначеності, «точку біфуркації», «трансформаційний період», «перехідний вік», «зламний час», «період сталої несталості».

Досить виразно відбиває сутність процесів, що нині відбуваються, філософська думка німецького письменника Г.Гессе: «І сталість є лиш в цьому проминанні»<sup>6</sup>. Стан сучасного світу характеризується певною сталістю, а саме — сталістю змін, що відбуваються. Відтак зміни є ознакою сталості й сталого суспільного

<sup>6</sup> Гессе Г. Гра в бісер: Роман / Пер. з нім. – Харків: Фоліо.– 2001. – С. 396.

розвитку. Розвиток зупиняється за відсутності змін, але зміни, як відомо, можуть бути різними, несучи в собі або позитивний, або негативний зміст, але найчастіше поєднуючи й те, й інше. Питання полягає лише в тому, що переважає?

Векторизація сучасного світу має досить широкий спектр оцінок. Ряд науковців наголошують на посиленні гомогенності — екологічної, соціальної, культурної, політичної й навіть побутової — складових сучасного світу. Підтвердженням цього, на їхню думку, є поширення й додержання єдиних стандартів, своєрідних культурних, поведінкових, виробничих та інших моделей, створених на Заході й широко розповсюджених у світі. В цьому руслі слід розглядати й інтеграційні процеси у Західній Європі, де намітилась тенденція до об'єднання національних держав.

Водночас у Східній Європі після тривалої примусової інтеграції відбувся перехід до посилення локальних державних утворень й відособлення національних суспільств. Зазначена тенденція має місце й у інших частинах земної кулі, що дає підстави науковцям теоретикам прогнозувати формування четвертого покоління локальних цивілізацій.

Нині світ постав перед численними глобальними проблемами щодо суспільних взаємовідносин, міждержавних економічних зв'язків, диференціації країн світу й регіонів за рівнем розвитку та наслідками світових та локальних криз, урбанізації та науково-технічного прогресу, взаємодії природи і суспільства тощо.

Відтак реалістичний підхід як до сучасного, так і до майбутнього стану речей орієнтує людство на інтенсивний пошук шляхів і методів подолання труднощів та загроз, які набули за останні десятиліття глобального характеру. Всі вони є відомими людству досить давно, проте ще ніколи не мали для нього такого доленосного значення, як нині. Адже ці проблеми, які накопичувалися десятиліттями, визначають нині спрямування суспільного розвитку. Крім того, необхідно також враховувати, що глобальні проблеми є досить мобільними, оскільки жодна з них не перебуває в статичному стані, а постійно змінюється, набуваючи різної інтенсивності та значення в певну історичну добу. Цим також пояснюється й те, що вчені щоразу по-новому намагаються уявити наявні

глобальні проблеми для кожного з етапів людської історії. Водночас соціоприродний характер цих проблем дає змогу виділити три їх основні групи — інтерсоціальні, екологічні та соціоментальні.

Так, інтерсоціальні проблеми виникають у світовому співтоваристві між різними соціальними організаціями — континентами, регіонами, групами країн та окремими країнами на основі економічних, політичних та ідеологічних суперечностей. До таких проблем, безумовно, належить загроза термоядерної війни, військових конфліктів, політичного насильства, міжнародного тероризму тощо. Екологічні проблеми формуються на основі неконтрольованого або недостатньо продуманого освоєння багатств природи людством й потребують нагального розв'язання. Йдеться про стан атмосфери, гідросфери, космосу, розвиток енергетичної та сировинної бази тощо. Нарешті, соціоментальні проблеми породжуються суперечностями на рівні соціального життя людини на сучасному етапі функціонування й розвитку суспільства. Це — самотність, страх, відчуження тощо, що виникають у житті людини в будь-якому суспільстві. Крім того, слід мати на увазі, що такі проблеми як продовольча, демографічна, ліквідація небезпечних захворювань тощо належать до кожної з виділених груп, ще раз підкреслюючи їх взаємозв'язок і взаємозумовленість, а також загальну основу їх виникнення й розвитку.

Проте існування людини в сучасному світі потребує не лише виокремлення й уважного вивчення наявних глобальних проблем, але й їх своєчасного практичного вирішення. Останнє унеможливується поза процесом формування глобалістських компетенцій фахівців, зміни свідомості людей. Усе це знаходить втілення в тенденції до глобалізації сучасної освіти. Адже саме освіта відіграє найістотнішу роль у формуванні різних моделей розуміння світу, які становлять підвалини індустріальної ери і є нині чинником багатьох важливих процесів, багатьох здобутків і прорахунків. Водночас одна лише система освіти, хоча б якою прогресивною вона була, є неспроможною замінити індустріальну ціннісно-світоглядну парадигму на людинобіосфероцентричну, що враховувала б потреби існування людини як такої, а також життєво важливе значення збереження довкілля. «Така заміна передбачає глибоке вивчення

соціального несвідомого та контроль над ним з боку масової свідомості, а водночас формування колективної соціальної свідомості на високому рівні її самоорганізації та космічної відповідальності»<sup>7</sup>. Як вважає професор Каліфорнійського університету М.Кларк, для вирішення цього завдання насамперед необхідно створити свідомість імперативу глобальної солідарності.

Набуття освіти в навчальних закладах та самоосвіта, а також пошавлення постулу сучасних ідей сприяють реалізації цієї мети<sup>8</sup>.

Відтак сучасна освіта тісно є пов'язаною з вирішенням глобальних проблем цивілізації, що безпосередньо відбивається на її розвитку. З огляду на це, в сучасній педагогіці розроблено ряд пріоритетних концепцій, спрямованих на розв'язання таких проблем та задоволення освітніх і культурних запитів людей. Усі вони орієнтовані на формування особистості з гуманістичним мисленням і подальшу гуманітаризацію освіти. Серед них можна назвати такі, як освіта в ім'я миру і розвитку, інтеркультурна освіта й виховання, а особливо громадянська освіта, про яку вже йшлося, а також теорія полікультурного виховання, «освіта для розвитку» тощо.

Концепція глобальної освіти, яка виникла в США і стала поширюватись у багатьох країнах світу у 80-х роках ХХ ст., спрямована на вирішення таких педагогічних завдань:

- ▶ сформувати розвинуте практичне мислення, здатність виробити власний погляд та виявляти повагу до поглядів інших людей;
- ▶ прищепити навички ефективної комунікації, які надають можливості спілкування з усіма людьми, незалежно від їх особистісних характеристик, уникати конфліктних ситуацій;
- ▶ розвивати інтерес і повагу до культурних надбань усіх народів, прагнення зрозуміти найбільш важливі, специфічні й загальні характеристики цих культур;
- ▶ розширити можливості навчальних закладів щодо вивчення іноземних мов та культур інших країн;

<sup>7</sup> Реконструкції світоглядних парадигм (нові тенденції в західній філософії). – К., 1995. – С. 52.

<sup>8</sup> Там же. – С. 73.

- ▶ сприяти утвердженню нового гуманістичного бачення розвитку світу в усій його розмаїтості та єдності, нового способу діяльності, завдання якого — зберегти нестійку рівновагу в системах «людина — природа», «людина — суспільство», «людина — людина»;
- ▶ виробити вміння творчо працювати, розв'язувати різні проблеми, прогнозувати ситуації;
- ▶ удосконалювати бачення самого себе у взаємозалежності з іншими, розуміння необхідності враховувати потреби, пріоритети та цінності індивідів, груп людей, цілих націй<sup>9</sup>.

Відтак сутність глобальної освіти полягає у підготовці молоді до корисної та ефективної діяльності в суспільстві й світі, що постійно змінюється. А основними положеннями концепції, які впливають з указаних завдань, є пріоритет загальнолюдських цінностей, необхідність виховання у молоді комунікативних навичок та вмінь, формування планетарного мислення, розуміння та відчуття особистості як невід'ємної частку єдиного та взаємозалежного світу.

Щодо головних складових змісту глобальної освіти, що є глобальними чинниками суспільного розвитку, слід увиразнити такі, як:

- ▶ загальнолюдські цінності та культури різних країн;
- ▶ глобальні системи (економічні, політичні, екологічні тощо);
- ▶ глобальні проблеми (права людини, збереження миру, охорона довкілля, подолання відчуження людини та ін.);
- ▶ світова історія (походження та історичний розвиток різних культур і цінностей; контакти і взаємовплив культур і народів, еволюція глобальних систем як передісторія сучасних глобальних проблем тощо)<sup>10</sup>.

У реалізації концепції глобальної освіти розвинуті країни вже нагромадили певний досвід, який може бути використаним і в процесі трансформації українського суспільства. Так, результатом спільних зусиль щодо впровадження глобальної освіти європейськими країнами став її Статут, розроблений Північно-південним

<sup>9</sup> Громовий В. Глобальна освіта й українська школа // Шлях освіти. – 1998. – № 1. – С. 13.

<sup>10</sup> Громовий В. Вказ. праця. – С. 13–14.

центром Ради Європи у 1996 р. Він визначає чотири головні галузі наукових досліджень глобальної освіти:

- ▶ взаємозалежність глобальних змін у світі;
- ▶ підтримка розвитку освіти;
- ▶ знання та інтерес до навколишнього середовища;
- ▶ права людини <sup>11</sup>.

Україна, як і будь-яка країна, може використати Статут глобальної освіти як основу трансформації національного навчального плану, що вже відбулася в багатьох європейських державах. Зокрема, у Британському навчальному плані втілено такі галузі глобальної освіти, як освіта для громадян (місцево-глобальна), освіта щодо захисту довкілля, освіта для підтримки розвитку суспільства, освіта щодо міжнародного взаєморозуміння, освіта, що ґрунтується на нових інформаційних технологіях. У Франції головною метою є виховання та підготовка віршуваних груп учнів з раннього віку з певними професійними здібностями, щоб після закінчення школи вони могли отримати професійний сертифікат. В Італії основні ідеї Статуту реалізуються шляхом розрізнення мети та завдання для початкової та середньої школи. Так, освіта в початковій школі має сприяти розвитку індивідуальності учня й надавати особливого значення взаємодії між родиною та громадою. Метою ж середньої освіти є навчити учнів бути дорослими й почуватися громадянами країни та світу. В Іспанії навчальний план ставить за мету якнайповніший розвиток особистості учня. Глобальна освіта повинна дати йому знання основних прав і громадянських свобод, виховати толерантність, спроможність жити за демократичними принципами, допомогти набути навичок роботи за наявними технологіями, підготуватись до професійного життя, до активної участі в соціальному та культурному житті країни, здобути знання про багатомовність та багатокультурність Іспанії <sup>12</sup>. Як бачимо, навчальні плани різних країн мають спільну мету та завдання щодо виховання дітей у глобалізованому світі. Українські педагоги, які прагнуть інтегру-

вати освіту до світового економічного та культурного простору, повинні вивчати досвід європейських країн.

Досить загального погляду на складові глобальної освіти, щоб помітити її зв'язок не лише з глобальними проблемами, але й з такими факторами розвитку сучасного суспільства, як його трансформація та реорганізація. Зазначимо, що ряд базових принципів філософії глобальної освіти вже був реалізованим у посттоталітарній Німеччині після Другої світової війни. Перебудова індивідуальної свідомості німців відбувалась шляхом реалізації освітньої політики «подолання минулого» з суворим дотриманням орієнтації країни на загальнолюдські цінності та досягнення світової культури. Україна нині також стоїть перед необхідністю реалізації політики «подолання минулого» в усіх сферах життєдіяльності загалом і в галузі освіти, зокрема. Головним орієнтиром цієї політики має стати спрямування уваги на людину й культуру, визнання ідеологічної та політичної неспроможності комунізму. Водночас широке звернення до світового культурного надбання має стати для українців і найбільш надійним способом утвердження національної самобутності, реалізації національної ідеї та сформування стратегії розвитку держави на основі єдності, духовності, моралі та ментальності народу. Саме ці засади можуть стати основою побудови громадянського суспільства в Україні, яке забезпечить добробут нації, створить сприятливі умови для розвитку майбутніх поколінь на основі культури, мови, духовності та освіченості.

Саме тому концепція глобальної освіти повинна стати складовою трансформації суспільства в Україні. Її реалізація надасть можливості сформувати такі ключові фактори глобальної свідомості, як:

- ▶ перспективна свідомість — усвідомлення індивідом того, що він має власні погляди, які можуть не поділятися іншими індивідами, тобто того, що кожна людина має право на особисту точку зору щодо оточуючого світу та подій, що відбуваються у ньому;
- ▶ свідомість того, що світ є єдиним і перебуває в постійному розвитку, що процеси, які відбуваються у світі, є взаємозалеж-

<sup>11</sup> Іванюк І.В. До проблеми глобальної освіти у сучасній європейській педагогіці // Відродження. – 1998. – № 5. – С. 22.

<sup>12</sup> Іванюк І.В. Вказ праця.

ними (зростання народонаселення, міграція, економічні умови, міжнаціональні конфлікти тощо);

- ▶ крос-культурна свідомість — усвідомлення розмаїття ідей та дій;
- ▶ знання про глобальний розвиток світу;
- ▶ усвідомлення вибору, який постійно стоїть перед особистістю, нацією, світовою спільнотою;
- ▶ відповідальність не лише за минуле чи за близьке майбутнє, але й за майбутнє, досить віддалене від нас у часі, та ін<sup>13</sup>.

Відтак власна культурна перспектива розуміння того, як інші сприймають світ, та глобального розвитку містить у собі проблему вибору та відповідальності. Як підкреслював німецький філософ Г.Йонас; «... треба сподіватися — цілком усупереч есхатологічному «Принципові надії» — що навіть у майбутньому кожна вітха породжуватиме своє невдоволення, кожна власність — своє бажання, кожне терпіння — свою нетерплячку, і навіть кожне щастя — своє нещастя (і на це, поза всяким сумнівом, можна спокійно розраховувати з певністю, мабуть, єдиною у всьому, що стосується людини в тому вигляді, в якому ми її сьогодні знаємо). Саме такою, на мою думку, повинна бути мрія про людську автентичність, і наше минуле надає їй вірогідності, минуле, яке подає її *in actu*, а не як ілюзорне бачення майбутнього: це останнє щоразу утворюється внаслідок ризикованої гри автентичності й тому не може просто її принести, а щонайліпше зберегти в неспотворюваній повторюваності, в такий спосіб, що й далі існуватимуть люди й існуватиме завтрашній день, хоча яким він буде, ніколи не можна вгадати, і то не тільки з причини історичних обставин, щоразу унікальних, а й з причини мінливої природи цієї «автентичності» самого ж таки суб'єкта історії»<sup>14</sup>. Г.Йонасу належить осмислення принципу етики майбутнього, етики відповідальності, яка зумовлена глобальним характером сучасної науково-технічної цивілізації<sup>15</sup>. Беручи до уваги тенденції в розвитку сучасного світу, глобальна освіта покликана сформулювати такі

<sup>13</sup> Іванюк І.В. Вказ. праця. — С. 20; Павличенко О. Рада Європи і сучасна освіта // Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С. 34.

<sup>14</sup> Цит. за: Рюс Ж. Поступ сучасних ідей. — К.: Основи, 1998. — С. 554–555.

<sup>15</sup> Див.: Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. — К.: Лібра, 2001. — С. 400.

позитивні якості індивіда, як зрілість, самоконтроль, готовність до відповідальності, вміння подолати розчарування, здатність до критики й самокритики тощо. Під цим кутом зору сучасна глобальна освіта відповідає не лише науковим нормам, але й вимогам загально-визнаної демократичної культури.

Глобальна освіта — це відповідь філософії освіти й педагогіки на процеси сучасної глобалізації. Вона покликана допомагати людям зрозуміти їхню сутність і сприяти вирішенню глобальних проблем, які потребують нагального розв'язання. При цьому ряд питань, пов'язаних із процесами глобалізації, звернені до сучасної освіти. Адже завдяки її функціонуванню діти й дорослі сприймають рівність як основу суспільного устрою, засвоюють принцип поваги до інших культур та рас, відкидають насильство, примус та репресії як контролюючі соціальні механізми. Глобалізація освіти веде до її певної інтернаціоналізації, тобто визначення змісту знань, які належить передавати, стандартизації знань, формування спорідненої системи цінностей тощо. Проте ідея запровадження єдиних освітніх стандартів має як прихильників, так і опонентів.

Прибічники ідеї стандартів у сучасній освіті насамперед наголошують на тому, що загальноприйняті взірці сприяють успіхам у навчанні й підвищенню якості освіти, встановлюючи чіткі та зрозумілі критерії оцінювання передбачуваних результатів та добору навчального матеріалу. Крім того, стандарти необхідні для втілення в життя фундаментального принципу «рівності можливостей», оскільки всі учні повинні мати однакові умови для здобуття освіти та підпорядковуватись ідентичним вимогам. Поряд з цим, «стандарти реалізують важливу координуючу функцію. За їх відсутності різні ланки освітньої системи функціонують неузгоджено... Стандарти сприяють координації системи освіти так, що учні можуть вільно продовжувати навчання незалежно від конкретної школи. Вчителі мають змогу використовувати стандарти із змісту, щоб готуватися до уроків, автори підручників — при їх написанні, коледжі та університети — в курсах підготовки вчителів. Стандарти потрібні тим, хто створює тести та комп'ютерні навчальні програми. В такій своїй функції вони стають організуючою силою в системі освіти»<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Степенко Г., Бургін М., Мілов Ю. Стандарти в системі освіти США: позитивне й негативне // Шлях освіти. — 1996. — № 2. — С. 52.

Стандарти також забезпечують захист інтересів споживачів «освітньої продукції» (тих, хто навчається, та їхніх батьків) завдяки тому, що надають їм істотну інформацію. Адже споживачі мають право знати, чи пропонує та чи інша школа повну програму, чи високим є рівень професіоналізму її працівників та рівень підготовки учнів порівняно з іншими закладами, чи оснащена школа навчальними лабораторіями тощо. Водночас стандарти необхідні для запровадження єдиної системи оцінення, яка «демонструє учням, батькам, учителям та іншим шкільним працівникам, що від них очікується в освіті»<sup>17</sup>.

Нині майже для всіх зрозуміло, що освіта базується на встановлених стандартах. Адже реалії сучасного світу вимагають, щоб, наприклад, школяр з Європи міг без проблем навчатись у відповідному класі школи Північної Америки й навпаки. Аналіз шкільних навчальних планів дає підстави твердити, що у школах всіх країн вивчаються майже однакові предмети. Така подібність є наслідком міжнародних угод у сфері освіти, які укладались вже розпочинаючи з XIX ст. з урахуванням того, що будь-яка освіченість, загальний рівень знань у суспільстві та державі базується на шкільній освіті.

Модернізація сучасної української школи поряд з іншими завданнями вимагає чіткого визначення державних вимог до загальної середньої освіти як основи соціокультурного становлення молодії людини в суспільстві. Відтак є гостра потреба у прийнятті нормотворчого документа, який би втілював суспільний ідеал освіченості громадянина України й відбивав реальні можливості держави, особи й системи освіти щодо його досягнення. Підготовка такого документа, крім досягнення стратегічних цілей, має вирішувати й тактичні завдання, серед яких першочерговим, на нашу думку, є концептуальна визначеність щодо механізму створення, затвердження й введення в дію державних вимог і гарантій щодо загальноосвітньої підготовки громадян.

Це має бути документ взаємних зобов'язань: з одного боку, він повинен чітко окреслювати суспільні гарантії щодо освітніх послуг, які держава зобов'язується безоплатно надати кожному, хто

має намір здобути загальну середню освіту; з другого боку, він має визначати вимоги до тих, хто претендує на досягнення відповідного рівня освіченості. Держава має гарантувати кожному громадянину надання повної загальної середньої освіти, забезпечення її доступності й безоплатності у різних типах середніх загальноосвітніх навчальних закладів державної й комунальної форми власності. При цьому додаткові освітні послуги, що надаються ними понад визначений стандарт, мають фінансуватись з позабюджетних коштів.

Відтак державний стандарт загальної середньої освіти — це унормована система показників щодо освіченості особи на даному освітньому рівні, що реалізується комплексом нормативних документів, які визначають суспільно зумовлений зміст загальної середньої освіти, структурований за ступенями навчання, та вимоги й гарантії держави до громадян щодо її одержання. Він визначає:

- ▶ структуру загальної середньої освіти за ступенями навчання в середніх закладах освіти;
- ▶ базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи;
- ▶ структуру змісту загальної середньої освіти в частині його інваріантної та варіативної частин;
- ▶ обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі, що входить до інваріантної частини;
- ▶ загальнообов'язкові результати навчання на різних освітніх рівнях (початкова, базова й повна загальна середня освіта);
- ▶ нормативи щодо навчального навантаження учня середнього загальноосвітнього закладу та щодо загальної кількості годин, що надається навчальному закладу для забезпечення якісної загальноосвітньої підготовки учня на різних освітніх рівнях;
- ▶ державні гарантії щодо одержання загальної середньої освіти в Україні та контроль за дотриманням вимог стандарту;
- ▶ порядок внесення змін до державного освітнього стандарту загальної середньої освіти.

Загалом український стандарт освіти орієнтований на європейський рівень, що передбачає зміст навчання у дусі вимог Європейської співдружності. Останні базуються на формуванні свідомості європейської культурної ідентичності у найширшому значенні,

<sup>17</sup> Степенко Г., Бурлін М., Мілов Ю. Стандарти в системі освіти США: позитивне й негативне // Шлях освіти. Там же.



оскільки Європа — «це насамперед об'єднання, яке ґрунтується на спільних духовних і культурних цінностях»<sup>18</sup>. У зв'язку з цим, «хто бажає, щоб його сприймали як громадянина Європи, той повинен мати бажання брати участь у розбудові Європи, а для цього йому потрібна ґрунтовна освіта європейського рівня»<sup>19</sup>. Саме такий шлях інтеграції для української освіти є найбільш продуктивним, він дає змогу підвищити її якісний рівень.

Проте ідея запровадження освітніх стандартів, як зазначалося, має й своїх опонентів. Зокрема, американські фахівці б'ють на сполох у зв'язку з рядом негативних факторів у процесі стандартизації освіти. Так, найрадикальніші супротивники стандартизації у США вважають хибною ідею уніфікації освіти як таку, оскільки це суперечить принципам самовираження та самовизначення особистості. Інші ж висловлюють побоювання, що стандарти можуть виявитись лише загальними фразами і матимуть мінімальне значення, особливо якщо вони контролюватимуться державними органами. Водночас урядовий контроль за виконанням навчальних програм і проведенням тестування може нав'язати ідеологічний та політичний конформізм, що особливо є небезпечним там, де навчальний предмет припускає розмаїття думок та позицій. Крім того, якщо освітні стандарти формуватимуться лише на основі предметних дисциплін (математика, природознавство, історія), то це істотно знизить їх вплив та збіднить навчальні програми. Критики вважають, що стандарти, тестування завдають шкоди учням і порушують пріоритети в навчальному процесі, принципи рівності можливостей, а відтак підривають довіру до системи державної освіти, прискорюючи процес її приватизації. Зрештою, стандарти, на їхню думку, загалом нічого не змінять, оскільки вчителі все одно робитимуть усе на власний розсуд, а тому необхідно дбати про поліпшення викладання та педагогічного клімату, вдосконалення підручників та посібників, формування мотивації навчання тощо<sup>20</sup>. Усі ці побоювання опонентів стандартизації є

<sup>18</sup> Форбек М. Європейський стандарт шкільної освіти // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 28.

<sup>19</sup> Там же.

<sup>20</sup> Степенко Г., Бурґін М., Мілов Ю. Стандарти в системі освіти США: позитивне й негативне // Шлях освіти. – 1996. – № 2. – С. 50–52.

небезпідставними. Тому й впроваджувати стандарти освіти слід обережно, ретельно вивіряючи кожний крок на основі теоретичного й методологічного аналізу, базуючись на апробованих методиках, які розробляються спеціалістами.

Автори ряду публікацій про запровадження стандартів у сфері освіти сприймають стандарти як спробу уніфікувати освіту<sup>21</sup>. Певна частка істини в цьому є, адже процеси глобалізації в освіті передбачають досягнення певного освітнього рівня. Відтак йдеться насамперед про стандартизацію кінцевого продукту, результату навчальної діяльності, а не педагогічного процесу. Об'єктами стандартизації в освіті є її структура, зміст, обсяг, рівень навчального навантаження учнів, державні вимоги щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Запровадження Державного стандарту освіти в Україні передбачено Законом України «Про освіту», а також законодавством про дошкільну, загальну середню, професійно-технічну й вищу освіту, що свідчить про конституційність стандарту освіти. Стандартизація освіти здійснюється і в інших країнах. Як правило, «стандарт освіти» пов'язується з її якістю та необхідністю порівняння досягнутого рівня освіти з певним еталоном, роль якого й відведено стандарту освіти. В різних країнах стандарт освіти має різну назву, але від цього не змінюється сутність стандарту. У Великій Британії функцію стандарту виконує «The National Curriculum»<sup>22</sup> — національний навчальний план, схвалений у 1988 р. спеціальним парламентським актом освітньої реформи й доповнений освітнім актом у 1993 р.<sup>23</sup> Подібні підходи є характерними для більшості європейських країн<sup>24</sup>. Слід зазначити, що при схожості підходів до вирішення цієї проблеми у країнах Європи спостерігаються різна тривалість навчання та різні форми підсумкової атестації учнів. Певні розбіжності є характерними й для країн, що утворилися після розпаду СРСР. Проте в усіх цих країнах питання

<sup>21</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Совершенство, 1998. – С. 269–287.

<sup>22</sup> The National Curriculum. – London: HMSO, 1995.

<sup>23</sup> Там же.

<sup>24</sup> Boland Theo. Letscher Jos. Primary Prospects. Developments in Primary Education in some European Countries; A Qvest to Facts, Trends and Prospects. – National Institute for Curriculum Denvelopment SLO, Enschede, Hu Netherlands, 1995.

запровадження стандартів освіти залишається актуальним. У Росії розробка федеральних компонентів державного освітнього стандарту початкової загальної, основної загальної й середньої (повної) загальної освіти передбачена ст. 7 Закону РФ «Про освіту». Процес розробки зазначеного стандарту тривав понад шість років<sup>25</sup>.

Власне, стандартизація в сфері освіти була започаткованою ще в СРСР так званім єдиним навчальним планом. В Україні функцію стандарту, не називаючи стандартом освіти, виконували навчальні плани й програми. Словосполучення «освітній стандарт» і «стандарт освіти» ввійшли до практики нещодавно. Стандартизація в освіті безпосередньо пов'язана з розгортанням глобалізації, вона є виявом глобалізації в системі освіти. Підтвердженням цього є ті функції, які повинні виконувати стандарти освіти.

Однією з найважливіших функцій освітніх стандартів є формування єдиного освітнього простору країни. Ми стали свідками переходу від системи єдиної державної школи до системи навчальних закладів з різною формою власності (державна, комунальна й приватна) та різних типів навчальних закладів, що є виявом багатоманітності системі освіти. Необхідно звернути увагу на регіональну специфіку, а також на розвиток освіти мовами національних меншин. Крім того, навчальні заклади широко користуються правом розробки навчальних планів та авторських програм. У навчальному процесі реально використовується кілька програм, а також підручників, що мають певні відмінності щодо змісту, обсягу та глибини викладу навчального матеріалу. Це підтверджує необхідність введення державних стандартів освіти, які мають забезпечувати відповідний їй рівень, її еквівалентність незалежно від типу і форми власності навчального закладу, а також використання навчальних планів, програм і підручників.

Важлива функція стандарту освіти також полягає в забезпеченні доступу до якісної освіти для всіх громадян, реалізації їхнього конституційного права на освіту. Стандарт покликаний забезпечити

<sup>25</sup> Учебные стандарты школ России / Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) образования. – Кн. 1. Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины. – С. 380; Кн. 2. Математика. Естественно-научные дисциплины/Под ред. В.С.Леднёва, Н.Д.Никандрова, М.Н.Лазутовой. – М.: ТЦ «Сфера», «Прометей». 1998.

набуття освіти певного рівня для кожного громадянина, що є основою його повноцінного розвитку та важливою передумовою професійної діяльності й гарантією щодо можливості продовжувати освіту протягом усього життя.

Критеріально-оцінювальна функція державного стандарту освіти впливає з його еталонної сутності, що орієнтує навчальні заклади на визначення змісту освіти (добір навчальних планів і програм, обсяг навчального навантаження школярів залежно від їхнього віку та рівня набутої освіти, система оцінення досягнень у навчанні та форми підсумкової атестації).

Донині система освіти в Україні спрямована на те, щоб «пройти» передбачену навчальним планом і програмою кількість годин і визначений ними навчальний матеріал. Саме «пройти», оскільки розвиток особистості при цьому, як правило, не береться до уваги. Насамперед враховується проходження матеріалу класом, індивідуальний поступ школяра хоч і облікується, але не є визначальним. Урок відбувся, він зафіксований у класному журналі і це є головним. Сучасні підходи в освіті покликані змінити становище, орієнтувати навчальні плани й програми на індивідуалізоване навчання; відтак критеріально-оцінювальна функція стандарту має забезпечити цю докорінну переорієнтацію освіти.

Зазначена функція тісно пов'язана з функцією управління системою освіти, яка постійно потребує корекції системи контролю за якістю освіти на основі використання об'єктивних вимірників якості підготовки, що визначаються стандартами.

Наявність зворотного зв'язку, що засвідчуватиме реальний рівень освіти, сприятиме прийняттю обґрунтованих управлінських рішень, спрямованих на підвищення рівня освіти, внесення змін до навчальних планів, програм, підручників, підвищення кваліфікації педагогів, зміну форм поточної й підсумкової атестації, тобто — сприятиме підвищенню якості освіти.

Визначення мінімально необхідних вимог до загальноосвітньої підготовки школярів є тісно пов'язаним з функцією гуманізації освіти, оскільки державний стандарт відкриває можливості переходу до диференціації освіти та опанування навчального матеріалу на різних рівнях.

Державний стандарт покликаний вивільнити учня від надмірного навчального навантаження, допомогти йому позбутися психології неспішності, сприяти учневі в реалізації його інтересів і здібностей, забезпечити умови для формування позитивних мотивів щодо навчальної діяльності. В цьому є суть функції гуманізації освіти на основі державних стандартів.

В Україні державні стандарти розроблені та затверджені для системи початкової освіти<sup>26</sup>. Процес створення стандартів для школи має відповідати вимогам щодо забезпечення розвитку загальної середньої освіти. Суть цих вимог є такою:

- ▶ орієнтованість державного стандарту загальної середньої освіти на пріоритет національних інтересів в галузі освіти та інтеграцію до європейського та світового освітнього простору. Тобто, національні пріоритети не повинні формувати закриту освітню систему, вони мають, навпаки, максимально сприяти її відкритості щодо оновлення змісту, впровадження нових методів і технологій навчання, інкорпорації досвіду, обміну вчителями, викладачами, учнями й студентами, відкритості для навчання іноземних громадян, діалогу культур, формування культури миру;
- ▶ врахування соціокультурного та природного середовища;
- ▶ врахування різноманітності типів і форм власності навчальних закладів, відмінностей у роботі сільських малокомплектних шкіл, навчальних планів і програм й створення для них сприятливого освітнього середовища та забезпечення єдності освітнього простору;
- ▶ сприяння державних органів та органів місцевого самоврядування в забезпеченні умов для впровадження державного стандарту;
- ▶ дотримання узгодженості державного стандарту з досягненнями науки, наступності змісту освіти на всіх ступенях загальної середньої освіти;
- ▶ забезпечення поєднання інтересів особистості з інтересами держави у сфері освіти;

<sup>26</sup> Освіта України / Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 61–213.

- ▶ функціональність і повнота державного стандарту, його спрямованість на розвиток особистості та її можливості, врахування вікових, фізіологічних та психологічних особливостей учнів;
- ▶ відповідність державного стандарту цілям і завданням у галузі освіти;
- ▶ спрямованість на посиленість навчального навантаження (принцип ощадності), збереження та зміцнення здоров'я школярів, формування здорового способу життя та саморегуляцію;
- ▶ технологічність стандарту, можливості щодо контролю за його впровадженням та функціонуванням, включення до стандарту науково обґрунтованих норм та перевіреного на практиці змісту освіти;
- ▶ орієнтованість державного стандарту на нормування виключно кінцевих результатів навчання.

Урахування зазначених вимог при розробці державних стандартів освіти сприятиме кореляції діяльності навчальних закладів з цілями й завданнями, визначеними в сфері освіти; забезпечить поєднання інтересів особистості з інтересами держави у сфері освіти, збереження єдності освітнього поля в умовах різноманітності суб'єктів діяльності й, що найголовніше, — спрямованість освіти на формування особистості та її всебічний розвиток.

При цьому необхідно звернути увагу на тенденції, спрямовані на стандартизацію не лише кінцевих результатів навчання, але й педагогічного процесу. Відомий російський філософ освіти Б.С.Гершунський, зокрема, зазначає: «Важливо розраховувати на те, що мільйони рядових вчителів загальноосвітніх шкіл і викладачів вищої школи можуть на одній лише інтуїції продуктивно здійснювати навчально-виховний процес, грамотно орієнтуючись у різноманітних ситуаціях типу «учитель — учень», «цілі освіти і її засоби», «зміст і методи навчання», «навчання і виховання», «навчання і розвиток», «педагогічні традиції та інновації», «колектив і особистість у навчанні» тощо. Отже, при всій варіативності педагогічної діяльності, при всій індивідуальності творчого почерку педагога в реальному педагогічному процесі завжди є місце стандартним ситуаціям, вирішен-

ня яких можливе лише на основі стандартного набору професійних якостей педагога, нижче рівня якого опускатися ніяк не можна»<sup>27</sup>.

Б.С.Гершунський пов'язує вирішення так званих стандартних ситуацій із стандартизацією педагогічної освіти. Щодо стандартів у педагогічній освіті не виникає занадто сумнівів, але щодо розв'язання стандартних ситуацій лише на основі стандартного набору професійних якостей педагога є певні сумніви. Оскільки в основі педагогічного процесу покладені суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, це спростовує наявність стандартних ситуацій, оскільки будь-яка ситуація може мати ознаки подібності, але вона завжди повинна розв'язуватись з урахуванням конкретних суб'єктів, задіяних в ній, передумов, часу й місця. Відтак педагогічний процес виключає поняття стандартних ситуацій, а звідси, перефразовуючи Б.С.Гершунського, говорити про них не лише не можливо, але й не потрібно, оскільки це може призвести до серйозних та непередбачуваних наслідків.

Стандартизація в освіті — це лише один з виявів впливу глобалізації на цю важливу й багатокомпонентну сферу життєдіяльності. Інший аспект впливу глобалізації на освіту пов'язаний з розвитком інформаційних технологій. Глобальна мережа Інтернету відкриває широкі можливості щодо доступу до освіти, необмеженої кордонами, бюрократичними та організаційними перепонами, часовою визначеністю тощо. Освітні сервери стають найважливішими ресурсами інформації для учнів і студентів, вчителів і викладачів, а також широкого кола осіб, які виявили бажання змінити професію, здобути додаткову освіту й навчатись впродовж життя.

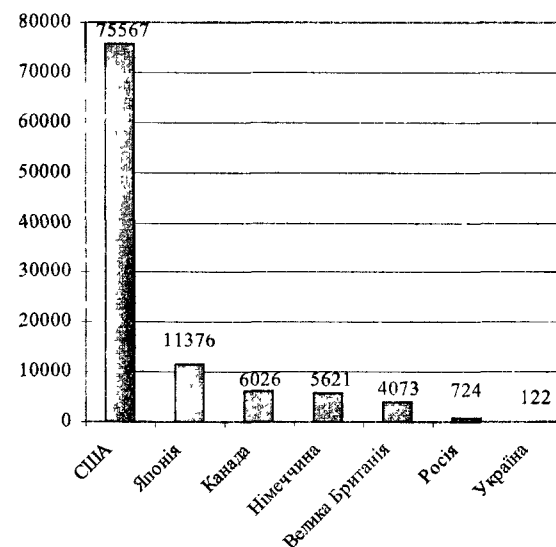
Глобальна комп'ютерна мережа щодня поповнюється освітніми сайтами й порталами. Ряд навчальних закладів пропонує через мережу Інтернет освітні послуги, навчальні плани й програми окремих курсів. Стають реальністю електронні бібліотеки, довідково-інформаційні системи, системи менеджменту в галузі освіти, використання спеціальних банків даних і знань, дистанційне навчання.

У світі постійно зростає кількість індивідуальних користувачів Інтернету. За даними американської компанії Nua. com 10% населення Землі, або 580,78 осіб мають доступ до мережі Інтернет. Лідером за кількістю громадян, що користуються Інтернетом,

<sup>27</sup> Гершунский Б.С. Указ. пр. – С. 281.

серед країн світу є Ісландія, майже 70% населення якої має доступ до всесвітньої інформаційної павутини. Далі місця розподілилися таким чином: Швеція — 64,68%, Данія — 60,38, Гонконг — 59–58, США — 59,1%. Виходячи з наведених показників, можемо дійти висновку, що рівень «інтернетизації» населення країни безпосередньо пов'язаний з рівнем її соціально-економічного добробуту. Це підтверджується регіональним аспектом вказаного дослідження, в ході якого виявилось, що в Європі мешкає 32% користувачів Інтернету, в Латинській Америці — лише 6%, а на Близькому Сході та в Африці — 2% від загального числа користувачів глобальної мережі. В Україні кількість індивідуальних користувачів Інтернету не перевищує 0,5 млн. осіб, що становить 1,04% від усього населення. Як бачимо, це навіть менше, ніж в африканських і близькосхідних країнах. Відстає Україна і за кількістю головних серверів, що негативно позначається на розвитку інформаційних мережевих технологій.

Аналізуючи досягнення розвинених країн світу, академік НАН України М.З.Згуровський зазначає, що «... ринок інформаційних технологій у цих країнах щорічно зростає на 10 відсотків, більш ніж удвічі розширюється комп'ютерна мережа Інтернету.



Необхідною умовою приєднання України до цих здобутків та створення відкритого інформаційного суспільства є наявність розвиненої телекомунікаційної інфраструктури, проведення досліджень як технічних, так і соціальних аспектів її застосування»<sup>28</sup>.

Залишається лише сподіватись, що із підвищенням рівня економічного розвитку становище істотно поліпшиться й в Україні інтенсивно зростатимуть інформаційні мережі, кількість серверів та користувачів Інтернету.

Про стан комп'ютеризації навчальних закладів вже йшлося у третьому розділі монографії. Завдання комп'ютеризації полягає в тому, щоб радикально змінити ситуацію на краще, оскільки Україна ризикує залишитись на узбіччі сучасної цивілізації. Зважаючи на те, що чверть населення нашої держави навчається у школах, професійно-технічних училищах і вищих навчальних закладах — їх комп'ютеризація та інформатизація може вивести Україну на рівень розвинутих у технологічному плані країн світу. Цей процес не повинен розтягуватись на роки, оскільки комп'ютерна техніка досить швидко старіє. Для вирішення означеної проблеми слід використати кредити міжнародних і українських банків, фондів, а також можливості національного бюджету. Слід зосередити кошти на вирішенні цієї проблеми впродовж 1–2 років, і утвердження «Електронної України» стане реальністю. Це істотно вплине на проведення реформ і просування України шляхом сталого економічного й суспільно-політичного розвитку. Зміна поколінь, прихід професійно нової формації, вихованої на поєднанні нових гуманітарних цінностей з опануванням сучасних інформаційних технологій, забезпечить формування сучасного демократичного, відкритого, інформаційного суспільства.

Але для досягнення цієї мети необхідно повною мірою опанувати сучасні інформаційні технології, що докорінно змінять технології набуття освіти, бо ж вплив Інтернету на освіту не обмежується лише відкритим доступом до світових інформресурсів. Завдяки новим технологіям навчальний процес набуває нових якісних форм, а зміст освіти моделюється суб'єктом, який навчається.

Інтернет створив можливості для навчання, яке не потребує залишення домівки, що робить освіту доступною для інвалідів, а також (за умови комп'ютеризації) для мешканців віддалених населених пунктів. Використання інформаційних технологій істотно посилює інтенсивність навчального процесу, а відкритість порталів і сайтів різних навчальних закладів та факультетів створює для учнів і студентів можливість інтегрувати різноманітні міждисциплінарні напрями, гнучко обирати й опановувати різні за змістом курси навчання, що неможливо реалізувати в умовах стаціонарного навчання, принаймні в українських вищих навчальних закладах. У попередніх розділах вже йшлося про інтеграцію знання; використання інформаційних технологій сприяє переростанню інтегрованого знання в універсальне, що може повернути освіту від вузької спеціалізації до її універсалізації.

Інформаційні технології сучасної освіти надають змоги вирішити одну з найважливіших для української освіти проблем, що пов'язана з фізичним старінням і зношуванням матеріальних ресурсів, зокрема лабораторного обладнання — проблему експериментальної перевірки й візуальності знань. Інформаційні, цифрові технології дозволяють наочно, без ризику для здоров'я, продемонструвати будь-яку хімічну і навіть ядерну реакцію, фізичний експеримент, природне явище, будову тіла, а також реконструкцію історичних подій, екранізацію літературних творів, дослідження географічного й політичного простору тощо. Учні й студенти мають можливість створювати графіки й діаграми, схеми, рисунки; що дозволяє унаочнити навчальний процес і, найголовніше, — перетворити того, хто навчається, на його активного учасника. Поєднання можливостей інформаційних технологій та відео надає змоги учням і студентам спостерігати унікальні явища, технологічні процеси, складні хірургічні операції, процеси, що відбуваються в природі, а відеотренінг дозволяє вивчати іноземні мови, опановувати мистецтво спілкування з іншими людьми.

Широкі перспективи відкриває дистанційна освіта, що впродовж останніх років інтенсивно розвивається, використовуючи Інтернет-технології.

<sup>28</sup> Дзеркало тижня. – 2002. – 6 липня.

При цьому інформаційно-цифрові технології істотно змінюють методи навчання та взаємовідносини учасників навчального процесу.

У багатьох країнах Європи, Північної Америки, в далекій Австралії й близькій до нас Росії створюються повноцінні Інтернет-університети, ставиться питання щодо акредитації їх дипломів. Інтернет-університети — це навчальні заклади, що не обмежені національними кордонами й реалізують ідею відкритої освіти. Цією технологією користуються провідні університети світу, що дозволяє їм надавати освіту значній кількості іноземних студентів, знімаючи проблеми щодо студентських аудиторій.

Нові технології освіти реально відкривають можливості для освіти дорослих, освіти упродовж всього життя. Навчання у вузі, як це було раніше, не може забезпечити сучасну людину високим рівнем освіти на все життя, а оновлювати знання необхідно постійно. Саме такі можливості надає дистанційна освіта.

Характерними ознаками, що визначають сутність дистанційної освіти, одержуваної з допомогою сучасних інформаційних технологій, є:

- ▶ доступність якісної освіти незалежно від відстані, географічних і політичних кордонів;
- ▶ поєднання масового характеру з індивідуальною адресністю;
- ▶ варіювання темпу навчання відповідно до можливостей особистості та індивідуального обрання часу, поєднання синхронного й асинхронного способів опанування знань;
- ▶ самостійне обрання навчального закладу, змісту освіти та наукового керівника з іншого міста, країни;
- ▶ відповідність до потреб динамічно змінюваної ринкової економіки;
- ▶ необмеженість обсягу знань навчальних курсів, широкий діапазон інтелектуальних програм;
- ▶ інтерактивна форма навчання;
- ▶ систематичне оновлення змісту освіти;
- ▶ можливість участі в міжнародних наукових симпозиумах, колоквіумах, конференціях та семінарах;
- ▶ забезпечення процесу безперервної освіти.

Як вважає дослідник дистанційної освіти Г.О.Козлакова «машинне навчання надає додаткову цінність освіті, забезпечуючи швидку взаємодію і зворотний зв'язок, моделювання в реальному масштабі часу, пошук інформації» та її сприйняття «у зручній для розуміння і обробки формі»<sup>29</sup>.

Нові технології навчання, які використовуються дистанційною освітою, трансформують особистісно-орієнтовані педагогічні системи в індивідуально призначені, що істотно змінює філософію, педагогіку й методику сучасної освіти. Вона має можливість забезпечити розвиток людини. «Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси, — зазначається в Національній доктрині розвитку освіти, — зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий і основний важіль сучасного прогресу... ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем»<sup>30</sup>. Як бачимо, в суспільстві є чітке розуміння взаємозв'язку та взаємовпливу глобалізації з розвитком освіти, що є вагомим чинником у забезпеченні пріоритетного розвитку освіти. Відтак справедливою є думка про зростання самоцінності освіти під впливом чинників глобалізації та нового етапу суспільного розвитку.

Однією з важливих рис глобальної освіти є її адаптованість до ринкової економіки, можливість динамічно розвиватись та реагувати на потреби й запити споживачів освітніх послуг. Інфраструктура дистанційної освіти може швидко змінюватись, вона не обов'язково прив'язана до вищих навчальних закладів. За потреби фахівців того чи іншого профілю досить швидко можуть створюватись відповідні спеціалізовані центри, що можна проілюструвати на прикладі країн Латинської Америки. Понад 85% від загального числа установ, які надають вищу освіту в цьому регіоні, не мають ніякого стосунку до університетів, вони є вузькоспеціалізованими установами. У Бразилії, Домініканській Республіці, Колумбії, Сальвадорі та Чилі понад 50% студентів навчаються саме в таких закла-

<sup>29</sup> Козлакова Г.О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід. — К.: Просвіта, 2002. — С. 23.

<sup>30</sup> II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. — С.137.

дах, що надає їм низку переваг і, зокрема, можливість безпроблемного працевлаштування після одержання диплому.

Глобальна освіта є тісно пов'язаною з великими транснаціональними корпораціями (ТНК), які усвідомлюють ефективність капіталовкладень у розвиток корпоративної освіти. Найбільш розвинені традиції корпоративної освіти були властиві Радянському Союзу, а нині — в Японії. Власні навчальні центри створили такі відомі ТНК як «Моторола» та «Інтел». Корпоративна освіта забезпечує швидку адаптацію молодих фахівців до умов роботи в корпораціях, формує у майбутніх спеціалістів компаній відчуття корпоративної спільності та співпричетності до досягнень корпорації.

Разом з тим, не слід надмірно захоплюватись успіхами та перевагами глобалізації й сучасних інформаційних технологій, а також ринкової економіки. Дж. Сорос безапеляційно твердить, що «...глобальна капіталістична система стане жертвою своїх недоліків — не цього разу, так наступного, — якщо ми не визнаємо, що вона має вади і не зможемо їх вчасно виправити»<sup>31</sup>. Аналізуючи причини недоліків глобалізму, він зазначає: «За умов швидких змін, коли традиції втратили свій вплив і з усіх боків людям щось пропонують, обмінні цінності цілком можуть посісти місце цінностей істинних»<sup>32</sup>. Сорос вважає, що «...ринкові фундаменталісти не звертають уваги на соціальні цінності, і це матиме для глобального суспільства негативні наслідки, оскільки фінансові ринки не є аморальними: просто вони позбавлені моралі»<sup>33</sup>. Звертаючись до проблем, породжених конкурентним суспільством, Сорос зазначає: «У висококонкурентному середовищі люди, обтяжені турботою про інших, матимуть менше шансів на успіх, аніж вільні від докорів сумління. Таким чином, із соціальними цінностями відбувається процес природного відбору навпаки. Безпринципні опиняються нагорі. Це — один з найнеприємніших аспектів глобальної капіталістичної системи»<sup>34</sup>.

<sup>31</sup> Сорос Д. Криза глобального капіталізму / Відкрите суспільство під загрозою. — К.: Основи, 1999. — С. 153.

<sup>32</sup> Там же. — С. 134.

<sup>33</sup> Сорос Д. Криза глобального капіталізму. — С. 214.

<sup>34</sup> Там же. — С. 216.

Відтак в основі ринкового глобалізму відсутні людина та її самоцінність, йому не притаманний гуманізм, він ґрунтується на економічній доцільності та прагматизмі.

У попередньому розділі вже йшлося про те, яку роль відіграють цінності в житті людини та суспільства. Ми дійшли висновку, що донині цінність людини не стала повсякденним принципом життєдіяльності суспільства. Глобальні ж проблеми суспільства ще раз спонукають нас звернутись до фундаментальності дійсних цінностей, що є основою, довкола якої й відбувається життєдіяльність суспільства.

В епоху глобалізму особистість почувається загубленою в середовищі великих міст, нащипгованих електронікою, серед машин і великих будівель, у великих крамницях і просто на вулицях, де ніхто нікого не бачить. Шалений потік транспорту, натовпи перехожих, які кудись поспішають, спресованість часу — все це змушує людину почуватись нікому не потрібною. Комп'ютери, факси, електронні повідомлення на пейджеріх і мобільних телефонах витісняють живе спілкування. Гучна електронна музика, гамір великого міста, заводу, концерну, фабрики посилюють «непочутість» окремої людини. А, з другого боку, здавалось, загублена у шаленому ритмі життя людина перебуває під постійним невидимим контролем — через ідентифікаційні коди, банківські картки та картки страхування, податки. Все це неймовірно тисне на людину; їй нікуди подітись, оскільки вона «вмонтована» в життя електронною поштою, мобільним телефоном, індексом поштової скриньки, паспортом, посвідченням водія, банківською карткою тощо.

Це призводить до психологічних перевантажень урбанізованої людини доби інформаційних технологій, до втрати нею свого сутнісного природного начала й зв'язку з природним довкіллям. Звідси — суїцид, наркоманія, розгул злочинності, численні психічні розлади тощо.

Суспільство має віднайти противагу загубленості людини в глобальному світі; необхідно «віднайти людину», допомогти їй розкрити свою самоцінність, і саме в цьому може допомогти освіта.

Ми вже зазначали, що нові технології підвищують самоцінність освіти. Але їх упровадження в систему освіти має ряд істотних недоліків, які у першу чергу слід враховувати, оскільки вони можуть звести нанівець означені переваги.

Щоб допомогти людині, освіта має подолати недоліки, породжені глобалізмом та новими технологіями.

Насамперед слід зазначити, що впровадження нових технологій пов'язане із складними проблемами. Перша з них стосується людини, що не вміє працювати з комп'ютером чи не має комп'ютера, або в населеному пункті, де вона мешкає, відсутній доступ до інформаційних мереж. Така людина (учень, студент, викладач) залишається відрізаною від можливостей глобальних мереж, а відтак не може користуватись перевагами, закладеними в них й фактично витісняється на узбіччя життя. Приблизно в такому становищі перебуває нині більшість громадян України, особливо та їх частина, що проживає у сільській місцевості та невеликих містах.

Інша проблема, пов'язана із знанням іноземних мов, теж безпосередньо стосується української людини. Більша частина комп'ютерних сайтів є англomовними; у кращому разі частина з них російськомовні. Беручи до уваги рівень вивчення іноземних мов у радянській школі й проблеми, що нагромадились в освіті впродовж останніх років, зокрема, відсутність кваліфікованих вчителів іноземних мов, можемо констатувати, що незнання англійської мови ставить перед людиною ще одну перешкоду на шляху до глобальної мережі Інтернет, посилює її функціональну безграмотність.

Слід наголосити ще на одній проблемі, яка пов'язана із засиллям комп'ютерів у різних сферах людської діяльності, що позначається на фізичному й психічному здоров'ї людини. Правда, це поки що не загрожує більшості українських громадян. Але краще вчитись на чужих помилках, тим більше, що питання щодо тотальної комп'ютеризації вже постало.

Наявні проблеми стримують інтеграцію української освіти до світового й європейського освітнього простору та процес її розвитку на основі сучасних інформаційних технологій й обертаються для України значними фінансовими й економічними втратами.

Є й інший, не менш, якщо не більш важливий людський вимір зазначених проблем. Невміння користуватись ЛЕОМ, відсутність доступу до інформаційних мереж та комп'ютерів, незнання іноземних мов формує в людині комплекс неповноцінності й функціональної безграмотності. Жити й функціонувати в сучасному світі, бути інтегрованим в нього за наявності таких психологічних і функціональних проблем надзвичайно складно. Вирішення зазначених

проблем в загальнонаціональному масштабі — одне з найважливіших завдань для сучасної української освіти й важлива умова переходу до сталого суспільного розвитку.

Людський вимір зазначених проблем цим не вичерпується, адже доступ до якісної освіти й нових інформаційних технологій, використання можливостей і переваг дистанційної освіти є тісно взаємопов'язаними із соціальним середовищем, процесами розширення населення за рівнем доходів. Зрозуміло, що родини з високими доходами мають значно більше можливостей надати дітям освіту у престижних навчальних закладах, придбати комп'ютер, сплачувати за користування Інтернетом, ніж родини з низькими доходами. Як наслідок — інтелектуальна репродукція стає можливою лише для багатих і середніх верств населення. виправити це становище може обов'язкова загальна середня освіта за умови вирішення проблем її належного фінансування. Нині не лише якісна вища, але й професійно-технічна й загальна середня освіта фактично є недоступними для значної частини громадян України. Американський філософ Ф.Фукуяма на основі аналізу ситуації, що склалася на початку 90-х років ХХ ст. у США, зазначав, що класові відмінності пояснюються насамперед відмінностями у здобутті освіти<sup>35</sup>.

Не стала винятком Україна й у питанні освіти дорослих, що є актуальним і для багатьох інших країн світу. Адже більшість дорослого населення України не вміє користуватись комп'ютерами та новими інформаційними технологіями і є фактично функціонально безграмотною. Сфера освіти покликана вирішити цю проблему, що позитивно вплинуло б як на економіку, так і на соціальний розвиток нашої держави.

Проблема освіти дорослих набула в сучасному світі глобального значення. Саме тому Міжнародна конференція з народонаселення й розвитку (Каір, 1994) закликала до розвитку програм для навчання дорослого населення. В 1997 р. в Гамбурзі відбулася П'ята міжнародна конференція з освіти дорослих, в роботі якої взяли участь урядові й неурядові організації.

В Україні необхідно вживати термінових заходів щодо розв'язання проблеми комп'ютерної безграмотності, здійснювати спеціальні заходи, що можуть бути прирівняні до ліквідації непись-

<sup>35</sup> Fukuyama F. The End of the History and the Last Man.— N.Y.: The Free Press, 1992.



менності у 20-і роки минулого століття. Суспільство виходить на нову орбіту розвитку, й, щоб здійснити цей вихід, необхідно підвищити функціональну освіченість громадян.

Проте нове освітнє середовище, що швидко змінюється, потребуватиме адаптації людини до незвичних для неї нових реалій. Навіть за нинішньої технологічної відсталості української освіти учень чи студент не встигає сприйняти значний потік інформації, а нові інформаційні технології призведуть до різкого збільшення інформаційних потоків, зумовивши проблему щодо її сприйняття та обробки. Суть тут полягає у використанні переваг комп'ютерної техніки, що бере на себе функцію збереження значних масивів інформації, а це вивільняє людину від інформаційного переобтяження. Відтак завдання освіти полягає в тому, щоб навчити людей розподіляти потоки інформації, виділяти головне та розподіляти інформацію між пам'яттю людини та комп'ютера. Особливого значення набуває психологічна служба в системі освіти. Людина має опанувати нові технології, не завдаючи шкоди ані фізичному, ані психічному здоров'ю, а для цього необхідно істотно змінити зміст освіти, про що вже йшлося в попередньому розділі. Нові технології мають органічно «вписатись» в життя людини, зробити його змістовнішим і «знанцевим», не переважати, а розвантажити людину.

Інша проблема, яка має місце в Україні та пов'язана як із здобуттям освіти, так і з використанням новітніх технологій, полягає в тому, що значна частина молодих людей, набувши освіти, не можуть віднайти сферу застосування опанованим знанням, не кажучи вже про адекватну оплату праці. Насамперед це стосується висококласних спеціалістів у галузі інформаційних технологій, а також фахівців з різних напрямів природничих та математичних наук. Внаслідок цього Україна зіткнулася з явищем «відпливу мізків». Країни, що володіють високими технологіями, безкоштовно отримують ще й найкращих фахівців. Явище «відпливу мізків» охопило практично всі країни, що перебувають у періоді трансформаційних змін, та малорозвинені країни світу. Вони стали інтелектуальними донорами високорозвинених країн. Саме тому перед Україною постало завдання навчитись продавати результати інтелектуальної праці замість безплатного дарування інтелекту, що змінить місце України в сучасному глобальному світі, забезпечить пріоритет національних інтересів та інтеграцію до світового технологічного простору.

Глобальний капіталізм орієнтує освіту на запити ринку, що, як правило, мають прикладне спрямування. З одного боку, це явище позитивне, і про це вже йшлося, але з другого — орієнтація на запити ринку породжує зміщення пріоритетів, оскільки ринок позбавлений моралі, він концентрується не на людських, а на монетарних цінностях. Навчальні заклади зосереджують свої зусилля не на учнях і студентах як унікальних особистостях, що володіють фундаментальними знаннями, а на тих аспектах, які дозволять студентові знайти роботу, заробити на хліб насущний. Інші критерії, а саме доходи, стали визначати успішність людини в житті. З цього приводу Дж. Сорос зазначає: «Поведінка націлена на максимізацію прибутку, піддається диктатові доцільності та ігнорує вимоги моралі»<sup>36</sup>.

Спрямованість освіти на прикладні знання, комерціалізація освіти можуть призвести до її аморалізації, втрати «серця»; тобто дійсних цінностей, які цілеспрямовують нашу поведінку як громадян, службовців, фермерів, робітників, бізнесменів, інтелігентів і політиків. Процеси прикладної векторизації освіти спостерігаються в багатьох країнах світу, зокрема, освітня реформа у США позначена згаданою векторизацією. Аналогічні процеси спостерігаються в Японії, Великій Британії, Німеччині, Китаї, Росії.

Ми вже зазначали, що одним із значних недоліків української освіти є її недостатня прикладна спрямованість, проте, як бачимо, й надмірний прагматизм та практичність мають свої непереборні вади.

Відтак, інтегруючись до світового освітнього простору, українська освіта має уникнути негативних тенденцій, які спостерігаються у сфері освіти, спровокованих глобалізмом та впливом неконтрольованого технологічного розвитку.

Для української освіти особливо актуальним є питання щодо співвідношення глобалізму, інтеграції, що формалізують підходи до освіти, з національним характером освіти, культурно-історичними цінностями українського народу, його традиціями й духовністю. Саме виходячи з цієї дилеми, можна вибудувати ефективну освітню політику. В Національній доктрині розвитку освіти зазначається: «Освіта утверджує національну ідею, сприяє національній самоідентифікації, розвитку культури Українського народу, оволодінню цінностями світової культури, загальнолюдськими надбаннями»<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> Сорос Д. Вказ. праця. – С. 224.

<sup>37</sup> II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – С. 140.

\* \* \*

*Отже, інтеграція української освіти до світового освітнього простору передбачає збереження національно-культурної самобутності української нації, її співжиття з іншими народами й національностями, діалог культур та їх взаємозбагачення. Збереження історично зумовленої самобутності української нації, її нерозчинення в світі глобальної культури й співіснування з різними культурами — одне з найважливіших завдань сучасної освітньої політики.*

*Глобалізм, що несе в собі як позитивні, так і негативні наслідки для всіх країн і народів, гостро поставив питання про зміну освітньої політики, модернізацію системи освіти у відповідь на виклики часу.*

*Освіта як одна з найважливіших складових соціальної політики вимагає вироблення нової стратегії. Особливо важливо це для України, оскільки набуття незалежності збіглося з динамічними політичними, соціально-економічними та технологічними змінами в світі.*

*Таким стратегічним документом, що визначає політику в галузі освіти, є Національна доктрина розвитку освіти. Більш конкретні заходи на близьку перспективу (2002–2004 р.) визначено в заходах з реалізації Національної доктрини, затверджених урядом України.*

*Доктрина визначає пріоритети державної політики, покликані вирішувати проблеми, з якими стикається й окрема людина, й система освіти в цілому. Питання полягає лише в тому, щоб реалізувати задекларовану освітню політику.*

## Післямова

**В**ідтак Україна, як і всі держави світу, ввійшла у простір ХХІ ст., що вже не зумовлює, а вимагає від людини нового світобачення, нового світосприйняття й нового ритму життєдіяльності.

На сторінках даної монографії автором запропонована модель вітчизняної освітньої системи, визначальною функцією якої є підготовка нових поколінь громадян з метою їх максимального адаптування до умов та вимог новітнього часу. Те, що нове століття стане ерою небаченого досі науково-технологічного прогресу, ні в кого вже сумнівів не викликає. Причому прогресу такого, який докорінно змінюватиме не ту чи іншу сферу життя людського суспільства, а всі його ракурси, аж до побуту та спілкування між людьми й народами. Й претендувати на гідне місце у такому світі зможуть лише високоосвічені нації із значною інтелектуальною складовою в структурі валового національного продукту. Нації, здатні не лише засвоювати кращі надбання прогресу й жити за його законами, але й здатні здійснити власний внесок до творення цих надбань.

Основою, фундаментом будь-якої держави є інститут вищої освіти, покликаний сформувати енергійних, відповідальних і мислячих людей і фахівців, які без вагань та остраху дивляться у майбутнє, які є не лише знавцями своєї справи, але й яскравими, сильними, вольовими особистостями, спроможними на нестандартні, новаторські рішення. Пропонована автором модель освітньої системи спрямована не лише на надання знань людині, але ставить на меті навчити її жити, співіснувати, відчувати себе

часткою народу, суспільства й реалізувати це відчуття в конкретних справах та вчинках. При цьому визначається струнка система підготовки кадрів, пропонується спрямованість змісту й чітко визначається мета діяльності освітян на всіх ступенях системи.

Визнаючи, що освіта вже нині є беззаперечним атрибутом людини, можна твердити, що настав час *Homo educatus* й реалізація зазначеної моделі системи освіти ставить на меті формування саме такої людини: компетентної, гуманної, освіченої, творчої, толерантної, яка діє у демократичному суспільстві, що перебуває у стані сталого динамічного розвитку. Людини, що гостро відчуває себе не лише часткою певного суспільства, але й гармонійною часткою оточуючого природного світу, готової зберегти ціннісні надбання минулих поколінь, примножити й передати їх спадкоємцям.

Головне завдання модернізації системи освіти, зокрема вищої, є — підготувати людину, яка здатна сприйняти виклики XXI століття, діяти професійно і свідомо. Одночасно освіта повинна стати ланкою, яка забезпечить кадровий базис науки, стане рушійною силою інноваційного розвитку.

## Література

1. Аксиология: частное и общее. Наука и ценности. – Новосибирск: Наука, 1987. – 242 с.
2. Алексеев Ю. Україна: Освіта і держава (1987–1997). – К., 1998.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України / Підручник. – К., 1998.
4. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть / Спроба прогностичного аналізу // Вища освіта України. – 2001. – № 1.
5. Аненков В.П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді. – К., 1999. – 138 с.
6. Аристотель. Никонова етика // Соч. в 4 т. – Т.4. М.: Мысль, 1983.
7. Бакиров В.С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора. – Харьков: Вища школа. Изд-во при ХГУ, 1988. – 150 с.
8. Бакиров В.С. Духовні цінності як об'єкт соціологічного аналізу // Філософська думка, 1987. – №4.
9. Бачинський Г. Чи залишиться Україна українською // Україна на межі тисячоліть. – К., 1998.
10. Безсмертя. Книга пам'яті України. 1941-1945. – К.: Пошуково-видавниче агентство «Книга пам'яті України», 2000.
11. Беккер Г. Экономический анализ и человеческое поведение. – М.: Начала-пресс, 1993. – Т.1, вып.1.
12. Бех І.Д. Цінності як ядро особистості // Цінності освіти і виховання. – К., 1997.
13. Бех І.Д. Від волі до особистості. – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.
14. Бжезінський З. Велика шахівниця. – Львів – Івано-Франківськ, 2000.
15. Бичко І.В. Національний аспект філософії в Україні // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи. Вип. 3. – К., 2000.
16. Білас І. Репресивно-каральна система в Україні 1917–1953: Суспільно-політичний та історико-правовий аналіз. – К., 1994.
17. Блумер Г. Коллективное поведение // Американская социологическая мысль / Тексты.

18. Бойко А.М. Суб'єкт-суб'єктні взаємини як цінності виховання // Цінності освіти і виховання. – К., 1997.
19. Бориславський І. Українське шкільництво під Польщею. Харків – Одеса: «Молодий більшовик», 1931.
20. Бродель Ф. Матеріальна цивілізація, економіка і капіталізм, XV–XVIII ст. // Структура повсякденності: можливе і неможливе. – К.: Основи, 1997. – Т. I.
21. Взаимодействие наук. – М., 1984.
22. Виндельбанд В. Философия культуры и трансцендентальный идеализм // Избранное. Дух и история // Пер. с нем. – М.: Юрист, 1995.
23. Винниченко В.К. Відродження нації. – К., 1993. – Ч. 1–3.
24. Вишневецький О. Система цінностей і стратегія виховання // Рідна школа. – 1997. – № 7-8.
25. Вишневецький О.І. Система вартостей і стратегія виховання // Цінності освіти і виховання / Науково-метод. зб./ За заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997.
26. Всемирный форум по образованию. Дакар, Сенегал. 26-28 апреля 2000 г. Заключительный доклад. Юнеско 2000. Франция. – 84 с.
27. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти.
28. Высшая школа / Основные постановления, приказы и инструкции. – М.: Советская наука, 1957.
29. Гадамер Г.Г. Истина і метод.
30. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. – Т. 1. Наука логики. – М., 1974.
31. Гейзінга Й. Homo Ludens / Пер. з англ. О. Мокровольського – К.: Основи, 1994.
32. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Совершенство, 1998.
33. Гессе Г. Гра в бісер: Роман / Пер. з нім. – Харків: Фоліо. – 2001.
34. Гізель І. Праця із загальної філософії / Метафізичний трактат // Український культурний альманах. Хроніка 2000.
35. Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. – М.: Прогресс, 1990. – 495 с.
36. Гойда Н.Г. Сучасні підходи до організації медичної допомоги дітям // Журнал академії медичних наук України. Том 7, №3, 2001.
37. Головных Г. Ценностные ориентации и перестройка общественного сознания // Философские науки. – 1989. – №6 – С.85-89.
38. Гримич М.. Традиційний світогляд та етнопсихологічні константи українців / Когнітивна антропологія. – К., 2000.
39. Грицан Я.Й. Нарис історії України: формування модерної української нації XIX–XX ст. – К., 1996.
40. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965). – К.: Радянська школа, 1966.
41. Громовий В. Глобальна освіта й українська школа // Шлях освіти. – 1998. – № 1.
42. Губерський Л. та ін. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз. – К.: Знання України, 2002.
43. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1984.
44. Гунчак Т. Українська політична думка 1920-х років: монархізм, націоналізм, націонал-комунізм //Літ. Україна. – 1991. – 20 черв.
45. Даниленко В.М., Касьянов Г.В., Кульчицький С.В. Сталінізм на Україні: 20-ті – 30-ті роки. – К., 1991.
46. День. 1 лютого 2003 року.
47. Державна національна програма «Освіта України XXI століття». – К.: Райдуга, 1994.
48. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 року. – К., 1994.
49. Дзеркало тижня. – 2001. – 1 грудня.
50. Дзеркало тижня. – 2002. – 6 липня.
51. Дзеркало тижня. – 2002. – 31 серпня.
52. Дзюба І. Сучасне суспільне і церковне становище в Україні // Дзеркало тижня. – 2001. – 26 трав.
53. Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // Культурология. XX век: Антология. – М.: Юрист, 1995.
54. Добрынин А.И., Дятлов С.А., Цыренова Е.Д. Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования. – СПб.: Наука, 1999.
55. Дышлевый П.С., Канак Ф.М. Материалистическая философия и развитие естествознания / Исторический очерк. – К., 1977.
56. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. – М.: Лабиринт, 1999. – 190 с.
57. Етнічна історія давньої України. – К., 2000.
58. Жулинський М. Маємо гуртом дбати про національну інформаційну безпеку // Президентський вісник. – 2001. – № 16.
59. Збірник декретів, наказів і розпоряджень по Народному Комісаріату Освіти УСРР. – Харків, 1921. – Т. 3.
60. Збірник законів і розпоряджень Робітничо-Селянського Уряду УРСР. 1938. №27.
61. Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1939. Червень. №18.
62. Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1939, №2.

63. Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1939, №25.
64. Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1940. Липень. №19.
65. Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1940. Серпень. №22-23.
66. Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1940. Жовтень. №28.
67. Збірник наказів та розпоряджень Народного комісаріату освіти УРСР. 1941. Квітень. №10-11.
68. Звіт державної гімназії з руською мовою навчання в Станиславові за шкільний рік 1931-32. – Станиславів, 1932. – Накладом фонду мучеників «Союзна друкарня» у Станиславові.
69. Звіт дирекції ліцея руского інститута для дівчат в Перемишлі за рік шкільний 1904-05. – Перемишль, 1905. – Накладом «Руского інститута для дівчат», з печатні Йосифа Стифіого.
70. Зеркало недели. – 2000. – 29 янв.
71. Злобіна О.І. Особистість сьогодні: адаптація до суспільної нестабільності / Збірник наукових праць НАН України, Ін-т соціології. – К., 1996.
72. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини // Ідея Університету. Антологія / Упоряд. М. Зубрицька та ін. – Львів: Літопис, 2002.
73. Зуев В.Н. Гуманізація общественнознання (соціально-філософський аналіз). – К., 1992.
74. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії / Навчальний посібник. – К., 1997.
75. Исторические записки АН СССР. – 1951. – № 37.
76. История Европы. – Т.1. Древняя Европа. – М.: Наука, 1988.
77. Іванюк І.В. До проблеми глобальної освіти у сучасній європейській педагогіці // Відродження. – 1998. – № 5.
78. Ігнатенко П.Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1.
79. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002.
80. Іларіон. Слово про Закон і Благодать // Філософська думка. – 1988. – С. 96.
81. Історія української культури / Під загальною редакцією І. Крип'якевича. – Нью-Йорк, 1990.
82. Історія української культури: У 5-ти т. – Т. 1. – Історія культури давнього населення України. – К., 2001.
83. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. – К.: Лібра, 2001.
84. Кант І. Критика чистого розуму / Пер. з нім. та прим. Ігоря Бурковського. – К.: Юніверс, 2000.

85. Капелюшников Р.И. Экономический подход Гери Беккера к человеческому поведению // США: экономика, политика, идеология. – 1993. – № 11.
86. Каптерев П. История русской педагогики // Педагогика. – 1996. – № 3.
87. Карлов Н.В. Преобразование образования // Вопросы философии. – 1999. – №3.
88. Кассирер Э. Лекции по философии и культуре // Культурология. XX век. Антология.
89. Касьянов Г. Український соціалізм: люди, партії, ідеї (початок ХХ сторіччя) // Політологічні читання. – 1992. – № 2.
90. Керівні матеріали про школу. – К.: Радянська школа, 1966.
91. Кертман Л. Е. История культуры стран Европы и Америки. – М., 1987.
92. Кин Джон. Демократия и гражданское общество / Пер. с англ.; Послесл. М.А. Абрамова. – М.: Прогресс – Традиция, 2001.
93. Кіпень В. Студенти: деякі риси до портрету // Програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. – 2001. – №2.
94. Клоков В.А. Всенародная борьба в тылу немецко-фашистских оккупантов на Украине 1941–1944. – К., 1978.
95. Кодекс Законов о народном просвещении УССР. – Харьков, 1922.
96. Козлакова Г.О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід – К.: Просвіта, 2002.
97. Конквест Р. Жнива скорботи / Радянська колективізація і голодомор. – К., 1993.
98. Конституція України. – К., 1997.
99. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. – К.: Школяр, 1997.
100. Копнин П.В. Диалектика как логика и теория познания / Опыт логико-гносеологического исследования. – М.: Наука, 1973. – 324 с.
101. Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. – М.: Наука, 1973. – 464 с.
102. Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки. – М.: Мысль, 1974. – 568 с.
103. Корбуцький І. Розвів народного шкільництва на Буковині. – Вашківці, 1905.
104. Коренев М.М. Проблемы формирования здоровья учащихся в современной школе // Журнал академії медичних наук України. Том 7, №3, 2001.
105. Корсак К. Освіта і суспільство – дороговкази розвитку // Рідна школа, 2002. – №5.
106. Кравченко Б. Соціальні зміни і національна свідомість в Україні ХХ століття. – К., 1997.
107. Крайнюк З. Пятилетка и религия. – М., 1931. – С. 29.

108. *Красновський В.* Гуманізація освіти і сучасна школа // Рідна школа, 2002. – №10.
109. *Кремень В., Ткаченко В.* Орієнтири на перспективу // Шлях освіти. – 1997. – №2.
110. *Кремень В.Г., Табачник Д.В., Ткаченко В.М.* Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду). – К.: ARC-UKRAINE, 1996.
111. *Крупская Н.К.* Педагогические сочинения: В 6 т. – М., 1978, т.2.
112. *Крымский С.Б.* Контуры духовности, новые контексты идентификации // Вопросы философии. – 1992. № 12. – С. 23.
113. *Кузнецов Н.С.* Человек: потребности и ценности. Закончился ли спор Иисуса Христа с Великим Инквизитором? – Свердловск, 1992. – 152 с.
114. Культура, культурология и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1997. – №2.
115. Культурное строительство в СССР. – М.: Госполитиздат, 1956.
116. Культурное строительство УССР / Стат. сборник. – К., 1940.
117. *Куп'як Д.* Спогади підсудимого. – Львів, 1991.
118. *Кучма Л.* Україна: підсумки соціально-економічного розвитку та погляд у майбутнє // Україна на порозі XXI століття: уроки, реформи та стратегія розвитку. – К.: НТУУ (КПІ), 2001.
119. *Левченко Т.* Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. – Вінниця: Видавництво «Нова книга», 2002. – 512 с.
120. *Ленін В.І.* Директиви ЦК комуністам – працівникам наркомосу. – ПЗТ. – Т. 42.
121. *Ленін В.І.* Промова на Всеросійській нараді політосвіт губернських і повітових відділів освіти. – ПЗТ. – Т. 41.
122. *Ленін В.І.* Промова на I Всеросійському з'їзді в справі освіти. – ПЗТ. – Т. 37.
123. *Леонтьев А.Н.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. – 1996. – №4.
124. Лист про підвищення кваліфікації вчителів, керівників шкіл і працівників органів народної освіти // На допомогу працівникам шкіл і органів народної освіти.
125. Литературная газета. – 1989. – 8 нояб.
126. *Лодій П.* Логічні настанови, які скеровують до пізнання та розрізнення істинного і хибного / Вступ до філософії в цілому // Український культурний альманах. Хроніка 2000.
127. *Лоновик Б.Д.* та ін. Історія господарства: Україна і світ. – К.: Вища школа, 1995.
128. *Лук'янова О.М.* Медико-соціальні аспекти збереження здоров'я дітей, забезпечення їхнього гармонійного фізичного та інтелектуального розвитку // Журнал академії медичних наук України. Том 7, №3, 2001.

129. *Мамардашвили М.К.* Стрела познания. набросок естественно-исторической гносеологии. – М.: Языки русской культуры, 1996.
130. *Маркс К.* Капітал // Маркс К., Енгельс Ф. Твори. – Т. 23.
131. *Марунчак М.Г.* Система німецьких концтаборів і політика винищування в Україні. – Вінніпег, 1963.
132. *Марцинкевич В.И.* Образование в США: экономическое значение и эффективность. – М., 1967.
133. *Мировоззренческая культура личности // Философские проблемы формирования.* – К.: Наукова думка, 1986. – 294 с.
134. *Михальченко М., Самчук З.* Україна доби межичасся. Блиск та убожество куртизанів. – К., 1998. – 286 с.
135. *Милль Д.* Про індивідуальність як один з елементів добробуту (Розділ III праці «Про свободу») // Лібералізм: Антологія / Упоряд. О. Проценко, В. Лісовий. – К.: Смолоскип, 2002.
136. *Милль Дж. Ст.* Про підстави та межі laissez-faire, або принципу невтручання // Лібералізм / Антологія. – К.: Смолоскип, 2002.
137. Молодой рабочий. – 1923. – 1 дек.
138. *Молодь України у дзеркалі соціології.* – К.: УІСД, 2001. – С. 126.
139. *Мономах В.* Грамотка до Олега Святославича // Літопис руський. – К., 1989.
140. На допомогу працівникам шкіл і органів народної освіти. – К.: Радянська школа, 1961.
141. Наука для XXI века. – Париж: ЮНЕСКО, 2000.
142. Національні процеси в Україні. – Ч II.
143. Національні процеси в Україні: історія і сучасність. – Ч. II.
144. *Ницше Ф.* Опыт самокритики // Соч.: В 2-х т. – Т.1. – М.: Мысль, 1990.
145. *Ницше Ф.* Так говорил Заратустра. – М., 1990.
146. *Ницше Ф.* Утренняя заря // Человек / Мыслители прошлого и настоящего о его жизни, смерти и бессмертии. XIX век.
147. *Ницше Ф.* Так казал Заратустра. Жадання влади. – К.: Основи, Дніпро, 1993.
148. Нове покоління незалежної України. (1991-2001 роки): Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2001 р.). – К.: Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2002.
149. *Новий тлумачний словник української мови.* – К.: Видавництво «Аконіт», 1998. – Т.4.
150. *Новицький О.* Про закиди, роблені філософією з поглядів теоретичного і практичного, їхню силу і важливість // Український культурний альманах. Хроніка 2000.
151. Об установлении единой системы индустриально-технического образования: Постановление ЦИК и РНК СССР. Раздел первый. – С. 1178-1179.

152. Огнев'юк В.О., Кравченко П.А. Людина – Культура – Історія. – К.: «Генега». 1999. – 157 с.
153. Огнев'юк В. До питання про зміст історичної освіти // Історія в школах України. – 1998. – № 4.
154. Огнев'юк В. Професійно-технічна освіта в динаміці суспільних трансформацій // Професійно-технічна освіта. 2000. – №3.
155. Огнев'юк В. Середня освіта в Україні: проблеми, пошуки та перспективи розвитку // Освіта і управління. 1997. – Т. 1. – №4.
156. Онуфрієва Н.М., Онуфрієва Р.А., Тімакова А.В. Підлітково-юнацький період життя особистості та процес життєтворчості // Філософія освіти в сучасній Україні / Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні». – К., 1997.
157. Опыт программ по всем предметам обучения в воскресной школе для взрослых и малолетних учащихся. – М., 1901.
158. Ортега-і-Гасет Х. Місія Університету // Ідея Університету: Антологія.
159. Освіта України / Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001.
160. Освітні технології. Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002.
161. Основи демократії. – К.: Ай Бі, 2002.
162. Основні показники діяльності ВНЗ України на початок 2002/03 н.р. / Статистичний збірник. – К., 2003.
163. Павличенко О. Рада Європи і сучасна освіта // Шлях освіти. – 1996. – № 1.
164. Педагогический словарь. – М., 1960. – Т. 1.
165. Перебенесюк В.П., Павлов В.П., Любчик В.П. Соціальні конфлікти і молодь: потенціал, сфери розгортання, проблеми розв'язання. – У зб.: Збірник наукових публікацій УкрНДІ проблем молоді. – Вип. 5. – К., 1996.
166. Платон. Діалоги. – К.: Основи, 1999. – С. 245.
167. Попович М. Нарис історії культури України. – К., 2001.
168. Про деякі зміни у викладанні історії в школах УРСР / Наказ Міністерства освіти УРСР від 21.01.1960 р. №11. // На допомогу працівникам шкіл і органів народної освіти.
169. Про становище молоді в Україні (за підсумками 1998 р.) // Щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України. – К.: ТМ Прінтік Прес, 1999.
170. Програма Української народної республіканської партії. // Національні процеси в Україні: історія і сучасність / Документи і матеріали. Довідки. – К., 1997. – Ч. I.
171. «Просвіта»: історія та сучасність (1868-1998) // Збірник матеріалів та документів. – К.: Просвіта, Веселка, 1998.
172. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.Вилюнаса, Ю.Гиппенрейтер. – М., 1984.
173. Рассел Б. Історія західної філософії / Пер. з англ. Ю.Лісника, П.Тарашука. – К.: Основи, 1995.
174. Реконструкції світоглядних парадигм (нові тенденції в західній філософії). – К., 1995.
175. Рихтер Т. Задачи педагогики и цели преподавания свободной вальдорфской школы. – М., 1999.
176. Романенко В.В. Освіта і наука: пошук сфер взаємодій // Сучасна гуманітарна освіта: Стан і перспективи / Тези виступів учасників науково-практичної конференції. – Чернівці, 1991.
177. Русское население национальных окраин России XVIII–XX вв. / Ответственный редактор В.В. Трепавлов. – М., Словянский диалог, 2000.
178. Рюс Ж. Поступ сучасних ідей. – К.: Основи, 1998.
179. Савченко О. Основні напрями реформування шкільної освіти // Шлях освіти. – 1998. – №1.
180. Савченко О.Я. Реформування шкільної освіти і реалізація її оздоровчої функції // Шлях освіти. – 2001. – № 4.
181. Савченко О.Я. Реформування шкільної освіти і реалізація оздоровчої функції // Журнал академії медичних наук України. Том 7, №3, 2001.
182. Сакович К. Арістотелівські проблеми, або питання про природу людини // Український культурний альманах. Хроніка 2000.
183. Самостійна Україна / Промова. // Самостійна Україна / Зб. програм українських політичних партій початку ХХ століття. – Тернопіль, 1991.
184. Сартр Ж. П. Буття і ніщо: Нарис феноменологічної онтології // Пер. з фр. В.Лях, П.Тарашук. – К.: Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001.
185. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
186. Сердюк А.М. Медична екологія і проблеми здоров'я дітей // Журнал академії медичних наук України. Том 7, №3, 2001.
187. Сідак В.С. Національні спецслужби в період української революції 1917–1921 рр. (невідомі сторінки історії). – К., 1998.
188. Скакун О.Ф. Политическая и правовая мысль на Украине (1861–1917). // Українська ідея: історичний нарис. – К., 1995.
189. Скиннер Б. Технология поведения. // Американская социологическая мысль / Тексты. – М., 1994.
190. Скворода Г. Твори: У 2 т. – Т. 1. Поезії. Байки. Трактати. Діалоги.; Т. 2. Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. – К.: АТ «Обереги», 1994.

191. Собрание узаконений и распоряжений рабочего и крестьянского правительства. – 1920. – № 70.
192. *Сорокин П.* Кризис нашего времени // Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992.
193. *Сорос Д.* Криза глобального капіталізму / Відкрите суспільство під загрозою. – К.: Основи, 1999.
194. Соціальна робота з молоддю в Україні: Збірник інформаційно-методичних матеріалів / За заг. ред. І. Звереві – К.: АТ Видавництво «Столиця», 1997.
195. *Сталин И.* Политический отчет ЦК XVI съезду ВКП(б) // Вопросы ленинизма. – М.-Л., 1931.
196. Статистичний щорічник України за 2001 рік. – К.: Техніка, 2002.
197. *Степенко Г., Бургін М., Мілов Ю.* Стандарти в системі освіти США: позитивне й негативне // Шлях освіти. – 1996. – № 2.
198. *Степин В.С.* Культура // Всемирная энциклопедия / Философия. – М. – Минск, 2001.
199. *Сухомлинский В.А.* О воспитании. – М., 1975.
200. *Сухомлинська О.В.* Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання. – К., 1997.
201. *Сухомлинська О.В.* Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1.
202. *Табачник Д., Ростальний В.* Сталінський терор: Україна наприкінці тридцятих // Київ. – 1989. – № 2.
203. Техника в её историческом развитии. – М., 1979.
204. Технології соціально-педагогічної роботи / Навчальний посібник / За заг. ред. проф. А.Й.Капської. – К., 2000.
205. *Тойнбі А.* Дослідження історії. Т. 1 // Пер. з англ. В. Шовкуна. – К.: Основи, 1995.
206. *Тоффлер Е.* Третья Хвиля. – К.: Всесвіт, 2000.
207. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002.
208. *Транквіліон-Ставровецький К.* Зерцало богослов'я // Український культурний альманах. Хроніка 2000.
209. *Уане А.* Национальный и родной язык // Курьер ЮНЕСКО. – 1990. – Сентябрь.
210. Украинская ССР в Великой Отечественной войне Советского Союза за 1941–1945 гг. – К., 1975.
211. Український культурний альманах. Хроніка 2000.
212. Урядовий кур'єр. – 2001. – 16 жовт.
213. Урядовий кур'єр. – 2003. – 6 лют.
214. Учебные стандарты школ России / Государственные стандарты начального общего, основного общего и среднего (полного) образования. – Кн. 1. Начальная школа. Общественно-гуманитарные дисциплины; Кн. 2. Математика. Естественно-научные дисциплины / Под ред. В.С. Леднёва, Н.Д. Никандрова, М.Н. Лазутовой. – М.: ТЦ «Сфера», «Прометей». 1998.
215. Философия, культура и образование (материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1999. – №3.
216. Філософсько-соціологічні проблеми сучасної науково-технічної революції. – К., 1976.
217. *Форбек М.* Європейський стандарт шкільної освіти // Шлях освіти. – 1996. – № 1.
218. *Форд Г.* Моя жизнь – мои достижения. – М., 1924.
219. *Франк С.Л.* Духовные основы общества. – М.: Республика, 1992.
220. *Фролов И.Т.* О человеке и гуманизме. – М., 1989.
221. *Фромм Э.* Иметь или быть? – М., 1990.
222. *Фулан М.* Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ // Перекл. з англ. Г. Шиян та Р. Шиян. – Львів, 2000.
223. *Худло С.* Проблеми соціальної адаптації молоді в перехідному суспільстві. – У кн.: Соціальні виміри суспільства. – Вип.2. – К., 1998.
224. *Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности / Основные положения, исследования и применение. – СПб., 1997.
225. Ценностные аспекты развития науки. – М., 1994. – 186 с.
226. Ценностные ориентации в гуманитарном познании / Научно-аналитический обзор. – К., 1989. – 132 с.
227. Ціннісні орієнтації / Аналіз соціально-філософських концепцій Заходу 80-90 рр. / *Гордієнко А.Г. та ін.* – К: Наукова думка, 1995. – 208 с.
228. *Чижевський Д.* Сімнадцяте сторіччя в духовній історії України // Український культурний альманах. Хроніка 2000. – К., 2000.
229. *Шаповал Ю., Пристайко В., Золотарьов В.* ЧК-ГПУ-НКВД в Україні: особи, факти, документи. – К., 1997.
230. *Шахназарян Н.В.* Социально-психологические и личностные характеристики лидеров студенческих групп // Автореф. дис. на соиск. степ. канд. психол. наук. – Ленинград, 1984.
231. *Швейцер А.* Культура и этика. – М., 1973.
232. *Шинкарук В.И.* Теория познания, логика и диалектика И. Канта – К.: Наукова думка, 1974. - 335 с.
233. *Шинкарук В.И., Яценко А.И.* Гуманизм диалектико-материалистического мировоззрения. – К.: Политиздат Украины, 1984. – 225 с.
234. *Шпенглер О.* Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. 1. Гештальт и действительность. – М.: Мысль, 1998.
235. *Шульман Л.* Фенікс, який ще не відродився з попелу // Віче. – 1998. – № 10.
236. *Ясперс К.* Ідея Університету // Ідея Університету. Антологія.



237. Яценко А.И. Целеположение и идеалы. – К.: Наукова думка, 1977. – 277 с.
238. Bales R.F., Slater F.P. Role Differentiation in Small Decision-making Group. – In.: Family, Socialization and Interaktion. – Glencoe, 1955.
239. Bell D. The Coming Post-industrial Society. – N.-Y., 1973.
240. Bolond Theo. Letscher Jos. Primary Prospects. Developments in Primary Education in some Evropean Contries; A Qvest to Facts, Trends and Prospects. – National institute for Curriculum Denvelopment SLO, Enschede, Hu Netherlands, 1995.
241. Brzezinski Z. Beetween two Ages. America's Role in the Technotronic Era. – N.-Y., 1970.
242. Fromm E. Der moderne Mensch und siense Zukunft. Eine Sozial-psychologische Untersuchuhg. – Frankfurt-am-M., 1960.
243. Fukuyama F. The End of the History and the Last Man. – N.Y.: The Free Press, 1992.
244. Gellner Ernest. Conditions of Liberty: Civil Society and its Rivals. – London, 1994.
245. Kahn H. The Next 2000 Years. Scenario for America and the World. – N.-Y., 1976.
246. Kiyooki Hirata. Civil Society and Socialism. – Tokyo, 1969; Political Ekonomy and Philosophy of History. – Tokyo, 1971.
247. Kroeber A.L. and Kluckhohn, Clyde. Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions. – Camb., Mass. 1952.
248. The National Curriculum. – London: HMSO, 1995.
249. The Secretary General's New Initiative. Seminars on «The reform of history teaching in Ukraine». Report. – Strasborg 1998.
250. Werkmeister W.A. Historical Spectrum of Value Theories. V. 1-2. Lincoln, Nebraska, 1970. – 264 p.

## ЗМІСТ

Передне слово автора.....	3
<b>Розділ I. Освіта в структурі українського суспільства XX століття.....</b>	<b>5</b>
<b>Розділ II. Роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства.....</b>	<b>97</b>
<b>Розділ III. Система освіти, соціальна сфера й ринкова економіка: проблема посилення взаємодії.....</b>	<b>141</b>
<b>Розділ IV. Освіта, наука й новітні технології в структурі пріоритетів XXI ст. ....</b>	<b>201</b>
<b>Розділ V. Освіта й культура в контексті сталого розвитку суспільства.....</b>	<b>253</b>
<b>Розділ VI. Цінності освітняк філософський чинник сталого розвитку.....</b>	<b>315</b>
<b>Розділ VII. Інтеграційні горизонти української освіти: відкритість системи й пріоритет національних інтересів.....</b>	<b>385</b>
Післямова .....	435
Література.....	437

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

**ОГНЕВ'ЮК Віктор Олександрович**

**Освіта в системі цінностей  
сталого людського розвитку**

Відповідальні за випуск — *Кушерець Д.В., Харлан Є.А.*

Редактор — *Цвігун О.Ф.*

Художники обкладинки — *Новіков О.Г., Сидавський О.С.*

Комп'ютерне верстування — *Біткова А.В.*

Підписано до друку 10.02.2003 р. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Друк офс. Папір офс.  
Умов.-друк. арк. 26,27. Обл.-видавн. арк. 25,92. Тираж 2000. Зам. № 47.

Видавництво та друк — ТОВ «Видавництво «Знання України».  
03150, м. Київ, вул. Велика Васильківська (Червоноармійська), 57/3, к. 314.  
Тел. 227-41-45, 227-30-97.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК №217 від 11.10.2000 р.