

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ТЕХНОЛОГІЙ ТА ДИЗАЙНУ

**ПРОЦЕСИ ГУМАНІЗАЦІЇ
ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ОСВІТИ**

Монографія

Рекомендовано Вченою радою Київського національного
університету технологій та дизайну

К и ї в
2020

УДК 378:101(477)

П 84

Колектив авторів:

А. В. Сакун – д-р філос. наук, доц., керівник авт. кол.;

О. П. Кивлюк – д-р філос. наук, проф.;

М. О. Нестерова – д-р філос. наук, проф.;

Т. М. Власюк – канд. екон. наук, доц.;

Т. І. Кадлубович – канд. політ. наук, доц.;

А. В. Колодяжна – канд. психол. наук, доцент;

Р. В. Множинська – канд. філос. наук, доц.;

Ф. М. Проданюк – канд. іст. наук, доц.;

О. І. Хромова – канд. філос. наук, доц.;

Д. С. Черняк – канд. соц. наук, доц.;

Н. В. Гребеннікова – ст. викл.;

А. С. Волос – аспірант

Рецензенти:

В. Г. Воронкова – д-р філос. наук, проф., завідувач кафедри менеджменту організацій та управління проектами Інженерного навчально-наукового інституту Запорізького національного університету;

П. М. Котляров – д-р іст. наук, доц., завідувач кафедри історії мистецтв Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Д. Б. Свириденко – д-р філос. наук, доц., проф. кафедри методології науки та міжнародної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Рекомендовано Вченою радою

Київського національного університету технологій та дизайну

(Протокол № 2 від 23 вересня 2020)

П 84 Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти : моногр. / А. В. Сакун, О. П. Кивлюк, М. О. Нестерова та ін. Київ : КНУТД, 2020. 176 с.

ISBN 978-617-7506-70-5

Висвітлено теоретичні засади визначення мети та стратегії модернізації освіти, досліджено генезис феномену гуманізація та гуманітаризація освітнього процесу, проаналізовано проблеми соціалізації студентської молоді в умовах гуманізації, шляхи та методи активізації пізнавальної діяльності студентів, досліджено соціокультурний феномен єдності освіти і науки в контексті процесів гуманізації та інтеграції.

Монографія адресована дослідникам проблемам гуманізації та гуманітаризації освіти, викладачам та студентам закладів вищої освіти України, усім, хто цікавиться названими питаннями.

УДК 378:101(477)

ISBN 978-617-7506-70-5

© А. В. Сакун, О. П. Кивлюк,
М. О. Нестерова та ін., 2020
© КНУТД, 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. «СУСПІЛЬСТВО ЗНАНЬ» В ПРОСТОРИ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЯ, МОДЕРНІЗАЦІЯ, ІННОВАЦІЯ (<i>Сакун А.В.</i>)	7
1.1. Теоретичні засади визначення мети та стратегії модернізації освіти	8
1.2. Детермінанти «освітнього простору»	12
1.3. Освіта як інноваційний ресурс	20
1.4. Сутність системи вищої освіти та наукові підходи до її трансформації (<i>Власюк Т.М.</i>)	28
РОЗДІЛ 2. ГЕНЕЗИС ФЕНОМЕНУ ГУМАНІЗАЦІЯ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ (<i>Проданюк Ф.М., Гребеннікова Н.В.</i>)	35
2.1. Етапи розвитку освіти та її гуманітаризація	35
2.2. Основні засади гуманітарної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України	47
РОЗДІЛ 3. РЕНЕСАНСНИЙ ГУМАНІЗМ В УКРАЇНІ (XVI СТ.) (<i>Множинська Р.В.</i>)	56
3.1. Ідеї раннього гуманізму в українській філософській думці....	56
3.2. Гуманізація українського суспільства в історичній ретроспективі	65
РОЗДІЛ 4. ІСТОРИЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ ТА ПОЛІТИКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ (<i>Хромова О.І.</i>)	78
4.1. Історична пам'ять як чинник збереження національної ідентичності	79
4.2. Історична освіта як засіб формування історичної пам'яті українського суспільства: проблеми та перспективи	84
4.3. Завдання історичної освіти у зво: до питань пошуку нових тем та методології	87
РОЗДІЛ 5. ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ (<i>Кадлубович Т.І.</i>)	94
5.1. Формування якостей зрілої особистості – очікуваний результат соціалізації	95
5.2. Соціалізація особистості при вивченні курсу «Філософія, політологія та соціологія»	103
5.3. Створення ситуації успіху – умова успішної соціалізації молоді та гуманізації освіти	107
РОЗДІЛ 6. АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ (<i>Черняк Д.С.</i>)	116
6.1. Методи активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні гуманітарних наук	116
6.2. Нові інформаційні технології навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів	121

РОЗДІЛ 7. ЄДНІСТЬ ОСВІТИ І НАУКИ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСУ ГУМАНІЗАЦІЇ: ШЛЯХИ ІННОВАЦІЙ (<i>Кивлюк О.П., Волос А.С.</i>)	129
7.1. Соціокультурний феномен єдності освіти і науки в контексті процесів гуманізації та інтеграції (<i>Кивлюк О.П.</i>)	129
7.2. Інноваційні технології навчально-виховного процесу: «STEAM – ОСВІТА» (<i>Кивлюк О.П., Волос А.С.</i>)	136
РОЗДІЛ 8. СОЦІАЛЬНА ЗГУРТОВАНІСТЬ ЯК ЧИННИК ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА (<i>Нестерова М.О.</i>)	144
8.1. Цінності згуртування та гуманізації суспільства: освітній контекст	144
8.2. Практичні дослідження соціальної згуртованості як чинника гуманізації освітнього середовища	150
РОЗДІЛ 9. ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: ЦІННІСНЕ САМОСТАВЛЕННЯ (<i>Колодяжна А.В.</i>)	161
9.1. Самоствавлення як система само оцінок особистості	162
9.2. Теоретичний аналіз феномена самоствавлення у ціннісному аспекті	166
ВИСНОВКИ	171
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ	173

ВСТУП

Монографія «Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти» є підсумком наукової роботи професорсько-викладацького складу кафедри філософії, політології та українознавства Київського національного університету технологій та дизайну у 2020 р. за науковим напрямком Н/н 38. Дослідження проблем гуманітарних наук та присвячена 90-річчю утворення університету, що є флагманом у реформуванні вищої освіти України, а саме в напрямку гуманізації та гуманітаризації освіти. До реалізації даного наукового напрямку кафедрою були залучені науково-науково-педагогічні працівники провідних закладів вищої освіти Києва.

Освіта – це спосіб входження людини в цілісність буття культури, культури «роду людського», формування полікультурної особистості, що є актуальним для сучасного світу, і повинна забезпечити розуміння складності процесів, які відбуваються у соціальній реальності, сформувати здатність аналізувати та ефективно адаптуватися до них. Для вирішення цих завдань людина повинна стати центром такої освіти, де провідне місце у процесі навчання та виховання посідають розвиток особистості, її соціалізація, формування навичок самоаналізу, самооцінки та рефлексії. Стратегічним завданням освітнього процесу сьогодні є формування мислячої, креативної особистості, розвиток її інтелектуальних, моральних та творчих здібностей. Лише людиноцентрична, вільна від догматизму і віджилих схем, освіта відкриє можливості реалізації особистісного потенціалу у світі глобальних трансформацій. Саме така освіта здатна вирішувати технологічні, економічні, соціальні, культурні проблеми, зумовлені динамікою цивілізаційного поступу.

Разом з тим загальні тенденції розвитку суспільства в глобальному світі визначають нагальну потребу пошуку засобів і стимулів оновлення педагогічної науки та практики, перебудови структурних елементів системи української освіти. Процес гуманізації освіти передбачає відродження духовності, виховання у процесі навчання, прагнення до рівноправної взаємодії в системі «викладач-студент», перетворення студента з об'єкта навчання на активного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності, результатом якої стане творчий саморозвиток кожного учасника освітнього процесу, перехід від репродуктивного навчання до продуктивного, самоствердження особистості за умов педагогічної підтримки, творчу спрямованість навчального процесу тощо.

Стаття 6 Закону України «Про освіту» визначає засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності. В них важливе місце відводиться гуманізму та демократизму. Гуманізація вищої освіти – це створення умов для самоствердження, самовираження і саморегуляції людини з метою оптимізації відносин між особистістю і соціумом. Вона сприяє формуванню мотивації до навчання протягом усього життя, стимулює у студента потребу в самоосвіті, щоб набути якостей всебічно розвиненої особистості. Особистісний підхід передбачає повагу до гідності

студента, розуміння і прийняття його цілей, установок, «створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості в її всебічному самовизначенні й саморозвитку» [1]

Втілення ідей гуманізації освіти у навчально-виховний процес відбувається за допомогою різних стратегій. Одна з них ґрунтується на традиційному інформаційному підході, що складається з передачі ідей гуманізації через гуманітарні знання. Гуманітарні науки привчають аналізувати світ, з'ясовувати власне місце в ньому, відповідати на вічні «філософські питання», дисциплінують мислення людини, дозволяють орієнтуватися у величезному масиві інформації, формувати активну життєву позицію, перетворюють людину на високоінтелектуальний суб'єкт соціуму. Постає потреба збільшення частки гуманітарних дисциплін у процесі надання вищої освіти, оскільки вони сприяють соціалізованості, розвитку і саморозвитку морального та творчого потенціалу особистості студента, виховують почуття національної гідності, патріотизму, толерантності, терпимості.

Принципи гуманізації та гуманітаризації освіти дозволяють сформулювати компетентності сучасних спеціалістів та соціально-відповідальних громадян, з високим рівнем загальної культури, широким кругозором, критичним мисленням, розвинутою політико-правовою свідомістю, які розуміють і визнають демократичні цінності та свободи, плюральність сучасного мультикультурного світу.

Гук О. Ф. Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі / О. Ф. Гук // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – Вип. 14. – С. 179-187. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_14_26

Сакун А. В.
*доктор філософських наук, доцент,
завідувачка кафедри філософії політології та українознавства
Київський національний університет технологій та дизайну,
м. Київ, Україна*

РОЗДІЛ 1. «СУСПІЛЬСТВО ЗНАНЬ» В ПРОСТОРИ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЯ, МОДЕРНІЗАЦІЯ, ІННОВАЦІЯ

Стратегічним завданням освітнього процесу сьогодні є формування мислячої, креативної особистості, розвиток її інтелектуального та морального рівня, природних здібностей та задатків. Разом з тим загальні тенденції поступу суспільства в глобальному світі визначили нагальну потребу пошуку нових засобів і стимулів розвитку педагогічної науки та практики, перебудови структурних елементів системи української освіти.

Лише людиноцентрична, вільна від догматизму і віджилих схем освіта, відкриє можливості реалізації особистісного потенціалу у світі глобальний трансформацій. Саме така освіта буде здатна вирішувати технологічні, економічні, соціальні, культурні проблеми, поставлені динамікою цивілізаційного поступу. Продуктивне вирішення цих проблем забезпечується інтелектуальним потенціалом філософії освіти.

Стратегічним завданням освітнього процесу сьогодні є формування мислячої, креативної особистості, розвиток її інтелектуального та морального рівня, природних здібностей та задатків. Разом з тим загальні тенденції поступу суспільства в глобальному світі визначили нагальну потребу пошуку нових засобів і стимулів розвитку педагогічної науки та практики, перебудови структурних елементів системи української освіти. Лише людиноцентрична, вільна від догматизму і віджилих схем освіта, відкриє можливості реалізації особистісного потенціалу у світі глобальний трансформацій.

Саме така освіта буде здатна вирішувати технологічні, економічні, соціальні, культурні проблеми, поставлені динамікою цивілізаційного поступу. Продуктивне вирішення цих проблем забезпечується інтелектуальним потенціалом філософії освіти.

Актуалізація проблеми розвитку освіти в контексті філософського осмислення забезпечує життєздатність науки, примножує її духовне і смислове джерело, зберігає автентичність та самотність. Однак необхідно враховувати також умови сучасного постіндустріального, інформаційного, урбанізованого суспільства, котре динамічно розвивається і вимагає особливого напруження сил та енергії, специфічних умінь та широких знань для пристосування до складних реалій сьогодення, до процесу пошуку істини в рамках нової парадигми знання.

1.1. Теоретичні засади визначення мети та стратегії модернізації освіти

Тектонічні зрушення основ суспільного буття у світовому масштабі породжують відповідні трансформації освітнього простору. Змінюється суспільство, змушена змінюватися і освіта. Становлення постіндустріального суспільства призводить до необхідності трансформації освітнього простору. Якщо постає завдання модернізації суспільства, варто потурбуватися про відповідну модернізацію процесу навчання, «про переведення його з традиційних екстенсивних методів до інтенсивних, які дозволяють забезпечити перетворення знання (і самого феномену навчання) у безпосередню виробничу силу» [1].

Сучасні зміни освітнього простору несуть на собі відбиток індустріального способу виробництва. І так само, як індустріальне суспільство продукувало безлику освіту, так само і трансформації освітнього простору, що наслідують індустріальний спосіб розвитку, продукують безликість. Успішність їх впровадження та розгортання залежать саме від мінімізації присутності живої, зацікавленої, особистої залученості у процес. Чим менше тут «небайдужої душі» вкладено, тим легше та безпроблемніше відбувається те чи інше реформаційне нововведення. Діяльність без внутрішнього смислу переживається особистістю як безглузда діяльність, оскільки вона формалізується. Формалізація та безлика абстрактність доречні у вузькому, чітко обмеженому просторі. Якщо вони абсолютизуються, то втрачають осмислений зміст. Таким чином, відбувається дегуманізація діяльності. По відношенню до освітньої діяльності це означає, що відбувається парадоксальна річ: освіта як діяльність, спрямована на розвиток людини в людині, стає негуманною. Отже, з освітнього простору витісняється людина як родова істота.

Цей, здавалося б, жахливий висновок в сучасній культурі супроводжується двома «пом'якшуючими» обставинами. Перша, «теоретична» обставина, має витoki у філософії постмодернізму з властивим їй проголошенням «смерті суб'єкта» та перебільшенням ролі різноманітних структур у детермінації індивіда. Якщо людина дійсно цілком та повністю визначена зовнішніми детермінантами, то цілком правомірно з цього випливає необхідність оголосити «смерть суб'єкта» як автономної та креативної істоти. «До будь-якої людської екзистенції вже є знання, система, – вважав М. Фуко, – ...це анонімна система без суб'єкта, «я» вичерпало себе, – подивіться на сучасну літературу, прийшов час відкриття безособового «має місце» [2]. Для освіти передбачення М.Фуко, про те, що «людина зникне, як зникає обличчя накреслене на піску» [3] збувається на наших очах. Дегуманізація освіти була підготовлена розвитком індустріального суспільства вже на початку другої половини ХХ ст.

Процес дегуманізації освіти не може не призводити до витіснення творчості та свободи. Адже людина є творчою, а тому і

самодетермінованою істотою. Чим менше в освітньому просторі загальнолюдського змісту, тим більше він схильний підмінити самодетермінованість людини пристосуванням до наявних форм соціального буття. Вихідна орієнтація на адаптацію та конкурентоспроможність у світі, що постійно змінюється, іманентно містить в собі приреченість бути не сучасним, не модерним, а звідси обумовленість до перманентної модернізації. Однак, на думку П. Друкера, досвід свідчить, що «наздоганяюча стратегія» розвитку є безперспективною. «На протязі 200 років жодна країна не досягла економічної могутності, рухаючись слід у слід попередніх лідерів. Всі починали з чогось, що було на той час новим – чи то виробництво, чи то розподіл» [4]. Отже, лідерство у сфері освіти не можна досягти шляхом формального наслідування наявних західних освітніх моделей. В межах економічної теорії приходять до висновку, що перемагає не той, хто прагне робити краще, а той, хто прагне робити інакше. Тобто, на сучасному етапі розвитку суспільства рушійною силою розвитку як економіки, так і освіти є не репродуктивна, а продуктивна, творча діяльність. Дійсна модернізація освітньої системи потребує зміни способів діяльності та мислення в межах цієї системи. Якщо в Новий час метою та смислом освіти було сформувати людину освічену, то сьогодні, на думку В. Біблера, смисл освіти «участь в житті «людини культурної» [5]. Формування «людини освіченої» передбачає таку організацію педагогічного процесу, де відбувається, бажано ефективно та економно, передача індивіду тих знань, умінь та навичок, що накопичило людство. Ці знання спочатку повинні бути перетворені на навчальні предмети, тобто адаптовані до рівня школи та «запаковані» у форму підручників. Для цього типу педагогічного процесу характерним є особливий тип спілкування «вчитель-учень». Вчитель повинен володіти умінням трансформувати невизначенність та перманентну проблемність наукового дослідження у самовдоволенне знання, а це сьогодні означає, що школа, вищий навчальний заклад утворюють простір, який вступає у суперечність з наявним станом суспільства – «суспільством ризику». Висловлюючись інакше, вчитель повинен перетворити пізнання-процес у знання-результат. Якщо перше є проблемним, то друге – депроблематизоване. Попередній розвиток загальнолюдської культури сприймається тут як сходинки до сучасного рівня. Минуле не має тоді самодостатньої цінності, воно постає лише шляхом до результату.

Відповідно до розподілу праці в індустріальному суспільстві освіта постає так само диференційованою. Предмети та знання в межах освіти поєднані формально. Насправді різні дисципліни відокремлені одна від одної. Є окремі уроки та педагоги, які розташовані мозаїчно. «У школі «людини освіченої», – писав з цього приводу В.С. Біблер, – найбільш непроникнені відсіки вибудовуються між так званими гуманітарними дисциплінами, які нібито тільки і мають відношення до сфери культури, – та дисциплінами «природничо-науковими» або математичними, які до

культури не мають відношення, і у найкращих викладачів – мають до культури лише «побічне відношення» [5]. Цей розподіл відтворює той самий розподіл праці на фізичну та розумову. На одній стороні такого розподілу концентруються відповідальність за формування інтелектуальних здібностей чи компетенцій, а на іншій – світоглядно-творчих. Гуманітарні науки відповідають за формування чуттєвої уяви, але вона постає як не точна, примхлива фантазія. Природничі науки формують точний та розсудковий інтелект. Однак відокремленість освітніх дисциплін призводить до механічного поєднання цих здібностей на боці учня. І виходить, що в межах освітнього простору існує або бездушний інтелект, або нерозумні почуття та фантазія. Сутєвими для ідеї «людини освіченої» є розрив між практикою та теорією, навчанням та вихованням.

Освіта, що сформувалася в добу Нового часу, повинна була транслювати наукові знання не у власне науковій формі, але у формі знань, умінь та навичок, які є необхідні для кваліфікованої «робочої сили» у її взаємодії з «машиною». Остання постає знятою у технолгогії та системі професійних компетенцій наукою. Зрозуміло, що у цій ситуації знання набувають принципово анонімної форми. Для того, щоб індивід на своєму робочому місці ефективно взаємодіяв із «машиною», він повинен із особистості з її «ірраціональним» людським фактором перетворитися на функцію. Відповідно до цього знання набувають прагматичного та редукованого характеру. На виході з системи освіти індивід повинен знати та вміти максимально ефективно та економно функціонувати в певній виробничій системі. Саме тому «стара освіта» чітко розділяє життя та «підготовку до життя», школу та професію.

Наприкінці ХХ ст. відбувається перевизначення різноманітних культур та епох. Вони зосереджуються у особливо-всезагальному, яке звернене на самого себе і тим самим на вихідне обґрунтування буття взагалі. Звернення на себе, на свою основу та через це здатність виходити за власні межі є характерною рисою нашого часу. Цей вихід стає необхідною умовою для здатності творчо самозмінюватись. Але ця характеристика притаманна культурі як такій у всі часи. Саме тому культура – це діалог культур. Вона може існувати тільки виходячи за межі самої себе назустріч з іншими культурами. Ідея «людини культурної» передбачає трансформацію перш за все педагогічного мислення та способів діяльності. Це в свою чергу передбачає необхідність звернення до всезагальних основ педагогічної діяльності. Якщо завданням освіти є не передача індивіду готових знань попередньої культури, а становлення людини в людині, то звернення до основ педагогічної діяльності одночасно повинно бути нічим іншим, як зверненням до всезагальних засад розвитку людини.

Проблематизація освітнього процесу означає відкритість багаторівневого, суперечливого змісту різноманітних завдань, що переходять одне в інше і ведуть у глибину існування. Освіта «людини культурної» розуміє суть проблематизації освітнього простору як

взаємопроникнення не тільки «відомого» і «невідомого», а також «доступного» і «недоступного» на цьому рівні культури, тобто «загадкового» і «таємничого», що кидає виклик усім нашим здібностям, усім нашим сутнісним силам та вимагає цим подолання власної обмеженості. Проблема «відкриває нам невичерпність буття в кожній його «точці», і саме цим розпалює в нас дійсно творче, спрямоване у безмежність життя. Це і стало надихаючим пафосом усіх умів і подвижників культурної спів-творчості, які справді шукають» [7]. Якщо освіта втрачає відчуття «таємничості проблемності», то вона перетворюється на бездушну інженерію, яка претендує бути інженерією душі. Однак остання по суті є таємницею, і відкривається обережній смиренності, а не наполегливому активізму. Душа не «ліпиться», а проростає назустріч. Це має відношення не тільки виключно до науки чи освіти, але і до людської сутності взагалі, до її здібності дивуватися та бути збентеженою.

Сучасна філософія освіти прагне розглядати виховання і ширше – формування людини – у міжкультурному та мультикультурному дискурсі. Адже культурна різноманітність характеризує постсучасну дійсність у різних її вимірах, у тому числі і в педагогічному. Цей момент, а також продиктовані ним вимоги до педагогічної практики набувають осмислення не з гуманітарно-етичних позицій – вони монополізуються публіцистикою та ідеологією за умов виключення педагогічного розуму та аналізуються в раціонально-постпозитивістському ключі. У цьому є своя парадоксальна логіка. Адже втрата традиції і попереднього досвіду, перехід від національних моделей освіти та виховання до глобальних передбачає насамперед зміни у формах організації освітнього простору. Різними способами відшукуються та відбираються такі, котрі сприяли б, з одного боку, процесові взаємозбагачення комунікативних партнерів, а з іншого – відкривали б можливості запобігання або вирішення конфліктів. Останні неминуче виникають при зіткненні різних традицій та засвоєнні різноманітного за своїм походженням досвіду, соціальна користь якого не завжди лежить на поверхні і легко може забуватися. Необхідність урахування попереднього досвіду, «вбудованість» справжніх культурних явищ не тільки в майбутнє, а й у минуле – не лише умова «духовної осілості людства», а й корінна передумова «самого санкціонування» [8].

Сьогодні як ніколи актуальним стає формування в межах освітнього процесу здатності дивитися на світ очима не тільки своєї культури, нації чи спільноти, очима роду людського. Адже тільки такий погляд може бути розумним спогляданням, а значить і розумним мисленням. Необхідно враховувати, що філософія привносить в чіткі та впорядковані технології та методології педагогічної роботи момент проблематичності, претворює те, що здається простим, на складне. Проте, саме це ускладнення простого є необхідним елементом педагогічного процесу. Одна з найбільших турбот та здобутків вчителя – це внутрішній неспокій, постійний стан пильнування, перманентний час «розкидувати каміння», роздавати себе. Людина постає перед педагогом в якості реальної проблеми. Її можна та

необхідно вирішувати, але неможливо вирішити. Будь-яке остаточне вирішення буде хибним, тому що людина – це постійне становлення, постійне прагнення вийти за межі своєї наявності. Без філософії рефлексія на ці проблеми перетворюється на абстрактний вербалізм, тому мета педагогічного процесу іманентно виступає як переважно філософська проблема.

Орієнтація освітньої діяльності на особистість передбачає орієнтацію на умови її формування, на всезагальну основу особистості. Такою основою в класичній філософській традиції прийнято вважати свободу творчості, тобто здатність людини бути таким началом буття, що не детермінується повністю ніякими зовнішніми причинами, а самодетермінується, саме себе творить. Для того, щоб бути вільною, особистість повинна володіти здатністю вільно розвиватися в оточуючому світі, а це, в свою чергу, можливо при наявності здатності рухатися за логікою речей. Саме так можна визначити в спінозівській традиції мислення. Творче або, що одне й те ж саме, розумне мислення таким чином постає основою особистісного начала.

Мислення як суб'єктна здатність діяти з речами за їх власною логікою та з самою формою діяльності дає особистості можливість бути вільною. Воно є універсальною формою, здатною схопити дійсну природу предмету, виявити його всезагальну форму.

Необхідною умовою модернізації системи освіти є автономія людського духу, тобто свобода. Без цієї необхідної умови «спущені згори» реформи приречені на невдачу. У такому випадку втрачається необхідна передумова освітньої співтворчості – довіра та зустріч «Я» з «Ти», особистості з культурою, людини зі світом та самою собою. Міра модернізації освіти визначить її сучасність, тобто визначить її відповідність сучасному рівню сутнісних сил людини. Для того, щоб дослідити шляхи та можливості освіти реалізувати в умовах «суспільства знань» свою власну сутність, необхідно дослідити сучасні детермінанти освітнього простору.

1.2. Детермінанти освітнього простору

Темпи розвитку світу, в якому ми живемо, сьогодні набули небачених обертів. Людина вкотре опинилася в епіцентрі «епохи змін». Однак в минулому ця епоха завжди мала свій початок та завершення. Аналіз навколишніх трансформацій свідчить про те, що однією з іманентних сутнісних рис сучасності є перманентні зміни. Людство ще не втратило надію на повернення старих та добрих часів, коли світ був знайомим та зрозумілим. Втім, ні у найближчому, ні у далекому майбутньому ці часи не повернуться. Криза перетворюється на горизонт нашого життя.

Становлення особистості є складним та суперечливим процесом, що детермінується багатьма факторами. Кожний з них характеризується своїми специфічними рисами і особливостями. Проте всі вони нерозривно

пов'язані один з одним і утворюють єдине ціле – систему суспільних відносин. Трансформації соціально-економічної системи з необхідністю породжують зміни способів та форм становлення особистості.

Ймовірно, становлення людини в рамках того або іншого соціуму задається деякою загальною логікою інтерсуб'єктивних та інтрасуб'єктивних взаємозв'язків. В минулому цей схематизм виявлявся, на перший погляд, достатньо усталеним та впорядкованим. Він визначався традиціями, звичками, ритуалами, системою виховання тощо. Зрозуміло, ця схема розвитку допускала деякі варіації, але останні були безмежні. В «епоху змін» традиційний схематизм включення індивіда у систему суспільних відносин втрачає легітимність.

Очевидно, що соціум у всі часи впливав на критерій визначення траєкторії розвитку освіти та її сутності взагалі. Освіта та суспільство тісно взаємопов'язані, тому хвороби суспільства стають хворобами освіти. Безвідносно до вирішення проблем суспільства неможливо вирішити проблеми освіти. Звідси зрозуміло, що становлення «нового» суспільного порядку не може не впливати на зміни в освітньому просторі. Від того, яким буде це суспільство, залежить, що ми будемо вважати метою освіти. Подібно до повітряного стовбуру, що тисне на людину, соціально-економічні детермінанти тиснуть на освіту, претендуючи на статус основного замовника «освітніх послуг». Втім, не варто забувати про людиновімірну сутність освіти як основу для виконання усіх покладених на неї наукою, суспільством, економікою чи державою обов'язків. Без вирішення проблем реалізації власного призначення, яке розуміється нами як утворення суспільнокорисної гармонійно розвиненої людини, освіта не здатна вирішити усі інші, поставлені часом перед нею проблеми.

Втім, освіта, взята сама по собі, не може «витягнути» з кризи суспільну систему. Адже інститут освіти є, нехай і важливим, але лише одним з інститутів суспільства. Філософія освіти досліджує освітній процес в контексті суспільного цілого. Тільки такий підхід дозволяє розглядати освіту конкретно та всебічно. Якщо ми «вирвемо» інститут освіти із контексту, то позбавимо себе можливості теоретичного погляду на проблеми освіти. Натомість отримаємо безліч абстрактних, емпіричних описів наявного її стану. Саме такі міркування актуалізують дослідження детермінант освітнього простору.

Однією з найважливіших детермінант освіти є суспільство як організація. Зв'язок між освітою та суспільством відбувається у двох напрямках. Однак на рівні очевидності перед нами постає домінуюча роль у цьому тандемі суспільства. Саме його вплив розкривається на поверхні і тому є явним, артикульованим, таким, що наочно фіксується у своєму результаті. Тиск зовнішніх, соціальних сил набуває різноманітних форм. Соціум намагається закріпити свій наявний стан через формування «корисних» громадян. Освіта тут виявляється незамінним засобом сомовідтворення наявного стану соціуму. Держава прагне легітимізувати своє існування за допомогою ретрансляції певної ідеології через систему

освіти. Домінуючий принцип емпіричного буття відтворює себе у способі організації освітньої діяльності. В межах освіти тоді закріплюється той принцип наявного буття, що панує безпосередньо в житті. Безперечно, що освіта детермінується станом наявних суспільних відносин, способом суспільного виробництва, однак не варто применшувати зворотний, неявний вплив «сповільненої дії» освіти на суспільство. В такому контексті освіта постає як основний інструмент соціалізації індивідів.

Відомо, що соціалізація людини як процес передачі минулого досвіду здійснюється за допомогою соціальних інститутів, найважливішими з яких є сім'я, освіта, політика, професійна діяльність, засоби масової інформації. Причому слід зауважити, що частина з них, наприклад, освіта, бере участь в цілеспрямованій соціалізації, інші – в стихійній, яка є безпосереднім спілкуванням людей, в процесі якого відбувається обмін діяльністю, вміннями, навиками, траншуються цінності, норми, ідеали. Якщо освіта є єдиним соціальним інститутом, який свідомо займається процесом формування особистості відповідно до вимог суспільного буття, то в такому випадку саме вона несе відповідальність за подолання кризи, у якій опинилась сучасна цивілізація. Як стверджує сучасний мислитель Е.Тоффлер, «якщо тільки ми не візьмемо під свій контроль тиск, що прискорюється (а досі мало що свідчить про те, що у нас це вийде), то людині майбутнього доведеться справлятися з набагато більш бурхливими змінами, ніж нам сьогодні. ... її першочергове завдання – підвищити здатність індивіда долати труднощі, тобто здібність швидко та економно адаптуватись до умов, які постійно змінюються. І чим стрімкіше швидкість змін, тим більше уваги необхідно приділяти розпізнанню моделей майбутнього» [9]. Трансформації суспільного буття породжують необхідність відповідних змін в системі освіти як інструмента соціалізації. В контексті філософського дослідження цієї проблеми постає питання про способи та методи трансформації освітньої системи. Адже, якщо вони будуть не адекватними вимогам часу, то попри всі гасла та бажання, неадекватним буде і результат. Тобто сформований в результаті педагогічної діяльності суб'єкт виявиться нездатним ефективно та адекватно діяти у новому світі, що постійно змінюється.

Суспільство, контури якого тільки виявляються, буде характеризуватися новим і зовсім особливим місцем у ньому інформації та знання. Уже сьогодні в найбільш розвинених країнах основні галузі промислового і сільськогосподарського виробництва, зв'язок і комунікації, побут і розваги, освіта і духовне життя здебільшого спираються на досягнення фундаментальних наук, стаючи усе більш і більш наукомісткими. Пошук, створення і збереження, смислова трансформація, тиражування і поширення знань займає усе більш значне місце в діяльності людей. Інформація стає цінним продуктом і основним товаром.

Високі технології кінця століття (електроніка, інформатика, космічне виробництво, біотехнології і т.д.) виводять виробництво на новий рівень, принципово відмінний від попередньої історії. Дійсно, створення цих

технологій цілком можна охарактеризувати як революцію, тобто радикальне якісне перетворення у відношенні Людства і Природи.

Зазначимо, що соціалізація виступає як найважливіший спосіб організації життя в суспільстві і як головна функція культури та суспільства; для виконання цього функціонального завдання утворюється комплекс механізмів, в який включені практично всі соціальні інститути і спільноти. Соціальні інститути, які найбільш активно беруть участь у процесі виховання – це, перш за все, сім'я і приналежність до тієї чи іншої соціальної групи, потім держава, церква і школа. Їх роль і місце можуть змінюватись в залежності від історичних та географічних обставин, типу суспільства та парадигми його розвитку, рівня соціально-економічного та технічного розвитку, типу культури, ступеня включення даного конкретного суспільства у світове співтовариство.

Соціалізація визначається як основна функція освіти. Освіта, у свою чергу, також виступає одночасно і як чинник, і як засіб соціалізації, впливає на переваги людей у виборі життєво важливих цінностей, на їх самовизначення, світогляд. Освіта є провідним і визначаючим початком соціалізації, головним інструментом культурної спадкоємності поколінь. Вона перебуває в динамічній взаємодії з людиною, супроводжуючи її у фазі становлення і на етапі розвитку. Кризове суспільство, на відміну від традиційного, не в змозі конституювати дієві завдання перед системою освіти. Таке суспільство не має сталого розуміння людини і стійкого плану свого розвитку, воно лише намагається визначити свої цінності та їх ієрархію, випробувати нові ідеологічні установки. Таке суспільство декларативно ставить завдання формування «іншої людини» і намагається робити це «по-іншому», «по-новому». Перед системою освіти фактично стоїть завдання одночасно з суспільством шукати цілі та методи розвитку.

На думку багатьох дослідників детермінант освітнього простору змін, які відбуваються у суспільстві, породжують нові вимоги щодо системи освіти. Так, зокрема, вітчизняний дослідник проблем освіти О. Вишневський пише: «Потреба глибинної перебудови освіти є об'єктивною необхідністю, що диктується процесами трансформації нашого суспільства» [10]. Ці зміни виявляються у зміні парадигми виховання й навчання, у зміщенні акцентів у суспільній свідомості. «Вихованець з об'єкта педагогічних впливів перетворюється в суб'єкт власного розвитку. І в цьому контексті, де виокремлюються особливості розвитку особистості як біосоціального утворення, важливо осмислити саме характер, специфіку соціального, того, що здобуває людина в процесі залучення до життєдіяльності» [11], – вважає В. Радул.

Свобода вибору носить не лише індивідуальний, а й соціальний характер. Наявність свободи вибору безпосередньо залежить від типу наявного соціуму. Авторитарне суспільство буде породжувати авторитарну систему освіти і навпаки. З цього приводу С.Левицький пише: «Те, що уявляється мені вільним актом вибору рішення, насправді визначене наперед моєю вдачею, середовищем.... Мій «вільний» акт вибору може

виявитися насправді не вибором, а все тим самим автоматичним слідуванням «найсильнішому» мотиву, про силу якого я у цей момент не маю справжнього уявлення. Отже, вказівка на відчуття вільного вибору аж ніяк не є доказом дійсної свободи вибору» [12]. Тип міжособистісних відносин в межах освітнього простору визначається домінуючим типом суспільних відносин взагалі. Так, в межах традиційного суспільства, індивід постає як не вільний, жорстко вписаний у систему особистісної залежності та контрольований різноманітними макро- та мікроімперативами. Зрозуміло, що в цих умовах свобода присутня в освітньому просторі у дуже обмеженій кількості. Перехід від традиційного до індустріального, а потім до постіндустріального суспільства призводить до конституювання самотійного, діяльнісного індивіда-суб'єкта, який розташований у системі безособово-уречевлених зв'язків. Тут відбувається збільшення міри свободи індивіда, однак ця свобода може підмінятися шаблонами та стереотипами масової свідомості, які пропагуються засобами масової інформації.

На думку багатьох дослідників сучасного світу, у ньому наявні тенденції до дегуманізації. Суспільство відчужується від особистості, відповідні тенденції можна спостерігати і в межах освіти. Вона втратила цілісний характер виховання і спрямовує свою діяльність на формування часткового вузькоспеціалізованого професіонала. Подібна ситуація особливо властива освіті індустріального суспільства, втім останнім часом у країнах, де розвивається постіндустріальний спосіб виробництва, відбувається перехід від «вузької» спеціалізації з її культурою до «широкої». На підтвердження цього можна навести думку іспанського філософа Х. Ортегі-і-Гассета: «Спеціаліст слугує нам яскравим, конкретним прикладом «нової людини» і дозволяє нам розгледіти весь радикалізм його новизни... Його важко назвати освіченим, оскільки він повний невіглас в усьому, що не входить в компетенцію його спеціальності; він і не невіглас, відтак як він все ж таки «людина науки» і володіє досконало своїм крихітним кутком всесвіту. Ми повинні були б його назвати «вченим невігласом» [13]. Філософ критикує некомпетенцію сучасних фахівців у різних суспільних сферах і відносить цю проблему до питання деморалізації Європи.

Сучасна освіта насамперед відрізняється від освіти минулих часів тим, що на неї стрімголов насувається, як швидкий поїзд, глобалізм з усіма його ускладненнями і проблемами, що потребують принципово нових підходів і рішень. За умов, коли людина одночасно може перебувати у кількох культурних просторах завдяки телебаченню та Інтернету, вивчати та спілкуватися багатьма мовами світу, вступати у будь-які зв'язки з громадянами далеких країн, освіта вже не може функціонувати по-старому. «Повинні відбутися першочергові перетворення, здійснюватися змістовне відновлення і зміна філософії освіти та освітньої політики з метою знаходження паритетних співвідношень між універсальною загальнолюдською спрямованістю освіти і її

етнокультурною функцією, пов'язаною із передачею унікальної спадщини, збереженням національної ідентичності» [14,504], – писав В.Г.Скотний.

Отже, завдання освіти – забезпечити кожній людині будь-якого віку і будь-якої професії розуміння складності процесів, що відбуваються у суспільстві, та сформувати здатність ефективно адаптуватися до них. Але проблема полягає в тому, що в суспільстві все більше посилюється протистояння впровадженню широких просвітницьких гуманітарних курсів та предметів, зростає тенденція до прагнення вузької спеціалізації і технізації освіти, зведення її до отримання конкретних навичок, що мають попит на ринку праці.

Особа соціалізується, стає частинкою усього соціального поступово, проходячи певні, характерні тільки для неї стадії розвитку. Особа тільки тоді стає особистістю, коли вона відчуває світ як ціле. Тоді вона має шанс перетворювати цей світ, пропускаючи його крізь призму особистісних ціннісних і світоглядних засад. Процес формування такої особистості повинен носити поступовий, різнобічний і багатогранний характер.

Логіка розгортання «суспільство знань» актуалізує проблему творчості. В контексті вирішення питання, наскільки майбутнє суспільство буде мати потребу у творчості, вимальовуються контури відповіді на питання щодо якісної освіти майбутнього. Якість освіти, на нашу думку, залежить від її здатності ввести творчість у освітній простір як всезагальний та природний спосіб людського існування. Без впровадження творчості як норми діяльності в межах системи освіти неможливо адекватно реалізувати завдання освіти щодо «менеджменту» проекту Людини.

Освіта як транслятор наявного стану речей існує не як продукування творчого начала особистості, а скоріше як відтворення та фіксування репродуктивних функцій людини. Суспільство в цілому та економіка зокрема вимагають творчої людини, а «репродуктивна освіта» спрямована на підготовку «людини корисної», тобто на формування наперед заданої кількості та конфігурації корисних якостей. Якщо творчість орієнтована на самовизначення, то «людина корисна» орієнтована на старанне відтворення запрограмованих інструкцій та алгоритмів. Або, іншими словами, якщо творчість співпричетна свободі, то «людина-функція» – авторитаризму та догматизму. Без творчості як способу розвитку освітній простір приречений випускати «старанних» виконавців, хоча майбутнє вимагає творців.

Сучасне суспільство є економізованим. Це не може не позначатися на стратегії розвитку освіти. Якщо вона перетворюється виключно на «ринок освітніх послуг», тоді проблема якості освіти вирішується відповідно до тих самих закономірностей, що діють у сфері послуг взагалі. Тим більше, що в сучасному світі, на думку багатьох дослідників, «необхідно виходити з особливостей нашого глобального світу, в якому попит породжує пропозицію». В такому випадку дійсно «нерозумно ігнорувати попит і пропонувати шанувальнику «металічного року» слухати п'яту симфонію

Бетховена» [15]. Зрозуміло, що в межах «освіти як послуги» буде діяти той самий принцип потреби: «Оцінку якості програми бізнес-освіти дає її споживач: або окремих слухач, або організація – замовник відповідної програми» [16]. Здавалося б, цей висновок не повинен викликати заперечення, однак, навіть в рамках бізнес-освіти, яка дуже тісно інтегрована у економіку виникають сумніви та застереження щодо цього. Професор Філоненко С.Р. у колективній монографії «Бізнес-освіта: специфіка, програми, технології, організація» вважає, що не варто так спрощувати питання щодо якості освіти та бізнес-освіти зокрема. Справа у тому, що споживач освітніх послуг не в стані оцінити їх якість з точки зору її змістовності. Відкидаючи абстрактний «контроль за якістю», Філоненко С.Р. погоджується з доцільністю контролю за якістю «з боку професійної спільноти». «Однак цей контроль виявляється ефективним лише у тому випадку, якщо професійна спільнота сформована та існують чіткі критерії оцінки програм» [17]. Окрім зазначених проблем існує ще одна – відсутність автономії професійної спільноти, що особливо відчувається в межах вітчизняної системи освіти. У майбутньому якість освіти буде безпосередньо залежати від міри автономності навчальних закладів та всіх суб'єктів освітнього процесу. Без зміни командно-адміністративного способу організації освітнього простору про майбутнє якісної освіти можна забути.

Справа у тому, що людина може самореалізуватися, реалізувати себе як свій власний проект при наявності свободи. В свою чергу свобода не мислима без творчості. Якщо розуміти сутність творчості, виходячи з буденної точки зору, як створення нового, такого, що раніше не існувало, тоді цілком необхідно визнати властивістю творчості можливість трансцендування, виходу за межі наявного, того, що є. Це означає, що тут передбачається не жорстка та однозначна детермінація, а передбачається зовсім інше – свобода. «Творчість та свобода, скоріш за все, витікають з одного джерела» [18]. Цим джерелом є особистість.

Однак безперечно, що рух освіти в сторону «ринку освітніх послуг» є очевидним. Відбувається комерціалізація освіти. Її якість в такому випадку буде визначатися в основному конкурентоспроможністю випускників-споживачів на ринку праці. Тому логіка розвитку та трансформації освіти буде задаватися Ринком. Майбутня доля освіти виявляється тісно взаємопов'язаною із долею суспільства та економіки. Однак вплив економіки як основного «замовника» якісної освіти майбутнього не є однозначним у «суспільстві знань». На думку П.Друкера, «подальший розвиток вимагає освітньої бази, яку можуть собі дозволити далеко не всі країни, що розвиваються. На даний момент її швидке створення є наріжним каменем економічного розвитку» [19]. Втім, попри очевидність попиту «економіки знань» на якісну освіту, залишається неясним, якої освіти потребує нова економіка, яке знання лежить в основі суспільного прогресу, що в результаті призводить до «накопичення капіталу»? Дослідження майбутнього освіти потребує теоретичного осмислення

тенденцій розвитку економіки і суспільства, та їх взаємодії з інститутом освіти

Важливим фактом є те, що система освіти посідає одне з центральних місць в морально-правовій регуляції суспільства. Розвинена система освіти у розвиненому суспільстві ставить своїм завданням формування інструментарію моральної регуляції поведінки громадян. Розуміння моралі та її законів соціалізує «дику» людину, але виконувати закони моралі часто змушує традиція або віра. «Освіта робить ставлення людини до моралі трансцендентним, додаючи до простого знання про мораль усвідомлення важливості її функціональної ролі в суспільному житті» [20]. Втім, варто зазначити, що регулюються моральні цінності двома шляхами. Перший можна охарактеризувати як «вербалізм». В межах цього напрямку виховання здійснюється за допомогою слів. Другий – так званий «діяльнісний» шлях, в межах якого виховну силу має спосіб організації освітньо-педагогічного процесу.

Отже, освіта частково формує переконання особистості в необхідності тих чи інших норм моралі, або, навпаки, у їх застарілості. Крім того, освіта надає людині впевненості у її правоті щодо зміни моральних норм, незалежно від того, чи все вона дізналася про їх формування. Таким чином, освіта постає простором смислотворення.

Поглиблений філософсько-теоретичний аналіз проблем соціального становлення особистості у контексті практичного педагогічного процесу підводить до необхідності з'ясувати суть і особливості взаємозв'язків між соціалізацією та моральним становленням особистості. Фундаментальність проблем взаємозв'язку соціального і морального становлення особистості сягає рівня базисних філософських проблем, на якому співвідносяться матеріальні і духовні основи людського життя, утилітаризм та ідеалізм як його смислові полюси й вектори. «Специфіка поєднання утилітаризму та ідеалізму як детермінант соціокультурної діяльності людини визначає її типологічні модуси прагматизм, реалізм і романтизм» [21]. Вибір педагогічної стратегії поєднання соціалізуючих та морально-виховних впливів на особистість визначальною мірою впливає на моделювання всієї системи педагогічної діяльності.

Попри значну кількість наукових робіт і публікацій, які стосуються питань морального та соціального становлення особистості, і досі проблемним залишається погодження поглядів щодо ролі, місця й значення в системі педагогічної діяльності цих базисних напрямів педагогічної активності, так само як і їх взаємозв'язків та взаємовизначень. Одні педагоги схильні традиційно віддавати перевагу саме моральному вихованню, як найважливішій складовій педагогічного процесу. Інші ж, здебільшого інноваційно налаштовані, наполягають на реалізації сучасною освітою насамперед її інших соціалізуючих функцій.

1.3 Освіта як інноваційний ресурс

Перехід від індустріального способу виробництва до постіндустріального призводить до фундаментальних змін у соціальній системі. Постіндустріальний спосіб виробництва конституює новий тип суспільства – «суспільство знань». У своїй праці «Майбутнє постіндустріальне суспільство» Д. Белл, виділяючи характерні риси навої соціальної системи, наголошує на збільшенні ролі наукового знання. Будь-яке суспільство спирається на певну систему знань, однак тільки сучасність перетворює систематизацію результатів теоретичних досліджень у основу технологічних інновацій. Відбувається створення нових інтелектуальних технологій, які слугують технологічною основою моделювання, імітації та інших інструментів системного аналізу і теорії рішень. Вони дозволяють знаходити більш ефективні, «раціональні» підходи до економічних, технологічних та соціальних проблем. Як наслідок, зазначені вище трансформації призводять до зростання класу носіїв знання. Відбувається стрімке збільшення кількості технічних спеціалістів та професіоналів. Здійснюється перехід від виробництва товарів до виробництва послуг. У новому суспільстві з'являються нові види послуг, перш за все у гуманітарній сфері (головним чином у сфері охорони здоров'я, освіти та соціального обслуговування), а також послуги професіоналів та технічних спеціалістів. В силу чого можна стверджувати, що значення наукового знання для становлення постіндустріального світу є надзвичайно важливим. «Цілком очевидно, – писав з цього приводу Д. Белл, – що постіндустріальне суспільство постає як суспільство знань у подвійному сенсі: по-перше, джерелом інновацій у все зростаючій мірі виступають дослідження та розробки (більш того, виникають нові відносини між наукою та технологією, враховуючи центральне місце теоретичного знання); по-друге, прогрес суспільства, який вимірюється зростанням долі ВВП та зростанням частини зайнятої робочої сили, все більше визначається успіхами сфери знання» [22].

Знання, таким чином, будуть виступати внутрішнім джерелом майбутнього суспільства, а це, в свою чергу, призводить до збільшення ролі освіти та науки. Рівень освіченості людини буде визначати її соціальний статус. Власність, яка була до наших днів головним критерієм соціальної стратифікації, поступається місцем рівню знань та освіти. Тому в постіндустріальному суспільстві класовий розподіл замінюється професійним: люди розподіляються вже не на багатих та бідних, адже в економіці з'являється нова форма та нове джерело багатства – інформація та знання, суспільство тепер розподіляється на більш та менш компетентних індивідів. Проблема полягає не у тому, що хтось володіє більшим або меншим об'ємом інформації, вона невичерпна і до неї одночасно можуть мати доступ декілька індивідів. З'являється розрив між тими людьми, що здатні цю інформацію перетворити у знання, тобто осмислити її та діяти на цій основі, та людьми не здатними до цього. У

зв'язку з цим Д. Белл досліджує проблему меріократії (від англ. «merit» – достоїнство, заслуга) – нової групи людей, яка займає високе соціальне положення, виходячи зі свого інтелектуального потенціалу та здатності продукувати нове знання.

Надбання людської культури та цивілізації передаються від одного покоління до іншого двома шляхами: шляхом виховання та спілкування в сім'ї, та за допомогою спеціалізованої системи навчання – освіти. У наш час актуалізується роль ще одного шляху передачі минулого досвіду майбутнім поколінням – це засоби масової комунікації. Ці шляхи мають найважливіше значення у процесі формування та діяльності особистості, у збереженні та відновленні соціальної структури. Найбільш важливим способом передачі загальнокультурного досвіду від одного покоління іншому в межах майбутнього суспільства буде виступати освіта.

В межах «суспільства знань» швидкими темпами відбувається збільшення інформації. Відповідно зростає потреба формування таких здібностей індивідів, які давали б можливість перетворювати інформаційний хаос на ресурс ефективних дій. Якщо традиційне суспільство визначало наперед способи поведінки індивідів у тих чи інших ситуаціях, то в межах нового суспільного устрою традиція перестає бути визначною детермінантою людського світоорієнтування. «Традиція та звичай, – пише Е. Гідденс, – все більше послабляють свій вплив на наше життя, і це позитивний процес, оскільки він надає людині небачений до того рівень свободи» [23]. Свобода передбачає відповідальність, а це говорить про те, що тепер ніхто і ніщо не визначає наперед місце індивіда в соціальній структурі. Він змушений на свій розсуд впорядковувати своє життя та реагувати певним чином на зміни у навколишньому світі.

Важливим аспектом динамічних змін є проблема «іновації» Сьогодні людина опиняється закинutoю у динамічній та небезпечній своєю непередбачуваністю світ. Відповідно інноваційна діяльність перетворюється із привілейованої справи небагатьох у повсякденний обов'язок всіх. Інноваційна діяльність у сучасному суспільстві постає звичайним способом існування. Вона є відповіддю людини на трансформації соціальної системи. У наукове використання термін «інновація» уперше ввів видатний австрійський економіст Й. Шумпетер. У перекладі він буквально означає втілення наукового відкриття, технічного винаходу в новій технології або новому виді виробу. Крім того, інновація розглядалась вченим як нова комбінація наявних функцій виробництва [24]. На даний час ні в кого не викликає заперечення той факт, що інновація завжди була рушійною силою суспільного прогресу. Сьогоднішня ситуація відрізняється тим, що вона із випадковості перетворюється на цілеспрямовану та організовану діяльність.

Розвиток інтелектуальних та творчих здібностей особистості в другій половині ХХ століття постав однією з важливих проблем суспільства. Становлення «людського капіталу» стимулювалось потребами економіки. «Людський капітал – це сукупність навичок, втілених в людині: освіта,

інтелект, харизма, здібність творити, досвід роботи, підприємницька енергія і навіть здатність швидко кидати бейсбольний мяч. Це те, з чим ви б залишились, якщо б хтось позбавив вас усіх матеріальних активів – роботи, грошей, будинка, власності – та викинув би вас на вулицю в одному одязі». «Людський капітал» не може бути відчужений від людини. Саме тому розрив між індустріальним та постіндустріальним світом може бути подоланий тільки шляхом формування «людського капіталу» відповідного рівня. Освіта тут відіграє основну роль, адже саме в межах освітнього простору відбувається формування цього невідчужуваного капіталу. Іншими словами, освіта формує людину в людині, яка одна тільки і може бути суб'єктом соціально-економічних трансформацій.

Освіта здатна зробити людину більш кваліфікованою та більш продуктивною, а продуктивність визначає наш рівень життя. Як зазначає нобелівський лауреат Г. Беккер, усі країни, які продемонстрували безперервне зростання доходів, також демонстрували значні успіхи у освіті та професійній підготовці робочої сили. Є підстави стверджувати, що саме освіта призводить до зростання економіки, а не навпаки. «Так звані азійські тигри стрімко розвивалися, – пише Г. Беккер, – спираючись на добре підготовлену у професійному відношенні, освічену, здатну до напруженої праці та сумлінну робочу силу» [25,172].

Інновації та традиції – це дві взаємозалежні сторони суспільного розвитку, що свідчать про наявність у ній як статичних, так і динамічних начал. Так, традиція є характеристикою стабільності, стійкості, інерційності в культурі. Завдяки традиції людство засвоює культурний досвід минулих поколінь шляхом відтворення ідей, цінностей, способів світосприйняття та діяльності. Система традицій відображає цілісність соціальної системи. З іншого боку, культура існує як процес постійного оновлення. Творчість, трансформація є іншою стороною розвитку суспільства. Універсальною характеристикою будь-якої культури є єдність традиції та новації. Проте «між традиціями і новаціями майже завжди виявляється догма, домінуюча в успадкованій нами тоталітарній свідомості. І шлях традиції до інновації, як і зворотний шлях, часто пролягає через подолання догми» [25]. Перетворення інновації на догму позбавляє її животворної основи, яку вона може віднаходити у культурній традиції. Освіта у такому випадку дуже швидко зустріне з проблемою своєї необгрунтованості та невизначеності. Нове тісно взаємопов'язане зі старим, догматизація та абсолютизація будь-якого з цих моментів призводить до спотворення та стагнації процесу розвитку системи.

Сучасне суспільство визначається тим, що перетворює інновацію на базову цінність. Здатність перетворити традицію на живильний ґрунт для інноваційної діяльності є характерною ознакою постіндустріального суспільства. Тут традиція є не просто засобом, який споживається, а в межах постіндустріального діалогу культур отримує рівні права із сучасністю, отримуючи нові конфігурації в контексті інноваційної діяльності.

Освіта – це спосіб входження людини в цілісність буття культури; вона є складним соціальним механізмом, «головні функції якого – відтворення досвіду, накопиченого в культурі, створення умов для його цілеспрямованих змін. Як орган соціуму, освіта повинна гнучко адаптуватися до змін соціального середовища і, як наслідок, сама змінюватися» [26].

В цьому контексті система традиційного навчання відтворює соціокультурний досвід поколінь, тоді як система інноваційного навчання, «заснована на нових соціокультурних принципах, зорієнтована на інші моделі навчання, сприяє формуванню нової культури мислення і дії» [28]. На нашу думку, функцією інноваційної освіти є не просте, а розширене відтворення соціокультурного досвіду людства. Таким чином, освіта постає як інститут оновлення культури та суспільства, тобто стимулом інноваційних змін.

Найбільш широко розповсюдженною рисою всіх соціокультурних трансформацій у світі з початку ХХ століття є прискорення, яке безпосередньо визначає спосіб руху всіх сфер соціального буття людини. Наслідком цього процесу стало збільшення невідповідності між розвитком освіти та загальним рівнем культурного і технічного середовища. Іншою рисою соціально-історичних змін, прямо пов'язаною із прискоренням, є наступна: з появою масового виробництва не тільки речей, але й ідей, праця стає анонімною, вона втрачає авторство. Ця анонімність знеособлює людину, призводить до втрати своїх амбіцій, бути носієм духовних цінностей і загальнолюдських норм. Важливими характеристиками праці на сучасному етапі розвитку суспільства є посилення її інтелектуалізації та зростання комунікативності, насиченість інформативно-технологічними компонентами. У суспільстві «швидкого» розвитку зростає роль нових технологій і потреба в такій системі освіти, яка буде здатна відповісти на виклик постійно зростаючого прискорення. Інноваційні процеси в освіті виникають у відповідь на ці соціальні вимоги.

Виникненню інноваційного навчання в нашій країні сприяють також певні соціально-економічні умови. Кардинальні економічні перетворення, які впроваджуються в Україні в останні роки, змінюють роль і місце людини у розвитку виробничої та соціокультурної сфери. Освіта, яка б могла відповідати вимогам інноваційного суспільства, повинна позбутися свого авторитарного минулого. Якщо раніше вона була централізованою, а спосіб її управління мав командно-адміністративний характер, то майбутнє за децентралізацією. Сьогодні, в умовах фінансово-економічного дефіциту, ефективним засобом організації освітнього простору є мобілізація внутрішніх ресурсів громад, розвиток інноваційних процесів, створення і впровадження нових методик та технологій навчання, спрямованих на досягнення найбільшого ефекту при найменших матеріальних витратах. Інноваційне суспільство вимагає інноваційної освіти.

Для більш чіткого виявлення ознак «інноваційної» освіти необхідно порівняти її з традиційним, «підтримуючим» навчанням. Могутність

людини досі визначалась її науковими знаннями. У відповідності з цими принципами, «підтримує» навчання формує механістично-детерміністичну картину світу. Відповідно до неї в учнів формується впевненість, що будь-яка проблема має одне, і лише одне, правильне рішення. На наш погляд, «індустріальна» освіта спирається на класичний тип наукової раціональності, який сформувався в XVII-XIX ст. та був спрямований на виявлення об'єктивного знання про світ. На його основі сформувалася відповідна наукова (механістична) картина світу. Мислення, яке виникло на цій основі, було технократичним. Саме таким є розсудкове мислення на відміну від розумного мислення. В межах «традиційної» освіти розсудкове мислення, властиве новоевропейській науці, абсолютизується та виступає від імені розуму взагалі. Освіта розуміється в межах такої парадигми як передача готових інструментальних знань та методів вирішення практичних завдань.

Необхідно зазначити, що концепція інноваційної освіти досліджується та розвивається завдяки колективним зусиллям педагогів новаторів. Учасники цього напрямку прогнозують у якості базових відносин постіндустріального етапу розвитку цивілізації провідну роль організаційних, діяльнісних та інформаційних технологій, які вимагають від людини знаходити та приймати нетрадиційні рішення. Ці нетрадиційні рішення і будуть інноваційними.

Інноваційний характер діяльності, який може забезпечувати адекватні способи адаптації до соціального простору та часу, що постійно змінюються, формує необхідність такої спрямованості професійної освіти, щоб її метою стали не тільки формування професіоналізму, але і розкриття творчого потенціалу, оволодіння технологіями співпраці та комунікації. Специфіка професійної освіти як певного виду соціальної технології полягає у динамічності процесів, які відбуваються у ній. Вона полягає у постійній переорієнтації та пошуку нових підходів, які б дозволили вирішити виникаючі проблеми та суперечності. Таким чином, інновація, яка постає як відповідь на необхідність подолання проблем сучасності, покликана здійснити співставлення творчої ініціативи суб'єкта діяльності зі сферою діяльності, яка постійно змінюється.

Важливим є те, що у науковій літературі поняття «інновація» визначається і як нововведення, і як процес включення цього нововведення у практику. Освіта, яка прагне бути інноваційною, повинна звернути увагу на способи розвитку творчих здібностей особистості. Кожна людина у своєму розвитку відтворює процес розвитку усього людства. Але у відчуженому соціальному світі окремих індивід може зупинитися на певній стадії, яку людство давно пододало. У своєму фізіологічному розвитку індивід встигає за дев'ять місяців утробного розвитку подолати увесь шлях еволюції органічного життя на планеті – від одноклітинного організму до новонародженої людини. Але в культурному розвитку людина часто не досягає сучасного їй рівня культурного розвитку. Справа у тому, що педагогічна діяльність поки що працює менш ефективно, ніж

механізм біологічного розвитку. Якщо останній спрацьовує послідовно, від найпростішого до складного, то в межах педагогічної діяльності ця «природна» послідовність формування «духовних органів» виявляється порушеною. Освіта намагається конституювати вищі шаблі «неорганічного тіла» людини без формування фундаменту елементарних здібностей.

З точки зору діяльнійної структури динаміка інноваційних процесів детермінована, з одного боку – актуальними проблемами середовища, з іншого – творчою ініціативою суб'єктів діяльності. Їх взаємодія з середовищем, в якому розгортається діяльність, визначається загальною метою активності, яка обґрунтовується причинними закономірностями необхідності інновацій. В свою чергу, усвідомлена необхідність формує проект діяльності для реалізації нововведень, успішність та ефективність реалізації яких визначається здатністю вирішувати виникаючі проблеми. Як наслідок, процес реалізації нововведень призводить до виникнення різноманітних комбінацій процедур, координація яких відбувається за рахунок відповідного механізму управління. Таким чином, успіх реалізації будь-якого нововведення тісно взаємопов'язаний як з інноваційною поведінкою індивідів, так і з здатністю середовища створювати умови для реалізації інноваційної діяльності та здатністю сприймати її результати. Він безпосередньо залежить від творчої самореалізації особистості та міри засвоєння певного рівня загальнолюдської культури.

Теоретичний підхід до проблеми інноваційної освіти передбачає дослідження співмірності творчості та професіоналізму. Що обумовлює вирішення суперечності між існуючими нормами і вимогами до професійної підготовки фахівця та інноваційною спрямованістю. Для виявлення найбільш гармонійного співвідношення творчості та професіоналізму необхідно класифікувати інновації під кутом зору критеріїв їх ефективності у сфері освіти. Основним критерієм виявлення спрямованості інноваційної діяльності з позицій розвитку творчих здібностей та адекватного рівня їх реалізації – професіоналізму, слід вважати відповідність нововведення духовним цінностям. Справа у тому, що в сучасному світі спостерігається розрив між технологічними інноваціями та здатністю людини їх змістовно розпредметити. Технологічний розвиток цивілізації випереджає духовний розвиток особистості. Освіта повинна враховувати цю проблему конституюючи способи та форми підготовки суб'єктів інноваційної діяльності.

Такий підхід є найбільш актуальним в умовах кризи системи освіти, оскільки індивідуальність та цілісність професіонала найбільш яскраво виявляється тоді, коли вони поєднуються з високим рівнем духовності та гуманістичною зорієнтованістю. У відповідності з запропонованими критеріями можна класифікувати нововведення за ступенем ефективності стимулювання творчої індивідуальності як вищої характеристики професіоналізму, яка гарантує соціальну та економічну реалізацію навіть в умовах соціально-економічної кризи.

Потрібно виходити з того, що інновації – це феномен, на якому

завжди базувався прогрес суспільства. Однак його впровадження у соціокультурне буття завжди проблематичне.

Однак інновації в освітньому просторі можуть бути як продуктивними, так і репродуктивними: інновації-модернізації та інновації-трансформації. Інновації-модернізації видозмінюють навчальний процес, вони спрямовані на досягнення гарантованих результатів в рамках його традиційної репродуктивної орієнтації. Технологічний підхід до навчання, який лежить в їх основі, спрямований, насамперед, на повідомлення учням знань і формування способів дій за «зразком», та орієнтований на високоефективне репродуктивне навчання. Інновації-трансформації, що перетворюють навчальний процес, спрямовані на забезпечення його дослідницького характеру, організацію пошукової навчально-пізнавальної діяльності.

В сучасному освітньому дискурсі розглядають інформацію не як основу для створення чогось нового, а як об'єкт, суть якою можна опанувати та використовувати в готовому вигляді. Таке суспільство можна було б назвати не «інформаційним», а «комунікативним», бо вся його новизна не в тому, що воно виробляє нову інформацію, а в тому, що воно навчилося знаходити її в готовому вигляді, користуючись комунікативними технологіями. Виходить, що всупереч канонічним текстам, постіндустріальне суспільство в нашому випадку не означає прорив у сферу творчої праці, а «збивається» на шлях гедоністичного дозвілля та перерозподілу готових результатів у віртуальній сфері. Причому комунікація у цьому контексті постає як формалізована взаємодія атомізованих індивідів між собою. Вона втрачає екзистенційний вимір міжособистісного спілкування, зустрічі «я» і «ти». Саме у такому спілкуванні-зустрічі відбувається формування суб'єкта інноваційної діяльності.

Отже, сучасний світ, який швидко та непередбачувано розвивається, вимагає від освіти адекватної реакції. Важливим є те, що традиційний інститут суспільства сьогодні перетворюється на інноваційний ресурс, який здатний не просто передбачати майбутні зміни, а, що є більш важливим, породжувати їх. Однак вітчизняна система освіти в процесі своєї модернізації залишає майже недоторканим спосіб управління та організації освітнього простору. Останній продовжує залишатись авторитарним, отже антиінноваційним. Творчість розгортається у просторі свободи та як співтворчість, тобто у діяльнісному спілкуванні «я» з «ти». Освіта повинна організувати педагогічний процес таким чином, щоб у ньому могли формуватися суб'єкти інноваційної діяльності. Причому їх діяльність в межах освітнього простору вже повинна бути творчою. Таким чином, освіта перетворюється на основне джерело формування якісного людського капіталу, який буде справжнім багатством майбутнього суспільства.

Сучасний світ – світ не лише глобальних соціально-економічних трансформацій, науково-технічного прогресу, інформаційної революції. Що, звичайно, цілком справедливо. Проте не у меншій мірі обгрунтовано оцінювати його як світ творчості, освіти і знання. Значущість освіти сьогодні стала величезною. Вона є найбільш масовою і найбільш стратегічно орієнтованою сферою діяльності суспільства. Освіта невід’ємна сьогодні від кожної людини, оскільки істотно впливає на її життя, визначає багато в чому сьогодення і майбутнє. У сфері освіти досягнуті значні результати, і разом з тим реформування, прагнення до її якісної зміни – одна з характерних рис нашого часу. Вироблення ефективної стратегії вдосконалення освіти повинно спиратися на глибоке вивчення і філософське узагальнення як реального життєвого досвіду, так і перспектив подальшого розвитку нашої цивілізації.

Список використаних джерел:

1. Босенко А.А. Воспитать воспитателя (над чем не работают и о чем не спорят философы). К.: из-во «Лыбидь» при Киев. ун-те, 1990. С. 141.
2. Сокулер З. Структура субъективности, рисунки на песке и волны времени // Фуко М. История безумия в классическую эпоху. С.Пб.: Университетская книга, 1997. С. 11.
3. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сэд, 1994. С. 404.
4. Друкер П. Менеджмент и работа мира // Мысль. 2008. №1. С.24.
5. Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. М. , 1997. С.337.
6. Там само. С. 383.
7. Батищев Г.С. Творчество и рациональность // Человек, творчество, наука. М.: Наука, 1967. С. 97.
8. Возняк В.С. Співвідношення розсудку і розуму як філософсько-педагогічна проблема: Монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2008. С. 193.
9. Батищев Г.С. Творчество и рациональность // Человек, творчество, наука. М.: Наука, 1967. С. 97.
10. Мацкевич В. Полемические этюды об образовании. Лиепая: «Изд-во О. Аугустовской», 1993. С.23, 26-40.
11. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: «Медиум», 1995. С.230.
12. Там само. С. 225-226.
13. Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко. К.: МП «Леся», 2008. 516 с.
14. Кремень В.Г. Людина перед викликом глобалізації: творчість, людина, освіта // Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г.Кременя. К.: Педагогічна думка, 2008. С. 37.

15. Попова О. Освіта і соціалізація особистості // Освіта і управління. 2002. Том 5. №2. С.172.
16. Радул В. Соціальний характер виховання // Шлях освіти. 2004. №3. С. 6.
17. Скотний В. Г. Раціональне та ірраціональне в науці й освіті. Київ-Дрогобич : Коло, 2003. С. 237.
18. Оленич С. Місце і роль соціальних інститутів сучасного українського суспільства в процесі становлення молоді // Проблеми гуманітарних наук, 2009. № 23. Філософія. С. 160-161.
19. Удовенко М. Виховання як основний механізм соціалізації студентства /М.Удовенко//Упр. Освітою. 2004. Берез. (№5). С.6-9.
20. Оленич С. Місце і роль соціальних інститутів сучасного українського суспільства в процесі становлення молоді // Проблеми гуманітарних наук, 2009. № 23. Філософія. С. 160-161.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990. С. 284.
22. Радул В. Соціальний характер виховання. С. 6.
23. Скотний В. Г. Раціональне та ірраціональне в науці й освіті. 283 с.
24. Там само. С. 237.
25. Попова О. Освіта і соціалізація особистості. С.172.
26. Там само. С.172.
27. Там само. С. 172.
28. Там само. С. 172.

Власюк Т.М.

*кандидат економічних наук, доцент,
директор Інституту права та сучасних технологій навчання
Київський національний університет технологій та дизайну,
м. Київ, Україна*

1.4. Сутність системи вищої освіти та наукові підходи до її трансформацій

З'ясування сутнісно-змістової еволюції поняття системи вищої освіти вимагає насамперед уточнення авторського розуміння системи як такої. Існує велика кількість визначень поняття «система», які використовують залежно від контексту, галузі знань та цілей дослідження.

Сутність системи як наукової категорії походить від філософського визначення, відповідно до якого система (systema – складене з частин, з'єднане) – сукупність елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках між собою й утворюють певну цілісність, єдність [1, с. 427].

Системний підхід покладений в основу розробленої Я. Корнаи [2] системної парадигми. Її основні положення, з якими доцільно погодитися,

полягають у тому, що об'єкт вивчення певної теорії повинен розглядатися як цілісна система, яка має взаємозв'язки з іншими складними утвореннями; переваги складових системи є її продуктами; система розвивається під впливом зовнішніх спонукань і внутрішніх еволюційних змін; вона має певні недоліки, тобто дисфункції; властивості систем мають визначатися як кількісно, так і якісно.

В. М. Саратовський стверджує, що система – це скінченна множина функціональних елементів й відношень між ними, виокремлена зі середовища відповідно до визначеної мети в межах певного інтервалу часу [3]. Ю. І. Черняк зазначає, що система – це відображення у свідомості певного суб'єкта, дослідника чи спостерігача властивостей об'єктів та їх відношень у вирішенні питань дослідження або пізнання [4]. Дмитриченко Л. стверджує, що економічна система – це по-перше, сукупність взаємопов'язаних економічних елементів, що утворюють певну цілісність, економічну структуру суспільства; по-друге, єдність відносин, що складаються з приводу виробництва, розподілу, обміну та споживання економічних благ, і громадських інститутів, які регулюють ці відносини [5, с. 21]. В. Крижко і І. Мамаєва вважають, що система – це «будь-який об'єкт, або сукупність взаємодіючих об'єктів будь-якої (у тому числі різної) природи, який має яскраво виражену “системну” властивість, котру не має жодна з частин системи при будь-якому способі ділення та котра не виводиться з властивостей частин» [6, с. 135].

Від загального визначення системи простежимо перехід до визначення поняття «освітня система». Теорії класиків економічної думки щодо сутності й природи освіти пізніше трансформувалися в неокласичну теорію, перш за все, у двох концепціях – людського капіталу (Г. Беккер, Дж. Мінцер, М. Дж. Баумен, Т. Шульц, Е. Ф. Денісон, А. О. Крюгер та ін.) і виробничої функції освіти (У. Дойл, Дж. Ферріс, Д. Монк та ін.).

Порівняння концепцій людського капіталу і виробничої функції системи освіти наведено в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Порівняння концепцій людського капіталу і виробничої функції системи освіти

Концепція людського капіталу	Концепція виробничої функції освіти
Зміст	
Економічна модель, що описує залежність між заробітками та конкурентоспроможністю людини ринку праці і накопиченими їм запасом знань, умінь та навичок	Економічна модель, що описує залежність між знаннями, уміннями та навичками людини як результатами освітнього процесу і його факторами (людськими, матеріальними, фінансовими і іншими факторами освіти)

Мета	
Визначення ролі і змісту освіти для ринку праці і економіки в цілому	Визначення ролі і значення окремих факторів для освітнього виробництва
Визначення поведінки агентів	
Приймаючи рішення про інвестиції в освіту, здобувачі освіти та їх батьки ведуть себе раціонально. На основі порівняння величини поточних витрат на освіту з величиною майбутніх доходів, які прогноуються в результаті отримання освіти, приймається рішення, продовжити або перервати подальшу освіту	Приймаючи рішення про розміщення ресурсів, що направляються в освіту (вибір школи, ВНЗ, підручників і т.п.) здобувачі освіти і їх батьки ведуть себе раціонально. На підставі порівняння різних варіантів розміщення ресурсів приймається оптимальне рішення (що мінімізує витрати і максимізує результати навчання)
Визначення витрат	
Витрати, пов'язані з отриманням освіти, і їх структура трактується як інвестиції, тобто передбачають віддачу в майбутньому	Витрати факторів освітнього процесу і їх структура визначаються як умови поточних і майбутніх результатів навчання
Визначення економічної ефективності освіти	
Ефективність освіти розглядається як ефективність інвестицій в освіту і визначається як відношення результатів освіти до витрат на її отримання	Ефективність освіти розглядається як ефективність освітнього виробництва і визначається як відношення випуску продукції освітнього виробництва до витрат його ресурсів

Джерело: [7, с. 123]

Незважаючи на безумовну значущість наведених положень, вони є неповними, що вимагає їх подальшого розвитку.

В сучасній економічній літературі питанням дослідженню системи вищої освіти присвячено багато наукових праць. Так, А. В. Євтодюк вважає, що освітня система – це системоформувальна підсистема національної системи освіти, наділена специфічними функціями; впорядкована, структурна, самоорганізована цілісність історично зумовлених і взаємопов'язаних поглядів, переконань, ідеалів, національних традицій та практикуючих дій, об'єднаних спільними мотивами, задачами і цілями, що спрямовані на навчання й виховання людини задля досягнення нею певного рівня освіченості як ступеня становлення особистості [8].

П. О. Владиславлев під системою освіти розуміє систему різних видів навчально-виховних закладів та форм організованого самовиховання, яка забезпечує відповідність освіти, кваліфікації та виховання членів

суспільства рівню розвитку його продуктивних сил [9, с. 21]. Ф. І. Перегудов та Ф. П. Тарасенко [10, с. 68] інтерпретують систему освіти як сукупність засобів для задоволення потреб людей у знаннях, вміннях та навичках в інтересах успішного розвитку духовних сил та здібностей, творчого потенціалу особистості та суспільного прогресу. В. Міщенко, С. Науменкова вказують, що саме система освіти, зокрема, професійної та вищої, безпосередньо пов'язана з розбудовою незалежної держави, національною й економічною безпекою, економічними й політичними перетвореннями та є ключовим елементом життєзабезпечення країни [11, с. 7].

М. В. Дмитришин стверджує, що «система освіти має бути орієнтована не тільки на замовлення збоку держави, але й на постійно зростаючі суспільні потреби, на певні інтереси особистостей, сімей, підприємств, місцевих громад. Саме орієнтація на реальні потреби конкретних груп споживачів освітніх послуг може створити основу для залучення додаткових матеріально-технічних і фінансових ресурсів в систему освіти» [12, с. 24].

Система вищої освіти є винятково складною багаторівневою структурою з розвиненою ієрархією, стан якої характеризується множиною параметрів. Качарян І. С. вважає, що основними рівнями цієї системи є: 1) вища освіта України – вищий рівень; 2) вища освіта регіонів та видів економічної діяльності (ВЕД) – середній рівень; 3) вищі навчальні заклади – нижчий рівень [13, с. 26].

Тобто, погляди науковців на розгляд освіти як системи досить різняться. Вважаємо, що *систему освіти доцільно розглядати як відкриту, багатокomпонентну, нелінійну, нерівноважну, відтворювальну соціально-економічну систему, що функціонує у відповідності з принципом позитивного зворотного зв'язку, здатна до зміни власної структури з метою пристосування до змін зовнішніх умов свого існування та направлена на задоволення перспективної потреби у фахівцях, що сприятиме зростанню макроекономічних показників розвитку країни.*

Система освіти як і в будь-яка інша система залежно від складових елементів може розглядатися як єдина планетарна освітня система, соціальна система, система освіти різного рівня, система безперервної освіти, економічна система (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Узагальнення підходів до класифікації систем освіти
Джерело: складено автором на підставі [14, 15, 16]

Тобто, освіта являє собою складний соціальний об'єкт – соціальну систему інформаційного обміну між індивідами, різними типами їх організацій (соціальні, етнічні, релігійні та ін.) і світовим співтовариством в цілому [7, с. 21]. Основними елементами / підсистемами освіти як соціальної системи доцільно вважати навчання, виховання і пізнання.

Елемент виховання буде суттєво вагомішим на нижчих рівнях освіти, які охоплюють ранні роки людини і коли закладаються її основні риси, відбувається основний процес формування особистих якостей. Виховання – це усвідомлене та цілеспрямоване формування людини як особистості відповідно до специфіки цілей, соціальних груп і організацій, у яких воно здійснюється [17, с. 15-16].

Елемент пізнання має свої особливості залежно від характеру знань, що передаються людині. Знання можуть бути поверхневі чи більш систематизовані залежно від глибини вивчення оточуючих явищ та дії законів і закономірностей. Поверхневі знання людина здобуває у своєму щоденному житті, пізнаючи світ у його розмаїтті. Завданням освіти є надання людині більш систематизованих знань, що сприяли б формуванню глибокого та комплексного уявлення про навколишній світ та певну галузь. Важливою рисою процесу пізнання, як процесу надання знань, є його системність, тобто не лише передання людині суми інформації: по-перше, інформація повинна бути не безсистемною, а представленою в певній логічній формі; по-друге,

завданням освіти є не лише механічне запам'ятовування наданої інформації, а й засвоєння, усвідомлення, розуміння сутності явища, його причин і наслідків, зв'язків і взаємозалежності з іншими явищами [14, с. 12].

Сполучною ланкою між вихованням і пізнанням виступає навчання – як цілеспрямовано організований процес, орієнтований на систематичне засвоєння знань, формування, втілення у практичну діяльність конкретних навичок і вмінь. У процесі навчання передається не тільки система знань, а й способи (методи) їх застосування.

Елементи пізнання та навчання не тотожні в тому значенні, що «у процесі пізнання здобуваються тільки нові знання, а навчання, окрім засвоєння цих знань, передбачає формування вмінь і навичок» [18, с. 81].

Отже, система освіти є відкритою, оскільки їй притаманні риси відкритої системи (обмін з іншими системами речовиною (ресурсами), енергією (фінансами) та інформацією (знаннями)), багатокomпонентною (характеризується великою кількістю взаємодіючих підсистем), нелінійною (тобто в ній існують обернені зв'язки між змінними в часі та просторі величинами, які описують стан системи), нерівноважною (в ній з певною швидкістю відбуваються різні динамічні процеси), соціально-економічною (створення освітніх продуктів забезпечує виникнення економічного та соціального ефектів).

Список використаних джерел:

1. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 5-е изд. М.: Политиздат, 1987. 590 с.
2. Корнаи Я. Системная парадигма. Вопросы экономики. 2002. № 4. С. 4–22.
3. Саратовский В. Н. Основы систематизации всеобщих категорий. Томск. 1973. 432 с.
4. Черняк Ю. И. Системный анализ в управлении экономикой. М. 1975. 193 с.
5. Дмитриченко Л. Економічні системи: методологія наукового пізнання і критерії класифікації. СХІД. 2016. № 3(143). С. 20-26.
6. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксиологічний потенціал державного управління освітою. К. : Освіта України, 2005. 224 с.
7. Тимошенко І. В. Система образования в зеркале экономической науки: монография. Х.: Изд-во НУА, 2005. 296 с.
8. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: автореф. дис. ... канд. філос. наук :. 09.00.03. Київ, 2002. 20 с.
9. Владиславлев П.А. Система образования в европейских странах СЭВ: экономические и социальные проблемы. М.: Наука, 1989. 133 с.
10. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Введение в системный анализ. М.: Высш. шк., 1989. 367 с.
11. Міщенко В., Науменкова С. Особливості функціонування вищої школи України в ринкових умовах: вища школа України між минулим і майбутнім. Вища школа. 2001. №1. С. 6-17.

12. Дмитришин М. В. Формування та ефективність фінансового механізму вищих навчальних закладів: монографія. – Івано-Франківськ: НАІР, 2014. 164 с.
13. Кочарян І. С. Макроекономічне планування в управлінні системою вищої освіти України: дис. ... докт. екон. наук : 08.00.03. Полтава, 2016. 460 с.
14. Падалка О.С., Каленюк І.С. Економіка освіти та управління. – К.: Педагогічна думка, 2012. 184 с.
15. Яковенко Л. І., Пашенко О. В. Економічні основи модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань: монографія. – Полтава: Скайтек, 2011. 216 с.
16. Про вищу освіту [Електронний ресурс] / Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII / Офіційний сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
17. Каленюк І. С. Освіта в економічному вимірі : потенціал та механізм розвитку. – К. : ТОВ «Кадри», 2001. 326 с.
18. Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Зб. наук. праць Вип. 3 / за заг. ред. В. П. Андрущенко. К. : Знання, 2000. 520 с.

Проданюк Ф.М.
кандидат історичних наук,
доцент кафедри філософії, політології та українознавства
Київський національний університет технологій та дизайну,
м. Київ, Україна

Гребеннікова Н. В.
старший викладач
Київський національний університет технологій та дизайну,
м. Київ, Україна

РОЗДІЛ 2. ГЕНЕЗИС ФЕНОМЕНУ ГУМАНІЗАЦІЯ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЯ ОСВІТИ

Філософська наука відносить гуманізм та демократію до найвищих досягнень історії світової цивілізації та до найважливіших питань сучасності. Визначні вчені і діячі світової культури Арістотель, Конфуцій, Перікл, Платон, Цицерон, Д. Алігьєрі, Е. Роттердамський, Т. Мор, Ф. Бекон, Дж. Бокаччо, Ф. Вольтер, Р. Декарт, Д. Дідро, Дж. Локк, М. Монтень, Ф. Петрарка, Ж. Ж. Руссо, В. де Фельтре, Д. Юм, Г. Сковорода, І. Франко, Т. Шевченко, М. Ганді, А. Ейнштейн, Ф. Жоліо-Кюрі, Дж. Неру, Г. Парсонс, Р. Даль, В. Вернадський та багато інших проголосили ідеї гуманності, демократичності і миру цінностями для всіх людей [1].

Гуманізація має значний вплив на всі сторони життя людини: політику, економіку, соціальну сферу, культуру і освіту. Сучасне значення поняття «освіта» утвердилося наприкінці XVIII ст. «під впливом діяльності І. Гете, І. Пестолоцці та неогуманістів, які розуміли її сутність як духовний процес формування особистості. Освіта в цьому розумінні покликана створювати умови для розвитку людини як освіченої і духовної істоти. Вона виконує цивілізаційну (економічну, соціальну, гуманітарну і культуротворчу) функцію в суспільстві, є процесом засвоєння накопичених людством знань, навичок і вмінь для виконання соціально значущих функцій» [2, с. 17].

Гуманізм (лат. *humanus* – людський, людський) – це система ідей і поглядів на людину як найвищу цінність [3]. Загально прийнято вважати, що цей напрямок зародився в добу Відродження. Однак перші гуманістичні погляди з'явилися значно раніше. Їх виникнення тісно пов'язане з появою перших освітніх закладів у світі, виховання та науки.

2.1. Основні етапи розвитку освіти та її гуманітаризація

В науковій літературі існує декілька версій щодо появи перших освітніх закладів. Значна частина вчених переконана, що перші школи

з'явилися в VII тис. до н.е. в Америці. Зокрема, на території сучасної Мексики, де в той період проживали племена інків та майя. Інші дослідники відносять виникнення перших шкіл до цивілізацій Стародавнього Сходу (Шумер, Єгипет, Китай, Індія) в IV–II тис. до н.е., де головними носіями ідеалів навчання й виховання були держава, церква та сім'я.

Філософи Стародавнього Сходу намагалися виховати «ідеальну людину», яка була б фізично та духовно досконалою. Гуманістичними ідеями пронизані основні філософські доктрини Стародавнього Китаю: конфуціанство, даосизм, монізм та легізм. Зокрема, конфуціанство зосереджувало свою увагу на етичних правилах і соціальних нормах регулювання суспільних відносин та поведінки людини. Китайський філософ та засновник даосизму Лао Цзи (604-531 рр. до н. е.) сформулював та обґрунтував принцип людинолюбства, який включав в себе розуміння добра як любові до всього живого та перевагу духовних цінностей над матеріальними [4]. Інший відомий китайський філософ Конфуцій (551-479 рр. до н. е.) вважав, що спокій та процвітання суспільства можливі при умові дотримання людьми особливих правил етикету [4].

Значний вплив на зародження гуманістичних ідей в Стародавній Греції та на розвиток античної й світової філософії мала творчість Сократа (469-399 рр. до н.е.). У центрі його філософського вчення була людина. Вчений розглядав її як моральну істоту. Тому філософія Сократа – це етичний антропологізм.

У VIII ст. до н.е. – VI ст. н.е. на території Європи та в Середземномор'ї утвердилася антична система освіти. Її підвалини були закладені в Стародавній Греції та продовжені в Стародавньому Римі. В ній прийнято виділяти спартанську, афінську та римську системи освіти та виховання. Спартанська система була спрямована на фізичну та військову підготовку, розвиток дисципліни, сили, волі, мужності, кмітливості, служіння полісу та примноження його могутності [5, с. 48]. На противагу їй афінська прагнула сформувати гармонійну особистість, для якої були притаманні висока духовність, моральна чистота та фізична досконалість [6, с. 38] або утвердження ідеалу «калокагатії». Дане поняття включало в себе, «з одного боку, красу і силу, з іншого – справедливість і добродієність, мужність і розум» [7, 243]. В Афінах юнак мав пройти такі основні етапи освіти та виховання. Перший етап – це сімейне виховання, яке тривало від народження до семи років. Другий – це навчання в музичних школах. Воно тривало з семи до дванадцяти років. Юнаки мали навчитися читати, писати та рахувати. Вони вивчали поезію, музику, танці та граматику. Музичний курс мав на меті облагородження характеру через оволодіння музичними інструментами та музичною грамотою [5, с. 124]. Третій етап – це навчання в спортивних школах палестра, де учні вдосконалювали своє тіло та фізичну майстерність. Четвертий – це навчання в гімназіях (Академія, Лікей, Кіносарг), де юнаки вивчали філософію, літературу та політику. Останнім був п'ятий етап – навчання в

ефебіях, де юнаки отримували навички військової підготовки у таборах. В цих навчальних закладах учні вивчали політичні науки та правознавство.

В добу еллінізму (III-I ст. до н.е.) відбуваються суттєві зміни в системі освіти. Зокрема, у гімназіях акцентують увагу на теоретичну підготовку учнів, а фізична підготовка поступово відходить на другий план. Аналогічні зміни відбулися і в змісті навчання в «Академії» та в «Лікей». В них також пріоритетом користуються філософський характер освіти. Поряд з цим відбувається певна спеціалізація названих освітніх закладів: в «Академії» значна увага приділяється математиці, а в «Лікей» пріоритетом користувалися природознавство, історія та музика. В цей період в Афінах було відкрито ряд нових філософських шкіл: «Портик» (стоїчна школа) та «Сад» (школа епікурейців) [8].

У III ст. до н.е. Стародавній Рим посилив свій вплив в Середземномор'ї. Значне місце у вихованні стародавніх римлян займав культ героїв та патріотизм. Римська республіка та Римська імперія прагнули досягти світового панування, тому освіта була націлена на розвиток технічних та природничих наук, а також політики і права. Римська культура збагачувалася досягненнями та кращими надбаннями тих народів, які були захоплені римськими легіонерами. Це в першу чергу стосується Стародавньої Греції та елліністичної культури [9, с. 95-98]. У II-I ст. до н.е. на території Римської республіки різко збільшилася кількість освітніх закладів. Початкову освіту можна було отримати в елементарних школах, де вчили читати, писати та рахувати. Для дітей заможної частини населення існували граматичні школи. Вищим типом освітніх закладів у Стародавньому Римі були риторські школи, де готували майбутніх державних чиновників.

Визначне місце в історії античної педагогіки займає давньоримський вчений Марк Фабій Квінтіліаном (42-118 рр. н.е.) – основоположник європейської педагогічної літератури. Він автор першого в історії педагогіки наукового трактату «Про виховання оратора» та керівник першої у Стародавньому Римі державної школи.

Гуманістичні ідеї в добу Стародавнього Риму чітко простежуються й в творчості політика та філософа Марка Тулія Цицерона (106-43 рр. до н.е.), який приділяв значну увагу долі окремої людини, її психології, питанням радості та горя. Він відстоював ідеали свободи окремої людини, обґрунтовував соціальні, суспільні і моральні обов'язки людини, досліджував проблеми чесності та скромності, повагу історичних й культурних пам'яток тощо [10, с. 19].

V – XVI ст. – це нова доба в історії Європи, яка отримала назву Середньовіччя. Її головною ідеологічною силою була християнська церква, яка отримала монопольне право визначати основні напрямки духовного життя окремої людини та цілих народів. Церква контролювала розвиток освіти, науки, культури та інші сторони життя людини. Визначне місце у зміцненні її панівного становища належить Першому Вселенському собору християнської Церкви (Нікейському собору 325 р.). 27 лютого 380 р.

імператор Східної Римської імперії Феодосій I Великий у присутності двох братів-співправителів Західної Римської імперії Граціана і Валентиніана II підписав едикт про віру (*Cunctos populus*), який проголосив християнство державною релігією [11]. У IV ст. філософ і богослов Аврелій Августин (Блаженний) (354-430) вперше звернув увагу на необхідність формування власної християнської системи освіти та розпочав різку критику античної системи освіти. В завершеному вигляді названа система була сформована лише у VII ст. на території Ірландії та Британії, де місцеві монахи відкрили перші християнські освітні заклади. В них велика увага приділялася вивченню граматики і риторики. Значний вплив на розвиток християнської освіти Середньовіччя мала також й діяльність відомого вченого, теолога, логіка та педагога Алкуїна (730-804). В своєму науковому трактаті «Про істинну філософію» вчений відстоював необхідність повернення в середньовічну школу «семи вільних мистецтв».

В IX – XII ст. на території Західної Європи існували декілька типів освітніх закладів: церковно-приходські школи; монастирські школи («внутрішні школи» для майбутніх священників та «зовнішні школи» для синів феодалів); єпископські чи кафедральні школи. Ці освітні заклади повністю контролювалися християнською церквою. Аналогічна система освіти була характерна й для Київської Русі.

Друга половина XI – початок XII ст. – це період розвитку цехового виробництва, який сприяв появі гільдійських та цехових шкіл. Вони утримувались цехами та гільдіями, а згодом попали під контроль органів міського самоврядування – магістратів.

В XII ст. певних змін зазнають й освітні заклади, які контролювалися християнською церквою. Зокрема, відомий французький мислитель та богослов П'єр Абеляр (1079-1142) відкрив ряд шкіл, які дослідники історії педагогіки часто відносять до нецерковних освітніх закладів. Його справедливо вважають одним із перших філософів Західної Європи, хто здійснив критичний аналіз біблійних текстів. Близькі позиції щодо розуміння П'єром Абеляром християнства та тлумачення священних текстів займав також відомий мислитель Київської Русі Климент Смолятич [12].

Гуманістичні тенденції на території Візантії не набули значного поширення, а спроби покращити людину через вивчення античної літератури підтримували лише обмежена кількість візантійських християнських вчених. Особливе місце серед них займає державний діяч, вчений та письменник Феодор Метохит (1270-1332) [13].

В XI ст. в Західній Європі розпочався процес, який отримав назву урбанізація. Для нього були характерні такі риси: відродження давніх римських міст, утворення нових, посилення значення міського господарства, розвиток цехового виробництва та торгівлі, розвиток міського самоврядування. Ці процеси сприяли появі нових освітніх закладів – університетів, які були автономними установами з власними органами самоуправління. Найдавнішим університетом вважають

Болонський, який формувався поступово з різних шкіл права. У 1155 р. він отримав від імператора Фрідріха Барбаросси право на автономію. Згодом в Європі виникли й інші університети: Оксфордський (1167), Моденський (1175), Сорбонна (1231) [14, с. 12] та багато інших.

XIV-XVI ст. – це новий період в історії Європи, який отримав назву Відродження (Ренесанс). Даний термін запропонував італійський художник Джорджо Вазарі (1511-1574). Відродження - це європейський філософсько-мистецький рух у літературі, культурі та в науці, який був направлений на відновлення античних традицій, утвердження антропоцентризму (увага філософів спрямована на людину), антисхоластика (критика християнських догматів) та поширення ідеалів гуманізму. Даний рух отримав в науковій літературі декілька назв: гуманізм епохи Відродження; Ренесансний гуманізм; класичний гуманізм тощо. Його характерною рисою було те, що на зміну християнському аскетизму приходить ідеал гармонічно розвинутої людини. Поширенню ідей гуманізму сприяла діяльність поетів та письменників Данте Аліг'єрі (1265-1321), Джованні Боккаччо (1313-1375) і Франческо Петрарки (1304-1374), філософів Колуччо Салютаті (1331-1406), Леонардо Бруні (1370-1444), Мірандоли (1463-1494) та багатьох інших діячів культури.

Утвердження ідей гуманізму вплинули на зародженню гуманістичної педагогіки. Початок пошукам гуманістів основних шляхів розвитку освіти та виховання поклав медик та правник П'єтро Паоло Варджеріо (1379-1444). У 1402 р. він написав свій знаменитий трактат «Про шляхетні вдачі та вільні науки», який став однією із перших ґрунтовних наукових праць з питань освіти та виховання доби Ренесансу. Гуманісти доби Відродження прагнули виховати гармонійно розвинуту людину. Вони сповідували такі принципи: повагу та захист прав дитини, негативне відношення до системи фізичних покарань, прагнення до вдосконалення здібностей учнів, віддавали пріоритет естетичному вихованню тощо.

Визначним педагогом-гуманістом доби Відродження був також засновник школи «Будинок радості» Вітторіо да Фельтре (1378-1446), який виступав проти тілесного покарання учнів, віддавав пріоритет фізичному вихованню, сприяв вивченню школярами літературних творів Античності. Письменник Франсуа Рабле (1494-1553) сформував власну систему виховання, в основу якої було закладено вільний інтерес та активність дитини. Свої системи виховання запропонували також вчений Еразм Роттердамський (1466-1536) та філософ-скептик й письменник-гуманіст Мішель Монтень (1533-1592). Англійський гуманіст Томас Мор (1478-1535) вперше висловив ідею про значення трудової діяльності у вихованні дітей. У своїх творах Т. Мор захищав принцип загального навчання, рівноправності обох статей, питання самоосвіти та інші [15, с. 40-43]. Погляди Т. Мора підтримував й італійський утопіст Томмазо Кампанелла (1568-1639), який пропонував звертати значну увагу на фізичну та військову підготовку молоді. В добу Відродження в багатьох містах Європи виникають школи нового типу: гімназії, колегіуми, державні та

приватні школи для дівчат. В Європі відкриваються нові університети. В них поступово послаблюється зв'язок з християнською церквою.

Під впливом ідей Відродження та Реформації на території України виник набув поширення братський рух. Багато дослідників вважають його проявом православної Реформації. Адже братства брали активну участь не лише в релігійному, але й суспільно-політичному, соціально-економічному, національно-культурному відродженні. Тривалий час вони виступали важливим інститутом у боротьбі українців за свої національні та релігійні права. Важливим центром цього руху було Львівське Успенське Ставропігійське братство. У 1585 р. при ньому було засновано Львівську братську школу. Згодом аналогічні національні освітні заклади були відкрито і в інших містах України. Важливими культурними та освітніми центрами України були Львів, Острог та Київ. Відомими гуманістами були Павло Русин із Кросна, Юрій Котермак, Станіслав Оріховський та ін. У 1576 р. князь Костянтин Василь II Острозький (1526-1608) заснував Острозьку греко-слов'яно-латинську школу (академію), яка стала першим національним закладом вищої освіти.

Важливе місце в системі національної освіти даного періоду займають освітні заклади, що існували на території Запорізької Січі. В них було сформовано особливі підходи щодо розвитку національної освіти та виховання, які отримали назву козацька педагогіка. Її важливими завданнями були визнані такі положення: «готувати фізично-загартованих, з міцним здоров'ям мужніх воїнів-захисників рідного народу; виховувати у молоді український національний характер та світогляд; формувати високі лицарські якості, пошану до старших людей, прагнення бути милосердним. До ідеалів козацької педагогіки відносять й виховання вільної і незламної у своїх прагненнях людини, яка повинна, спираючись на вітчизняні традиції громадського і політичного життя, розвивати рідну культуру, економіку, будувати незалежну державу» [51].

В умовах незалежності України під українською козацькою педагогікою розуміють вітчизняну науку про виховання молодого покоління «українців (представників національних меншин) нашої Батьківщини, яким притаманні глибокі гуманістичні традиції, які постійно збагачуються народною виховною мудрістю, вищими здобутками світової науки, культури» тощо [16, с. 139].

В XVI ст. європейські університети втратили монопольне право на надання молоді можливості отримати вищу та середню освіту. Поряд з традиційними *studia generalia* – вищими навчальними закладами, які мали право присвоювати вчені ступені і були офіційно визнані владою, виникають нові коледжі, академії та школи вищого ступеню. Зокрема, засновано лютеранські *gymnasia illustria* в Марбурзі, Страсбурзі, Єні, кальвіністські «академії» в Цюріху, Берні, Лозанні, католицькі коледжі в Римі, Ділінгені, Граці і ін. Багато університетів (*studia generalia*) також розділилися за принципом конфесійної приналежності. В цей період зменшується мобільність як студентів так і викладачів університетів [17, с. 120-121].

В європейській історичній науці на зміну Середньовіччю та Відродженню приходить новий період, який отримав назву Нова історія. Його початок різні історичні школи розпочинають з відкриття Колумбом Америки (1492), діяльністю Мартіна Лютера та початком Реформації (31 жовтня 1517), відкриттям Йоганном Гутенбергом друкарського верстату (1440), значна частина російських істориків вважають такою датою повалення турками-османами Візантійської імперії та завоювання Константинополя (1453). Визначне місце в історії педагогіки Нового часу займає діяльність чеського педагога Яна Амоса Коменського (1592-1670). Систему освіти він розглядав як гармонійну єдність розумового, морального, естетичного фізичного, трудового і релігійного виховання [15, с. 54]. Його педагогічним поглядам притаманні демократизм, гуманізм, життєрадісність та релігійність. В науковій літературі до цього часу продовжується суперечка стосовно того, ким був Я. Коменський християнським педагогом чи гуманістом. Представники протестантських церков наполягають на тому, що він яскравий представник християнської педагогіки [18].

Яна Коменського вважають фундатором («батьком») педагогіки. Важливе місце у його педагогічній спадщині займає робота «Велика дидактика» (1632), де системно та послідовно викладені погляди вченого щодо основних складових частин та проблем освіти та виховання. Він одним із перших обґрунтував принцип природовідповідності у навчанні, розробив вчення про школу, запропонував вікову періодизацію розвитку дітей, систему освітніх закладів, класно-урочну систему навчання та урок як основну форму організації навчання. Педагог був прихильником доцільності, посиленості та енциклопедичності змісту навчання дітей. Ян Коменський одним із перших в педагогічній науці розробив та дав пояснення загальним дидактичним принципам навчання: принципу наочності; принципу свідомості і активності; принципу послідовності і систематичності, принципу вправ і міцності засвоєння знань. Вчений приділяв значну увагу методам навчання, обґрунтував основні вимоги до шкільної дисципліни, розробив вчення про моральне виховання, сформулював вимоги до шкільних підручників та до педагога [19]. Важливу роль у моральному вихованні Я. Коменський відводив прикладу дорослих, систематичному привчання дітей до корисної праці та на формування у дітей релігійних чеснот: милосердя, благочестя, співчуття, любові, жертвовності, слідуванню священному писанню тощо [20, с. 91].

Визначне місце серед вітчизняних освітніх закладів XVII-XVIII ст. належить Києво-Могилянській академії. Її фундатором був Київський митрополит Петро Могила, який у 1632 р. заснував Києво-Братську колегію. Навчання в ній було побудоване за зразком єзуїтських навчальних закладів. Гадяцький трактат, укладений у 1658 р. між Річчю Посполитою і Гетьманщиною, надав колегії статус академії і вона отримала рівні права з Ягеллонським університетом. Пізніше статус академії був підтверджений у грамотах російських царів Івана V (1694) та Петра I (1701). За часів свого

існування Київська академія мала різні назви: Києво-Могилянська, Могилянсько-Мазепинська та Могило-Заборовська [14]. За її зразком православні колегії були засновані в Чернігові, Переяславі та Харкові.

Друга половина XVII-XVIII ст. – це новий період в історії Європи, який отримав назву епоха Просвітництва. Для нього характерні такі риси: зростання та зміцнення національних держав, значні зрушення в економіці та культурі, розвиток промисловості та науки, загостренню соціальних конфліктів тощо. Одним із важливих засобів утвердження ідеалів Просвітництва його теоретики вважали розвиток науки та освіти. «Важливою складовою просвітницької ідеології стала розробка суспільно-політичних теорій, зорієнтованих на розбудову раціонально організованого суспільства» [21]. У працях відомих представників Просвітництва значна увага приділялася питанням розвитку педагогічної науки. Джон Локк (1632-1704) в своїй праці «Думки про виховання (1693)» розробив основи сімейного виховання «джентльмена», в якій значну увагу приділив фізичному загартовуванню молоді.

Видатний швейцарський педагог-новатор Йоган Генріх Песталоцці (1746-1827) розробив власну педагогічну концепцію виховання, яка стверджувала, що «кожна людина від народження має природні задатки» різних здібностей. На думку Й. Г. Песталоцці, викладач повинен розвивати здібності дитини та довести їх до досконалості. Метою виховання вчений вважав формування гармонійно розвинутої молоді. Педагог пропонував власний шлях як збудити в дитині задатки здібностей, закладені від природи. Й. Г. Песталоцці розробив власний метод виховання, який отримав назву теорія елементарного навчання і виховання. Вона передбачала формування у дітей високих моральних почуттів, моральної свідомості та переконань. Педагог вніс значні зміни в зміст початкової школи та сформував ряд дидактичних принципів: принцип послідовності у навчанні, принцип систематичності та принцип наочності. Він намагався поєднати продуктивну працю «з навчанням і розглядав трудове виховання в зв'язку з моральним» [15, с. 71]. Близькі до педагогічних поглядів Й. Г. Песталоцці на території Німеччини намагався втілити в життя педагог Фрідріх-Адольф-Вільгем Дістервег (1790-1866). Він вважав, що найголовнішою метою виховання мала стати спроба розвинути в підростаючого покоління «самодіяльність в служінні істині, красоті і добру» [15, с. 73]. Дістервег був прихильником розвиваючого, виховного і освітнього навчання. Педагог сформулював основи дидактики розвиваючого навчання, які включали в себе 33 чітких правил.

XVII - XVIII ст. – це період стрімкого розвитку системи вищої освіти на території Західної Європи. В першу чергу в університетах активно починають вивчати природничі науки, по-друге, багато закладів вищої освіти переходять на викладання навчальних дисциплін національними мовами, по-третє, в Європі виникають спеціальні вищі заклади освіти: військові, лісові, сільськогосподарські, педагогічні та інші [17, с. 121-122].

Значний вплив на розвиток національної культури України у XVIII ст. мала творчість українського філософа, гуманіста, письменника та педагога

Григорія Савича Сковороди (1722-1794). Філософ досліджував проблеми соціальної нерівності людей та займався пошуками шляхів до людського щастя. Його творчість пройнята ідеями людської рівності, критикою паразитизму, любов'ю до людей праці, пошуком шляхів гармонійного розвитку особистості. Проблеми виховання особистості вчений розкрив у своїх працях «Благодатний Єродій», вірші «Убогий жайворок», збірці «Сад божественних пісень» в численних листах та в інших творах.

У XIX – на початку XX ст. завершується період Нової історії в європейській та всесвітній історії. Саме на завершальному його етапі відбувся промисловий (індустріальний) переворот чи промислова революція, яка сприяла значним змінам в економіці та зумовила прискорений розвиток науки. Основою соціальної структури Європи стали буржуазія та пролетаріат, проходить прискорена урбанізація, розпочалося активне будівництво залізниць і шляхів сполучень, прискореними темпами розвивається наука й техніка.

XIX ст. – це період перетворення Англії в одну з найбагатших та найвпливовіших країн Європи та світу. Значний вплив на суспільно-політичне життя Європи мали революційні події 1848-1849 рр. Розпочинається розподіл гілок влади на законодавчу, виконавчу та судову, виникають перші політичні партії, з'являється та набуває поширення жіночий рух тощо. Всі ці зміни сприяли початку нового етапу в розвитку гуманістичних ідей в Європі. Зокрема, відомі представники німецької класичної філософії XIX ст. Г. Гегель, І. Кант, І. Фіхте обґрунтували ідею гуманістичного творення особистості і її самосвідомості, окреслили шляхи реформування системи шкільної і університетської освіти [2, с. 5].

Друга половина XVIII – XIX ст. – це період розвитку освіти на території Німеччини. У 1763 р. прусський король Фрідріх II видав закон «Про загальну обов'язкову освіту». У 1794 р. в Пруссії було ухвалено «Загальне положення про школи», яким всі навчальні заклади оголошувалися державними, а початкова освіта – безкоштовною. На початку XIX ст. прусська армія зазнала поразку від військ Наполеона, тому німецька інтелігенція підтримала заклик прусського короля Фрідріха-Вільгельма III «держава повинна замінити силою Духа те, що втратила у фізичній силі» [21]. Ідеологом освітніх реформ в Німеччині став засновник Берлінського університету (1809) Вільгельм фон Гумбольдт (1787-1835). У меморандумі до заснованого ним університету були закріплені такі основні принципи: 1) єдність науки і освіти; 2) свобода викладання; 3) академічне самоврядування [22, с. 9]. Освітня реформа В. фон Гумбольдта сприяла розширенню мережі народних шкіл. Школа мала виховувати з молодого людини особистість, яка повинна бути освічена та духовно багата. Освітні заклади Німеччини намагалися не протиставляти членів суспільства один одному, утверджувати себе, забезпечувати позитивне сприйняття оточуючого соціального простору. Представники чоловічої та жіночої статі могли вільно отримати початкову освіту. На початку другої половини XIX ст. в Німеччині була сформована чітка система освітніх закладів. Її

важливими складовими частинами були початкова школа, класична гімназія та реальні училища [23, с. 261]. Розвитку освіти на території Німеччини сприяли також напрям культури Бідермейєр (1815-1848), діяльність групи «Молода Німеччина» та політика «культуркампф» (*Kulturkampf* - «боротьба за культуру»). Ініціатором політики «культуркампф» був канцлер О. Фон Бісмарк, який в 1871-1878 рр. прагнув обмежити вплив католицької церкви на освітні заклади Німеччини. Зокрема, єпископам заборонили інспектувати школи, а священникам вести в них будь-яку агітацію. Була також заборонена діяльність єзуїтського ордену, а у 1875 р. – діяльність всіх чернечих орденів на території Німеччини.

Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. гуманістичні ідеї в освіті розробляють й вітчизняні педагоги. Серед них визначне місце займає відомий педагог, освітній діяч та правознавець Ілля Федорович Тимківський (1773-1853). Він сприяв розвитку народної освіти в Україні. У своїй педагогічній діяльності педагог велику увагу приділяв гармонійному розвитку учнів [24]. Утвердженню гуманістичних ідей у вітчизняну освіту сприяла й педагогічна діяльність Тараса Григоровича Шевченка (1814-1861). Кобзар відводив особливе місце народній педагогіці, вивченню рідної мови та її викладанню.

Розвитку національної освіти сприяла й діяльність П. Куліша (1819-1897), який виробив новий український правопис «кулішівку». Основні педагогічні погляди він виклав в «Граматичці» та в 40 книжечках під загальною назвою «Сільська бібліотека». П. Куліш намагався виховати в дітей любов до рідного краю, українського народу, його історії та культури.

Значний вплив на розвиток педагогічної науки в Російській імперії та в Україні зробив Костянтин Дмитрович Ушинський (1824-1871), який був прихильником ідеї народності в суспільному вихованні. Він вважав, що будь-який народ повинен будувати власну систему виховання, виходячи зі своїх народних традицій [25, с. 51]. К. Д. Ушинський «розкрив загальні умови навчання й виховання дітей, був прихильником класно-урочної системи і вважав урок основною ланкою навчально-виховного процесу. Вчений вперше теоретично і практично довів ефективність звукового, аналітико-синтетичного методу навчання грамоти; розробив і науково обґрунтував основи початкового навчання та виховання. Значне місце у педагогічній спадщині К. Ушинського займає фундаментальна праця «Людина як предмет виховання» [52].

Прогресивні педагогічні ідеї висловлював Іван Франко (1856-1916). У багатьох своїх творах «він обґрунтовував думки про те, що школа має бути національною за формою та змістом, виховання повинне ґрунтуватися на народній педагогіці, житті і традиціях народу, на засвоєнні загальнолюдських цінностей через оволодіння національною культурою рідного народу, бути творенням та удосконаленням нації, виконувати провідне завдання – формування українця, основними рисами якого

виступають свідомий патріотизм, висока моральність, хазяйновитість, освіченість, професіоналізм, фізична й естетична досконалість, витривалість, підприємливість та ініціатива; інтернаціональне виховання не може бути без національного» [26, с. 98, 52]. І. Франко пропонував цілу «програму гармонійного виховання дітей, їхнього всебічного розумового, трудового і фізичного розвитку» [24, 52]. Гуманістичні погляди в освіті активно розвивали вітчизняні педагоги Х. Алчевська, Б. Грінченко, С. Русова та багато інших. Розвитку національної освіти на території Західної України сприяла діяльність товариств: «Руська трійця», НТШ, «Просвіта», поета Ю. Федьковича (1834-1888) та ін. Для дослідження історії української освіти та її розвитку багато зробив й М.С. Грушевський (1866-1934).

Основоположником малокомплектних шкіл на території України вважають М.О. Корфа (1834-1883). Він відомий педагог та публічний діяч, який прагнув щоб школа формувала розвинуто фізично та духовно людину.

Наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. на території Західної Європи та США виникли ряд нових концепцій розвитку освіти та виховання, які отримали назву реформаторські педагогіки або нового виховання. Ідеї реформаторської педагогіки знайшли своє відображення в «Соціальній педагогіці», «Педології», «Трудовій педагогіці», «Теорії вільного виховання», «Прагматичній педагогіці», «Педагогіці творчості», «Школі дій», «Педагогіці особистості» та ін. Провідною ідеєю названих концепцій була поглиблена увага до особистості дитини.

Кінець ХІХ – початок ХХ ст. – це період кризи гуманістичних ідей та активної критики її опонентами. Особливо гостро розглядаються проблеми полеміки з католицькою церквою, пропаганда наукових знань та світогляду. Прихильники раціоналістичного світогляду, свободи совісті та відокремлення церкви від держави утворили у 1880 р. Всесвітній союз вільнодумців [26, с. 228].

У розвитку національної освіти в роки Української революції 1917-1921 рр. дослідники виділяють декілька етапів. В 1917-1918 рр. державні органи УНР та Гетьманату прагнули збільшити кількість україномовних шкіл на території України та розширити доступ всіх дітей до освітніх закладів. У 1919-1921 рр. розпочався процес становлення та функціонування нової української школи. У 1919 р. під керівництвом П. Холодного було розроблено «Проект єдиної школи на Україні» [27, с. 6].

Політичні, соціально-економічні та національно-культурні потрясіння початку ХХ століття, Перша світова війна та інші локальні конфлікти внесли істотні корективи щодо розуміння сутності класичних концепцій гуманізму. В 1920-30-х рр. значного поширення в країнах Європи набуває фашистська ідеологія, а в ряді європейських країн фашисти приходять до влади. Це змусило відомих вчених, суспільних та культурних діячів, які сповідували гуманістичні цінності об'єднатися та утворити ряд гуманістичних організацій та союзів. Серед них найвпливовішим було Перше гуманістичне товариство

Нью-Йорку. В 1930 р. в Чикаго почав виходити журнал «Новий гуманіст». У 1933 році прихильники гуманістичних ідей оприлюднили свій Перший гуманістичний маніфест (Humanist Manifesto I). Головна ідея Першого гуманістичного маніфесту – створення нової гуманістичної релігії, яка б сповідувала загальнолюдські цінності.

У 1941 р. була створена Американська гуманістична асоціація (АГА), яка розпочала надавати юридичну допомогу та захищати конституційні права світських та релігійних меншин. З її ініціативи та при активній підтримці у 1952 р. був заснований Міжнародний гуманістичний і етичний союз (МГЕС), який поставив своєю метою критику християнської теології та намагався посилити свій вплив на людей. Головними напрямками діяльності МГЕС визнано розробка світської етики гуманізму та широка просвітницька діяльність.

В 1973 р. представники МГЕС оприлюднили свій II Гуманістичний маніфест. В ньому прибічники філософії сучасного гуманізму на сенс життя, демократія, громадянські свободи, відстоювали ідею законодавчо дозволити евтаназію, аборти, сексуальну свободу, пропагували ідеї атеїстичного гуманізму тощо. В 2003 р. АГА опублікувала свій III гуманістичний маніфест, який включав в себе шість основних положень. Крім цих маніфестів АГА опублікувала в різні роки «Декларацію світського гуманізму» (1980), «Гуманістичний маніфест 2000» (1999), «Амстердамську декларацію» (2002), «гуманізм та його прагнення» (2003), «Декларацію неогуманізму» (2010) та інші документи.

З другої половини ХХ століття в «розвинених країнах світу» сформувався новий тип відносин між особистістю і суспільством, в основі якого є принцип гуманістики. Основою даного типу відносин стала мультикультурність етносоціальної сфери. В обставинах мультикультуралізму необхідною передумовою гуманістики європейського простору постає феномен комунікативно-гуманітарних відносин, виявляється громадська толерантність, яка стала також чинником повноцінної професійної життєдіяльності соціуму, насамперед, в освіті» [28, с. 2, 2, 53].

Характерною рисою духовного життя суспільства початку ХХІ ст. є посилені попит на освіту, який зумовлений зростаючим усвідомленням її вирішального значення. Сучасне розуміння сутності феномена «знання» втім істотно відрізняється від його класичного, витлумачення, заснованого на енциклопедичному знанні. Міжнародна комісія з освіти для ХХІ ст. «Освіта: прихований скарб» констатує, що «новий освітній ідеал ґрунтується на вмінні розумно і виважено користуватися вже накопиченим суспільством знанням, здатності людини творчо його примножувати, спиратися на нього у своїй життєдіяльності» [29, с. 51-52, 2, 53]. Як зазначалося на Всесвітній конференції ЮНЕСКО «Вища освіта в ХХІ столітті: підходи і практичні заходи», саме «гуманістичний аспект є пріоритетним у вузівській підготовці, яка покликана стати найважливішою опорою прав людини, демократії, сталого розвитку і миру» [30, с. 97, 2, 53].

2.2. Основні засади гуманітарної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти України

Гуманізація та гуманітаризація освіти на «сучасному етапі утворюють основний напрям змістовного реформування системи освіти. Вирішального значення набувають два аспекти. Перший передбачає не тільки формування певної системи знань, а й розвиток духовності в контексті гармонійної взаємодії всіх індивідуальних процесів світосприйняття. Особливого значення тут набуває формування етично обумовленої мотивації навчання, орієнтованої на самоактуалізацію системи індивідуальних цінностей та гуманістичних характеристик системи взаємовідносин між викладачем і студентом. Другий аспект передбачає орієнтацію на подолання самої технократичної природи сучасного навчання» [2, с. 62, 53].

Гуманізація передбачає «організацію освітнього процесу з максимальним урахуванням індивідуальності студента, створення сприятливих умов для розкриття його здібностей і самовизначення. Під терміном «гуманізація» розуміється залучення до вироблених суспільством цінностей – насамперед до загальнолюдських цінностей, які мають вирішальне значення для людини, виживання і розвитку суспільства» [2].

Гуманізація освіти в Україні «має нагальне значення, зокрема для розвитку держави в цілому. Серед її важливих складових частин дослідники виділяють такі напрями: відродження духовності, виховання навчаючи, визначення траєкторії особистої гуманної педагогіки кожного педагога, прагнення до рівноправного спілкування зі своїми учнями, індивідуалізація навчання, перетворення взаємодії педагога й учнів у процесі навчання на засіб їхнього творчого саморозвитку, демократизація управління освітою тощо» [49, 2].

Підготовка сучасного фахівця вищої кваліфікації у закладах вищої освіти України має дві основні складові: «професійну та гуманітарно-світоглядну. Перша з них реалізується в ході професійної та практично-технічної підготовки студентів; друга – під час вивчення гуманітарних дисциплін» [2].

У вищій школі дані дисципліни формують світогляд, надають розуміння основ розвитку суспільства та забезпечують розвиток навичок безперервного духовного самовдосконалення. Трансформація гуманітарної освіти набирає чималої ваги за необхідності формування громадянина сучасної України в умовах інтеграції національної вищої освіти в європейський простір та інтернаціоналізації освіти. Це обумовлює оновлення змісту гуманітарних дисциплін. Ці процеси не минули і технічні університети, які мають готувати гуманітарно-орієнтованих фахівців.

Питання гуманізації та гуманітаризації вищої освіти розкрили В. Андрущенко, І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Сисоєва та ін. Питанням

методики викладання соціально-гуманітарним дисциплінам присвятили дослідження Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Пометун, О. Пономарьов, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Романовський та ін. Сучасні підходи до гуманітарної підготовки студентів у ЗВО проаналізували О. Вознюк, В. Дементьєва, М. Козяра, О. Мінаєва, Г. Рогозіна та ін.

Процес вивчення гуманітарних дисциплін та гуманітаризації ЗВО досліджували ряд українських науковців. Формування духовних цінностей у ЗВО розглянула А. Ярошенко [31]. А. Кочубей теоретично обґрунтувала педагогічні умови ефективної гуманітаризації майбутніх інженерів [32]. Н. Островська експериментально перевірила модель гуманізації навчання в агротехнічних інститутах [33]. О. Плавуцькою запропоновано педагогічні умови розвитку духовних цінностей особистості [50]. І. Ковалинська розглянула питання формування загальнокультурної компетенції [34]. «У дослідженнях О. Вознюк виявлено методологічні, соціологічні, психологічні, загальнопедагогічні, дидактичні та методичні передумови систематизації гуманітарних знань у технічних університетах України» [35, 36].

С. Король вдосконалила методичні аспекти професійної спрямованості гуманітарної підготовки студентів [37]. Ж. Свиренко розкрила світоглядні можливості предметів гуманітарного циклу щодо виховання гуманізму в студентів ЗВО [38]. Вплив гуманітарних дисциплін на формування моральних цінностей представників технічної еліти став предметом досліджень В. Бабаєва [39], І. Карпінського [49, 41], О. Романовського [42, 43], Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО [44], Ю. Юсипук [45] та ін. Методичну систему навчання суспільнознавчих дисциплін студентів технічних університетів дослідив В. Ципко [46].

Переважає більшість сучасних вчених переконані, що гуманітарні науки повинні надавати знання, які допоможуть соціалізуватися майбутньому фахівцю в трудовому колективі та в суспільстві. На думку дослідників, гуманітарна підготовка у зво повинна сприяти формуванню інтелектуального, гуманного та креативного фахівця.

Дослідники звертають увагу на таку особливість гуманітарної підготовки в ЗВО. В технічних університетах студенти вивчають ряд гуманітарних дисциплін, однак кількість навчальних годин є, як правило, недостатньою, що призводить до фрагментарності гуманітарних знань. У зв'язку з цим недостатньо реалізують основну ідею гуманізації технічної освіти – формування цілісної системи гуманітарних знань як основи загальної і професійної культури сучасного інженера [47, с. 57].

Актуальною особливістю сучасної гуманітарної підготовки майбутніх фахівців у зво є інтеграція гуманітарних і технічних знань у межах викладання гуманітарних і професійно спрямованих дисциплін. Вчені акцентують увагу на те, що викладання гуманітарних дисциплін повинно бути професійно спрямованим [47, с. 59].

Важливим недоліком викладання гуманітарних дисциплін у зво науковці вважають відсутність їх цілісності. Часто вони мають форму

окремих курсів, мало чим взаємопов'язані, а повинна бути система, механізм гуманітарної підготовки. Частина вчених переконана, що загальногуманітарної освіти як системного інструменту в ЗВО не існує.

Здійснений аналіз джерел дає підстави стверджувати, що основними тенденціями у розвитку сучасної української вищої освіти є:

- компетентнізація навчання;
- спроба переходу до оцінювання якості вищої інженерної освіти за рівнем виконання комплексу освітніх завдань;
- гуманітаризація та гуманізація навчання майбутніх інженерів, подолання технократизму освіти шляхом вироблення нової системи цінностей у молоді і нових відносин між викладачем і студентом;
- формування такої мотивації навчання, яка орієнтована на актуалізацію власної системи цінностей;
- суттєве оновлення змісту та методики навчання [46, с.12].

Отже, можемо визначити пріоритетні напрями, що забезпечують ефективність підготовки майбутніх фахівців в процесі вивчення гуманітарних дисциплін: особистісну орієнтацію вищої технічної освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей як невід'ємної частини професійної освіти; збереження й примноження національних освітніх традицій, що покликані виховувати громадянина, гармонійно розвинену особистість, для якої потреба у фундаментальних знаннях і підвищенні загальноосвітнього й професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави [47, с. 68]

Узагальнюючи дослідження науковців пропонуємо наше бачення структурних компонентів змісту гуманітарної підготовки у ЗВО. До складових гуманітарної підготовки у ЗВО слід віднести такі елементи: систему гуманних відносин (соціально-ціннісний досвід); систему гуманітарних знань (когнітивний досвід); систему практичних умінь, навичок, способів гуманітарної діяльності (практичний досвід); досвід гуманітарної творчої діяльності особистості (творчий досвід).

Під когнітивним досвідом гуманітарної підготовки особистості розуміємо систему знань про людину, суспільство, мислення, техніку, способи людської діяльності, політику засвоєння яких забезпечує формування у свідомості студентів наукової картини світу, озброює діалектичним підходом до пізнавальної і практичної діяльності. Це основний компонент, оскільки без знань неможлива будь-яка діяльність. Практичний досвід – це набуті компетентності в гуманітарній сфері, які є основою конкретних видів професійної діяльності і забезпечують здатність майбутніх фахівців до формування своєї особистості з позицій гуманізму. Гуманітарний досвід творчої діяльності – це творчі прояви в різних видах діяльності. Зміст гуманітарного навчання покликаний навчити студентів бути не тільки висококваліфікованим фахівцем, а й освіченою, розвиненою, культурною людиною, моральні принципи якої не дозволяли б їй бути поганим фахівцем [47, с.77-79].

Отже, ми підтримуємо позицію тих дослідників хто вважає, що для здійснення гуманітарної підготовки студентів зовні слід створити такий комплекс педагогічних умов: формування у майбутніх фахівців позитивної мотивації до вивчення гуманітарних дисциплін; створення інноваційного навчально-методичного забезпечення процесу гуманітарної підготовки майбутніх фахівців; впровадження дієвих навчальних технологій (традиційних та інноваційних) при вивченні гуманітарних дисциплін майбутніми фахівцями; створення індивідуалізованого гуманітарного середовища для навчання майбутніх фахівців [47, с. 116].

Таким чином, гуманізація освіти – це центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу в світлі їх людинотворної функції. Основними складовими частинами гуманізації освіти є такі положення: повага до особистості, довіра до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів й інтересів; створення сприятливих умов для розкриття і розвитку її здібностей і обдаровань, повноцінного життя на кожному з вікових етапів для її самовизначення. Заклади вищої освіти України прагнуть забезпечити формування відносин співробітництва між учасниками педагогічного процесу, виховання у студентів морально-емоційної культури людських взаємовідносин; формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини, виховання гуманної особистості – щирої, доброзичливої, милосердної, з розвиненим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини [48, с. 76].

Вагомий внесок у формування концепції гуманітаризації освіти «зробили Платон, Аристотель, Августин, Я. Коменський, Ж.-Ж Руссо, Т. Гоббс, Дж. Локк, Ф. Шлейєрмахер, В. Дільтей, Г. Гадамер, П. Рікер, Ю. Габермас, Е. Бетті, К. Ушинський, Дж. Дьюї, М. Шелер, Г. Шпет, Р. Плеснер. Німецька філософія XIX століття в особі Г. Гегеля, І. Канта, І. Фіхте висунула і обґрунтувала ідею гуманістичного творення особистості і її самосвідомості, запропонувала шляхи реформування системи шкільної і університетської освіти» [2, с. 14]. На межі 1980 - 1990-х рр. термін гуманізація розглядався як один із принципів світогляду (в тому числі моралі), в основі якого лежать переконання у безмежних можливостях особистості та її здатність до вдосконалення, до вимог особистої волі та захисту громадянських прав, у тому числі права на щастя й задоволення потреб та інтересів, які мають бути кінцевою метою громадської діяльності.

Гуманітаризація здійснюється на двох рівнях: «методологічному – шляхом переосмислення та утвердження нового стилю наукового мислення, ідеалів і норм наукового дослідження та наукової картини світу; епістемологічному – при побудові наукових гіпотез і прогнозів, що включають, окрім формалізованого знання, ще й знання, що не підлягає формалізації» [2, с. 124].

Гуманітаризація освіти, в тому числі вищої, – це нагальна вимога сучасності. Вона повинна проходити на всіх рівнях: державному, інституціональному, соцієтальному, індивідуально-виховному [30, с. 97].

Список використаних джерел:

1. Іщенко М. П. Філософія гуманізму і демократії – квінтесенція соціально-гуманістичного ставлення людини та світової цивілізації. Вісник Черкаського університету. Серія Філософія. № 2. 2016. с. 3-9. Електронний ресурс: <http://eprints.cdu.edu.ua/2664/1/1399-3672-1-SM-3-9.pdf>.
2. Фіалко Н. А. Гуманізація вищої освіти: змістовно-функціональні аспекти. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук за спеціальністю 09.00.10 – філософія освіти. Національна академія педагогічних наук України. Інститут вищої освіти, Київ, 2015.
3. Попович М.В. Гуманізм [Електронний ресурс] // Енциклопедія історії України: Т. 2: Г-Д / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. - К.: В-во "Наукова думка", 2004. - 688 с.: Режим доступу: <http://www.history.org.ua/?termin=Gumanizm>
4. Лохіна Д.Г. Основні риси гуманізму та історичний аналіз розвитку гуманістичних ідей Давнього Китаю, Античності та Арабського Халіфату // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2012. Вип. 6. С. 88-93. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2012_6_13
5. Виховання у Стародавній Греції: соціокультурний контекст: навч. посіб. для вищих пед. навч. закладів / Петро Гусак, Людмила Гусак, Леся Мартіросян. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 200 с.
6. Афіньська система виховання. Режим доступу: https://vspu.edu.ua/faculty/pochat/kaf_pedagog/art/1_6.pdf.
7. Ирмшер Й. Словарь античности / Й. Ирмшер, Р. Йоне; пер. с нем. М.: Прогресс, 1989. С. 243.
8. Кузьминский А. И. Педагогика высшей школы: учеб. пособие [Электронный ресурс] / А. И. Кузьминский. К.: Знание, 2005. 486 с. Режим доступу: <http://banauka.ru/4.html>
9. Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. К.: Книга, 2005. 528 с.
10. Майоров Г. Г. Цицерон как философ. Режим доступу: <http://ancientrome.ru/publik/article.htm?a=1362068695>
11. Лук'янюк В. Християнство –державна релігія Римської імперії [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://www.jnsm.com.ua/h/0227P>
12. Паращук О. Клим Смолятич і П'єр Абеляр: заявлення авторської позиції чи протест проти авторитету Святого Письма. Режим доступу:

<http://dspace.nbuiv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/142531/09-Parashchuk.pdf?sequence=1>.

13. Ревко-Линардато П.С. Влияние византийских гуманистов на культуру итальянского Возрождения. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-vizantiyskih-gumanistov-na-kulturu-italyanskogo-vozhzhdeniya/viewer>.

14. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти. Монографія. Полтава: Дивосвіт, 2016. 384 с.

15. Історія педагогіки /За ред. проф. М. В. Левківського, д-р пед. наук О.А. Дубасенюк. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 1999. 336 с.

16. Козацька педагогіка і навчально-виховний процес у закладах освіти: науково-методичний збірник / Укладачі: В.Є. Берека, І.К. Гіджеліцький, Н.М. Орловська. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2018. 472 с.

17. Кийков О.Ю. Розвиток міжнародної освіти в епоху Відродження і Нового часу. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2017. Випуск 70. Режим доступа: <http://vestnikzgia.com.ua/article/view/110925/105844>

18. Георгінова Л, Куриляк В. Основа педагогічних ідей Яна Амоса Коменського // Педагогічний дискурс: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки Нац. Акад. пед. Наук України, Хмельниц. Гуманіст-пед. акад. Хмельницький, ХГПА, 2016. Вип. 21. С. 20-25. Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/188663162.pdf>

19. Голубєва М. О., Борисов Є. В., Чуканова С. О. Ян Амос Коменський - видатний дидакт Нового часу (XVII ст.) Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/149236983.pdf>.

20. Федяєва В.Л. Наукова спадщина Я. Каменського в історичному вимірі. Режим доступа: [file:///C:/Users/z/Downloads/znppn_2017_75\(1\)_19.pdf](file:///C:/Users/z/Downloads/znppn_2017_75(1)_19.pdf).

21. Литвинов В.Д. Просвітництво [Електронний ресурс]. Режим доступа: http://www.history.org.ua/?termin=Prosvitnytstva_doba

22. Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні: монографія / [А. Ф. Павленко, Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Ільницький та ін.] ; за заг. ред. д.е.н., проф. А. Ф. Павленка та д.е.н., проф. Л. Л. Антонюк. К.: КНЕУ, 2014. 350 с.

23. Джуринский А.Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. М.: Владос., 2000. 432 с.

24. Галушко В. М. гуманізм у творчій спадщині вітчизняних педагогів середини XIX – початку XX ст. <http://oaji.net/articles/2014/690-1396607293.pdf>

25. Ушинський К. Д. Твори [Текст] : в 6 т. – Т. 1. Педагогічні статті / К. Д. Ушинський ; ред. Г. С. Костюк. Київ : Радянська школа, 1954. 449 с.
26. Леваш В. Ю. Основи релігієзнавства. Чернівці, 2005. 304 с.
27. Березівська Л. Д. Проект єдиної школи в Україні про дванадцятирічну загальну середню освіту (1917–1921) // Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921): зб. матеріалів Всеукр. наук.- практ. семінару / ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [та ін. ; редкол.: Березівська Л. Д. (голова редкол.), Зозуля С. М., Страйгородська Л. І. ; літ. ред. Мося І. А.]. Київ: [ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського], 2017. 103 с.
28. Аксьонова В. І. Соціально-філософські підвалини гуманістичних обріїв європейського простору: український вимір. – Кваліфікаційна робота на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2019.
29. Пазенюк В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти. Філософія освіти. № 1. 2005. С. 52-72. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanistichniy-printsip-suchasnoyi-filosofiyi-osviti/viewer>
30. Андрущенко В. Гуманітарна політика України: методологія, теорія, практика // Роздуми про освіту. К., 2004.
31. Ярошенко А. О. Формування духовних цінностей в сучасній вищій школі засобами гуманітарних наук (соціально-філософський аспект) : дис. канд. філос. наук : 09.00.03 / Ярошенко Алла Олександрівна. К., 2003. 320 с.
32. Кочубей А. В. Гуманітаризація підготовки майбутніх інженерів у вищих навчальних закладах засобами народознавства: // дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кочубей Алла Володимирівна. – Рівне, 2010. – 309 с.
33. Островська Н. Д. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні дисциплін гуманітарного циклу студентів агротехнічного інституту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. Наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Д. Островська. Тернопіль, 2007. 20 с.
34. Ковалинська І. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців технічного профілю в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. Ковалинська. Хмельницький, 2011. 19 с.
35. Вознюк О. М. Формування системи гуманітарних інтегрованих знань

студентів технічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вознюк Оксана Миколаївна. К., 2004. 262 с.

36. Вознюк О. М. Особливості вивчення гуманітарних дисциплін в технічних університетах // Вісник НТУУ КПІ. Серія «Філософія. Педагогіка». 2006. Вип. 1. С. 96-98.

37. Король С. В. Професійна спрямованість гуманітарної підготовки фахівців інженерного профілю в університетах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Король Світлана Володимирівна. Тернопіль, 2011. 271 с.

38. Свиренко Ж. С. Виховання гуманізму в студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / Свиренко Жанна Сергіївна. Бердянськ, 2009. 184 с.

39. Бабаєв В. М. Формування національної гуманітарної еліти / В. М. Бабаєв // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2008. № 2. С. 32-36.

40. Карпінський І. Гуманізм та освіта: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: Електронне наукове видання матеріалів конференції. Режим доступу : // <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/karpinsky.php>.

41. Карпінський І. Ю. Роль гуманітарних дисциплін в формуванні сучасного інженера [Електронний ресурс]. Режим доступу: conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/karpinsky.php.

42. Романовський О. Г., Бутенко Т. О. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів / О. Г. Романовський, Т. О. Бутенко // Теорія і практика управління соціальними системами. 2009. № 3. С. 86-93. 211

43. Романовський О. О. Гуманітарна і підприємницька освіта як необхідна умова подальшого розвитку держави / О. О. Романовський, Ю. Ю. Романовська // Пульсар. 2000. № 9. С. 42-44.

44. Товажнянський Л. Л. Соціально-гуманітарна компетенція студентів – стратегічне завдання вищої школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: eprints.kname.edu.ua/39005/1/8-10.pdf.

45. Юсипук Ю. О. Гуманітарні стратегії в українській інженерній освіті [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://www.google.com.ua/ea.dgtu.donetsk.ua:8080/>.

46. Ципко В. В. Методична система навчання суспільнознавчих дисциплін студентів технічних університетів: Автореферат дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.02. / Ципко Вікторія Віталіївна. Київ, 2015. 43 с.

47. Шевчук Т. Є. Педагогічні умови гуманітарної підготовки майбутніх

фахівців механічної інженерії у вищих технічних закладах: дис. канд. педагогічних наук: 13.00.04. / Шевчук Тамара Євгенівна. Рівне: НУВГП, 2016. 326 с.

48. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. К.: Либідь, 1997. 376 с.

49. Часова К. С. Гуманізація освіти в Україні: теоретичний аналіз // Педагогічний процес: теорія і практика. 2013. Вип. 4. С. 194-201. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_23

50. Плавущка О. П. Педагогічні умови розвитку духовних цінностей студентів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. П. Плавущка. Тернопіль, 2010. 20 с.

51. Виховання молоді в козацьку добу [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://studfile.net/preview/5602878/page:8/>

52. Галушко В.М. Ідеї гуманізму у творчій спадщині вітчизняних педагогів середини ХІХ – початку ХХ століття [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://oaji.net/articles/2014/690-1>

53. Аксьонова В. І. Соціально-філософські підвалини гуманістичних обривів європейського простору: український вимір. – На правах рукопису. Кваліфікаційна робота на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2019.

Множинська Р.В.

*кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри філософії, політології та українознавства
Київський національний університет технологій та дизайну,
м.Київ, Україна*

РОЗДІЛ 3. РЕНЕСАНСНИЙ ГУМАНІЗМ В УКРАЇНІ (XVI ст.)

3.1. Ідеї раннього гуманізму в українській філософській думці.

Комплексне вивчення проблеми Відродження в Україні в її історико-філософському аспекті (з опрацюванням різномовних пам'яток XV — поч. XVII ст. та їх перекладом сучасною українською мовою) було започатковано в Інституті філософії НАН України групою вчених під керівництвом В. М. Нічик і триває донині не тільки в Києві, а й у Львові. Окремими питаннями українського ренесансного гуманізму займалися такі представники цієї групи, як В. М. Нічик, М. В. Кашуба, М. Д. Циганок, В.Д. Литвинов. Цікавими з наукової точки зору є спроби відтворити цілісну картину становлення і розвитку ренесансно-гуманістичної думки в Україні, а також здійснити історико-філософське осмислення цього складного і різноманітного за своїм змістом явища, починаючи від Григорія Саноцького до Петра Могили (середина XV — поч. XVII ст). Предметом дослідження є не весь мислительний матеріал епохи, а тільки ті ідеї, концепції, вчення у вітчизняній духовній культурі XV — поч. XVII ст., на яких лежить відбиток Ренесансу і які є його істотним відображенням. До сфери дослідження залучено численні маловідомі, а то й зовсім не відомі (переважно латиномовні) першоджерела.

«Тривалий час існувало протиставлення епохи Середніх віків і доби Відродження на користь останньої. Нині домінує поміркованіша думка, висловлена голландським істориком І. Гейзінгою, що епоха раннього Відродження була водночас «осінню» Середньовіччя, яке повільно поступалося своїми позиціями» [2, с. 89]. Фундаментальними досягненнями епохи Ренесансу можна вважати важливі зрушення у природознавстві, великі географічні відкриття, внаслідок яких було переглянуто традиційну картину світу, коперниківську революцію в астрономії, винайдення друкарського верстата, виникнення національних монархій, поява у царині медицини наукової анатомії людини. Важливі зрушення відбулись і в філософії, де під терміном "Відродження" розумілася сукупність учень, автори яких, спираючись на ренесансний неоплатонізм, обґрунтовували земне стихійне самоутвердження людської особистості та її прагнення охопити і осмислити світ у його цілісності. Оскільки такі духовні процеси відбувалися не тільки в Італії, але й по всій Європі, то цілком справедливо говорити про Відродження як про пан'європейське явище.

«Зараз уведені в науковий обіг мало відомі, а то й зовсім невідомі, переважно латиномовні джерела сьогодні переконливо засвідчують, що епоха Відродження не оминула Україну, як складову Європи. Вони потверджують слушні думки двох визначних учених у цій галузі А. Ф. Лосєва і І. М. Голєніщева-Кутузова. Перший писав: «Ренесанс був не в якійсь одній країні, а в усіх країнах [7, с.20] », і кожна переживала свій ренесанс по-своєму і хронологічно, і по суті» [2, с. 189] . Схожу думку висловив і другий учений: «Від берегів Адріатики до Балтики, від Праги до Вільно в XV — XVII століттях відбувався процес засвоєння і асиміляції гуманістичних ідей, не менш значний, аніж у Західній Європі» [1, с. 345] .

Нині розрізняють регіональні і національні Відродження. Серед регіональних (у межах Європи) виокремлюють західне, південне, північне, центрально- і східноєвропейське. При цьому питання про останнє донедавна лише дискутувалося. Ступінь його вирішення залежить від ступеня вивчення відомих і новознайдених першоджерел, кількість яких неухильно зростає.

У філософсько-теоретичному плані Відродження являло собою «світлий світський вільномислячий і індивідуалістично трансформований антично-середньовічний неоплатонізм, що переживався цілком іманентно-суб'єктивно» [7, с.112] і цілком ренесансну думку до художніх, структурно гнучких і повністю чуттєвих побудов у галузі космології і натурфілософії. З другого ж боку, у філософсько-практичному аспекті Ренесанс виявляв себе як гуманізм. Сьогодні термін «гуманізм» (лат. *humanus* — людський, людський) вживається у двох значеннях: 1. Як морально-етична риса суспільно-політичних ідей і течій, спрямованих проти соціального і національного поневолення людини в будь-яку епоху; 2. Як ідейний напрям культури епохи Відродження, який утверджував у філософії, літературі й мистецтві право людини на земне щастя, на особисте самовираження, на вільний від релігійних обмежень розвиток наук, і в межах якого було сформовано поняття людини як найвищої цінності, творця власної долі, здатного до нескінченності пізнавати оточуючий світ [3, с.10], тобто, в даному випадку гуманізм розглядався як «філософсько-міфологічна, поетична й особисто-ентузіастична свідомість» [7, с. 99], як система поглядів на права вільної особистості «з ліберально-індивідуалістичними і вільнодумними висновками для науки, моралі, суспільно-політичної теорії, часом з антицерковними тенденціями за умови висунення на перший план простоти первісного християнства» [7, с. 106] .

На зміну середньовічному теоцентризму прийшов ренесансний антропоцентризм. Вислів Піко дела Мірандоли «Бог початок, а людина — центр усіх речей» [17, с. 90], проголошував перехід від «*studium divinum*» до «*studium humanum*».

Слід зазначити, що ренесансний гуманізм розвивався й у Візантії. Після захоплення Константинополя турками багато вчених звідти перебрались до Італії, що вплинуло на посилення там цієї ідейної течії.

Визначальною рисою візантійського гуманізму на відміну від західноєвропейського був не лише його поміркований характер, але й те, що він менш помітно виявлявся у філософії, ніж у інших сферах культури: літературі, живописі, архітектурі. Візантія, на думку сучасного італійського вченого Е. Гарена, внесла реальний вклад до гуманізму завдяки тому, що надала цінний матеріал, який збагатив культурний набуток Заходу; «підказала вдалі формули для філософської думки, яка вже досягла зрілості на своєму шляху» [17, с. 18]. Візантійський гуманізм XIV — XV століть мав значний вплив також і на становлення української думки.

«Появі і поширенню ідей ренесансного гуманізму в Україні сприяла і сукупність факторів тогочасного соціально-економічного, політичного, культурного життя. Ці ж чинники позначилися і на характері функціонування філософських ідей. Починаючи від 2-ї половини XV ст. в Україні, яка входила до складу Великого Князівства Литовського та Речі Посполитої, складаються реальні передумови для формування елементів ранньобуржуазної духовної культури, ренесансно-гуманістичної філософської і громадсько-політичної думки». [15, с. 183] Важливим чинником виникнення усіх цих передумов була поява значної кількості економічно незалежних міст із магдебурзьким правом, які ставали центрами не тільки ремісництва і торгівлі, але й соціально-політичного та культурного життя. Про тодішню тенденцію зростання міст можуть свідчити такі цифри: у Подільському воєводстві в XVI ст. було 66 міст, а на середину XVII ст. їх уже налічували 170. [16, с. 408]. Ренесансно-гуманістичні ідеї виникали і розвивалися в Україні на ґрунті двох різних традицій: західноєвропейської і руськовізантійської, яка була тісно пов'язана з церковною традицією, а тому й більш прийнятною для вітчизняної культури перехідного періоду.

Найвагоміший внесок українських гуманістів складають їхні здобутки у галузі історіософської, суспільно-політичної та етичної проблематики. «У творах українських мислителів знаходимо гуманістичні погляди на історію, на роль і місце людини в історичному процесі. Історія розглядається ними не як реалізація наперед визначеного Божественного припису, а як людська драма в дії, де якщо якісь надприродні сили й вирішують долю людини, то це не завжди був християнський Бог. Гуманісти звеличували людину — творця історії, проголошували людину рівною Богові. Так, властиві середньовічній історіографії провіденціоналізм і фаталізм були відкинуті гуманістами і поступилися місцем історично зумовленим вчинкам персонажів, які стають активними суб'єктами дії. У працях українських мислителів утверджується ідея активності особи, спостерігається інтерес до народного життя і національної історії. Головною рушійною силою історичного розвитку і суспільного прогресу гуманісти вважали мудрість, розум, знання, освіту. Як і представники західноєвропейської гуманістичної історіографії, українські гуманісти зверталися до історії для пробудження самосвідомості народу, його історичної пам'яті, виховання патріотичних

почуттів, любові до вітчизни. Популяризація цих чеснот засвідчувала ренесансно-гуманістичні тенденції їхнього мислення, їхню спрямованість проти середньовічного космополітизму, проповідованого церквою» [7, с. 88]. Патріотизм українських мислителів виявився у симпатіях до вітчизни України-Руси, у турботі про її долю, в заклику до відсічі всіляким загарбникам, які зазіхали на рідну землю. На думку В. Литвинова, наші гуманісти одними з перших у європейській філософській думці стали заперечувати Божественне походження влади й держави, виступили проти підпорядкування світської влади духовній, відстоювали невтручання церкви у державні справи. Держава, на їхню думку, походить не від Бога, а виникла внаслідок угоди між людьми, які слухаються обраного правителя добровільно. Виділяються, зокрема, дві причини виникнення держави: вроджений Гандж, який вимагає взаємної допомоги та вроджений потяг одного до другого. Нашим гуманістам імпував центральний принцип етики гуманізму — принцип спільного блага (блага народу), за яким патріотизм, служіння державі, суспільна активність ґрунтувалися на підпорядкуванні приватних інтересів спільному благу тощо. Вітчизняні гуманісти чи не першими в Європі проголошували, що благо народу є найвищим законом і метою державної влади; розробляли ідею природного права, яке, вважали, є вищим за людські закони, що їх при потребі можна й змінювати. В розглядуваний період на перший план виступає також комплекс ідей, які називають сьогодні ідеями громадянського гуманізму: національна самосвідомість, патріотизм, громадянське служіння, справедливість, політичні свободи. Популяризація цих ідей українськими гуманістами зробила свій вагомий внесок у майбутню переможну національно-визвольну війну українського народу під проводом Б. Хмельницького» [10, с. 288] .

У західноєвропейському гуманізмі епохи Відродження розрізняють два етапи розвитку — ранній і пізній. Ранній, так званий етико-філологічний, або громадянський гуманізм виник в Італії (кінець XIV — середина XV ст.) у зв'язку з вивченням і викладанням на основі класичної античної освіти риторики, граматики, поезики, історії і моральної філософії. Починаючи з останньої третини XV ст. гуманістичні інтереси переміщуються до теології, натурфілософії, природознавства. Це — пізній гуманізм. Специфічна духовно-культурна і соціально-економічна ситуація в Україні у першій половині XVI ст. сприяла поширенню і розвитку ідей раннього, або етико-філологічного гуманізму, пов'язаного із викладанням риторики, граматики, поезики, історії і моральної філософії на базі класичної античної освіти. З другої половини XVI ст. у зв'язку з посиленням національного, соціального і релігійного гніту з боку польської шляхти (Люблінська унія 1569 р.) і католицької церкви (наступ контрреформації на чолі з орденом єзуїтів) українські мислителі-полемісти дедалі частіше звертаються до проблем, які хвилювали представників пізнього Відродження, а також реформаторів. Коло їхніх інтересів охоплює теологію, натурфілософію, природознавство.

Польські дослідники, а віднедавна й українські, приділяють значну увагу аналізу поглядів та ідейних уподобань видатного українсько-польського мислителя першої половини XVI сторіччя Станіслава Оріховського. Це пояснюється неабияким інтересом фахівців до його творчої спадщини. Можемо говорити навіть про наявність сталої дослідницької традиції постійно звертатися до вивчення наукового доробку цього мислителя, розпочате ще за його життя. Відтоді, завдяки зусиллям філософів, істориків, мовознавців, літературознавців, богословів, релігієзнавців було з'ясовано чимало питань біографічного характеру, досліджено різні аспекти творчості мислителя. Неодноразово звертаючись до аналізу проблем, заторкуваних Оріховським, дослідники, зрозуміло, відстежували також вплив конфесійних уподобань на формування його світоглядних установок.

Станіслав Оріховський (1513–1566) – одна з найвидатніших постатей в українській і польській культурі доби Відродження: філософ, історик, публіцист, полеміст, оратор. У Західній Європі його називали «українським Демостеном» та «сучасним Цицероном». А вчителями у нього серед інших були й такі всесвітньо відомі діячі як: німецький гуманіст, євангелічний реформатор і перший теолог-систематик лютеранства Філіп Меланхтон та німецький релігійний діяч, зачинатель руху Реформації Мартін Лютер (1483-1546).

«Народився Станіслав Оріховський (Роксолан) у с. Оріховці, Перемишлянського повіту, Руського воєводства в Польщі. Початкову освіту здобув у Перемишлі. Далі навчався у Краківському (1526), Віденському (1527), Вітенберзькому (1529), Падуанському (1532), Болонському (1540) університетах, удосконалював свої знання у Венеції, Римі, Лейпцигу. 1543 року, після 17-річного перебування за кордоном, повернувся на батьківщину. Будучи сином матері – православної, а батька – католика, скрізь і всюди наголошував на своєму українському походженні: «Родом я з держави польської, але народу – українського... Я русин, цим пишаюся і про це відверто заявляю».

Проте не всі проблеми досі остаточно з'ясовані, зокрема, коли мова йде про релігійно-філософські погляди мислителя: оцінку ним релігійної толерантності, унійного питання та пов'язані із цим догматично-канонічні зміни; морально-етичні вподобання; інтерпретація державно-церковних стосунків тощо. З огляду на тему нашого дослідження, зробимо, насамперед, загальний огляд праць та ідей Ст. Оріховського, компаративну оцінку його доробку, а також об'єктивну інтерпретацію подій, заторкнених нашим мислителем та його сучасниками. Найвизначнішими його творами є:

1. Дві промови під назвою "Про турецьку загрозу", звернені відповідно до короля та шляхти (*Turcica prima* та *Turcica secunda*), видані у Кракові 1543-го і 1544-го року; у Франкфурті (1548 р.), Базелі (1551 р.), Римі (1594 і 1663 рр.) тощо. У цих промовах порушувалось актуальне на той час питання – згуртування європейських народів проти турецької

експансії. А також дається не тільки виклад історії турецьких зазіхань на Європу й українські та польські землі, а ще й звучить гарячий заклик до європейських народів згуртуватися перед смертельною загрозою й дати відсіч турецькій навалі, що загрожувала не поневоленням, а знищенням європейської цивілізації. » [7, с. 105] «Це тобі вже, – говорить Оріховський до короля, – не війна з русами й скитами, які лише здобич, а не державу прагнуть захопити; не з литовцями й мосхами, з якими коли хочеш, тоді й ведеш війну; не із прусами й германцями, які й переможені тебе люблять, і якщо переможці, то бояться... Але ти будеш мати справу з осквернителями віри, порушниками миру, грабіжниками людських прав, які не тільки людей, землю, державу прагнуть захопити, але й винищують цілі народи так, що й сліду від них не залишається» [14, с. 105]. Він докоряє своїм сучасникам: «Раніше цінувалася готовність до самопожертви за вітчизну, винагородою чого була вічна пам'ять, а не суєтна слава грошовитості, як нині». Оріховський хвалить свого сучасника Ф. Герборта за доброчесність, за те, що при захисті вітчизни кров'ю й смертю своєю окупив честь свого короля, свою доблесть і вольність польської держави. Згадані промови Оріховського, на думку деяких польських дослідників, були складені за зразком Демостенових "Філіпик".

2. "Про целібат" (*De lege celibatus contra Syricium*) – Краків, 1547 р. – гострий полемічний твір, де автор доводить усю безглуздість закону католицької церкви про безшлюбність ксьондзів і його суперечність природному праву. «Свою позицію підкріплює тим, що вселенська церква цього не знала, а також відсутністю такого закону в православної церкві. Аргументація автора переконлива й опирається на ґрунтовну історичну джерельну базу. Автор доводить, що заборона одружуватися католицьким священикам безглузда, власне, через свою суперечність природі, бо дружина призначена чоловікові приписом природи. Природа, пише Оріховський, є творцем усіх речей, і не треба вигадувати закони, супротивні її законам. Закони природи, вищі за едикти та інтердикти папи, і саме тому треба дослухатися перших; адже вони є божественними, а ті, що суперечать їм, – сатанинські. » [7, с.17] Звертаючись безпосередньо до папи римського Юлія III, прямо говорить, що «взяв дружину, керуючись природним правом, яке наказує одружуватися так само, як і народжуватися й жити, а цього не можна змінювати людськими законами». Целібат, на думку Оріховського, «не від Бога, а від диявола, який того лише хоче, щоб люди в його царстві всупереч природному праву займалися розпустою». Великою несправедливістю вважав мислитель – прагнення замінювати природне право людськими уставами, а ще більшою жорстокістю – заборону священикам, під карою смерті, залишати по собі нащадків. Дружина для С. Оріховського – мовби символ перемоги над тим насильством, що порушує Божі й людські права. Мислитель недвозначно заперечував також посередницьку роль духівництва, говорячи, що Бог відпустить гріхи людям і без їхнього втручання. Джерела відрази Оріховського до целібату, писав відомий польський дослідник гуманізму

Й. Зьомек [12, с.17] треба шукати (якщо не брати до уваги риси характеру й темпераменту цієї вічно неспокоїної людини) у традиціях рідного краю письменника й у звичаях православного віросповідання, які були для нього вельми авторитетними; у культурі пограниччя, де західне християнство стикалося із християнством східним.

3. «Напучення польському королеві Сигізмунду Августу» (*De institutione regis Poloniae Sigismundi Augusti*) – у двох редакціях (1543 і 1548 pp.). Передусім скажемо, що жанр «напучення», чи «настанови» не є винаходом Ст. Оріховського. Ним охоче користувалися як в античності (Ксенофонт – «Виховання Кіра»), так і в новітні часи (наприклад Н. Макіавелі – «Державець»). В епоху Відродження такі методи виховання можновладців були популярними: гуманісти вірили, що справжню людину формує не тільки природа, але й цілеспрямоване виховання. Оріховський переконує короля в тому, щоб він не тільки мудро правив і з мудрими жив, але й дбав про освіту й виховання своїх підлеглих. Тільки тоді, на його думку, вони будуть щасливими. «Якщо ти мудрий, – пише він до короля, – тоді я вільний, багатий, щасливий. А якщо ти не мудрий? – Тоді я раб, бурлака, вигнанець». Мислитель не тільки високо оцінює чесноти короля, але й указує, як треба поводитися в житті, щоб заслужити визнання сучасників і добру пам'ять нащадків. Чимало місця у творі відведено розглядові проблеми миру. Правителі, писав Оріховський, повинні дбати про мир, його боронити, і лише в такому випадку їх можна називати справжніми людьми, мудрими сторожами роду людського. Ті ж, хто ненавидить мир, є дикунами, непогамованими й жорстокими тиранами. Мета миру – життя, згідне із природою та її законами. Мислитель переконує короля стати захисником України, подбати про прихильність народу, прислухатися до його прохань і несподіваним прибуттям туди настрахати, і відігнати ворогів. Ще в іншому місці мислитель дорікає королеві за те, що занедбав «ті частини країни, які перебувають у небезпеці»; радить за прикладом Александра Македонського «відмежувати тіло від жаги, і їхати на Русь», щоб там оглянути військо, набудувати фортець, усунути небезпеку, яка нависла над тамтешнім людом. Наскрізною темою трактату є ідея суспільного договору, який виражав би волю народу та його суверенність.

4. «Послання до Папи римського» (*Ad Julium Tertium Pont[ificum] Max[imum] Supplicatio, de approbando matrimonio a se initio.*) – Базель . Воно є певною мірою трактатом, у якому знайшла продовження тема целібату. Тут автор так само прямо називає целібат злом, і радить папі Юлію III скасувати цей декрет папи Александра III, щоб, таким чином, церкву, «як матрону, із розбещеної, повернути до цноти»; наголошує на дотриманні законів природи. Цей твір засвідчує різко негативне ставлення автора до аскетизму. Натомість помітна тенденція до реабілітації тілесної природи людини, захищається її право на відмову від того способу життя, який їй не подобається – у даному разі йдеться про право відмовитись від посади священнослужителя. Кожна людина, – переконаний мислитель, –

обдарована певними лише їй притаманними природними здібностями, має свої вподобання й обов'язки, дотримування яких гарантує їй щасливе життя. Для доведення безглуздості законів католицької церкви про безшлюбність священників С. Оріховський так само покликається на природне право. Нагадує, зрештою, що він родом зі скитського племені, рутенського народу, водночас є сарматом, бо його батьківщина Русь розташована у європейській частині Сарматії. А цей народ тримається релігії грецького обряду, а до латинського мав завжди якнайбільшу відразу. Серед причин називає дві найголовніші. Перша – що в католиків служать чужою народів мовою; а друга – що священники без дружин живуть безчесно.

5. «Промова на похоронах Сигізмунда I» (*Oratio in funere Sigismundi Jagellonis Poloniae regis*) – видрукована у Венеції 1559 р. відомим видавцем Павлом Мануцієм в антології під назвою «Промови на пошану славетних лицарів...» (*Orationes clarorum virorum hominum...*). Перевидавалася у Парижі (1566р.), у Венеції (1568 р.), у Кельні (1569 та 1586 pp.). Це твір, у якому Оріховський зобразив польського короля ідеальним правителем, – таким, про якого мріяв нібито Платон, коли писав: «Щасливі ті держави, де або правлять філософи, або правителі філософують». Як і його згадані попередники, Оріховський не прагнув намалювати реальний портрет короля-повелителя, а наділяв його рисами, які б хотів бачити в ньому. І в цьому нема нічого дивного. Адже відступ від правдивості дозволявся в напученнях та надгробних промовах на честь можновладців чи інших видатних осіб, коли йшлося не стільки про історичну правду, скільки про зразкове життя ідеального героя; коли мовець прагнув показати його таким, яким хотів його бачити сам: надати йому таких рис, які нащадки мали б наслідувати. Дружина небіжчика королева Бона передала промову своєму італійському земляку – відомому гуманісту П. Рамузіо з метою друку. І цей невдовзі сповіщає Оріховському в листі про одержання «Промови» та обіцяє опублікувати, кажучи, що вже навіть переговорив із відомим видавцем, одним із представників династії венеційських друкарів Томасом Джунта про друк. При цьому автор листа вихваляє твір, зауважуючи, що Оріховський, таким чином, уславив не тільки небіжчика короля, а й себе своєю красномовністю.

6. «Діалог про екзекуцію польської держави» (*Dyalog albo rozmowa około ehekucyi Polskiej Korony*) – Kraków, 1565. Перевидано у кн.: Orzechowski St. Wybór pism. – Warszawa etc. – 1972. Відразу зауважимо, що мова йде тут про спрямовування, чи вдосконалення влади в державі. Діалог є вершиною суспільно-політичного вчення мислителя, у якому викладено погляди мислителя на сутність держави, її завдання й внутрішню будову; подано рекомендації про краще упорядження державного ладу в Польщі; де наводиться ряд обов'язків не тільки громадян перед державою, але й навпаки – держави перед громадянами. Оригінальність і небуденність його реформаторського плану полягала вже навіть у тому, що він закликав до повернення того ладу в Польщі, який

існував за предків. Якщо зважити на те, що в епоху Відродження всі надбання попередніх поколінь відкидалися беззастережно, навіть, не зважаючи на явну їхню слушність, ці погляди Оріховського, як пише польський дослідник Й. Ліхтенштуль, «варті всілякого схвалення» [6, с. 400]. Особливий наголос на сторінках «Діалогу» робив мислитель на тісному зв'язку між моральним поступом і працею для держави; оберіганні її цілісності, що дорівнювало, на його переконання, піклуванню про власне спасіння. У своїй концепції держави Ст. Оріховський обстоював необхідність захисту інтересів широких суспільних верств. Разом із тим, він розуміє державу як об'єднання лише вільних людей, які «для спільного добра добровільно піддані».

7. «Квінкункс, тобто взірць устрою Польської держави» (Quincunx) – Краків, 1868. Тут подається не тільки зразок форми політичного й державного устрою для Польщі, як правової держави, але й синтезовано його роздуми про устрій Польщі, його слабкості та шляхи їхнього усунення. Сам Оріховський називає цей твір то взірцем, то компасом, то методом чи шляхом до правдивої напрари. Досконала держава, писав він, є зібранням мешканців, пов'язаних спільним правом і спільною користю: кожне право має бути справедливим, корисним, мусить служити державі та її членам. Право, установлене сенатом, ухвалене лицарським станом, оголошене королем від імені всієї держави, пристосоване до цього краю й народу, – ось ідеал права, яке, будучи витвором народної психіки, сприятиме належному його дотримуванню. Право не можна порушувати ні під яким приводом. Воно мусить бути однаковим для всіх, перед ним мають усі бути рівними, воно мусить мати силу беззаперечно зобов'язуючу. Державну владу Оріховський ділить на виконавчу, законодавчу й судову: «В польській державі є потреба в радах, законах, судах, розпорядженнях, виконаннях». Компромісна концепція ідеальної держави, хоч у своїх найближчих намірах мала на меті покращення ладу сучасної Оріховському Польщі, проте передає нам погляд мислителя на ідеал чи мету держави в цілому.

Усе перелічене в перекладі Володимира Литвинова українською мовою було опубліковане у видавництві «Дніпро» 2004 року під назвою «Станіслав Оріховський. Твори». Проте, деякі із праць С. Оріховського до нас не дійшли взагалі, наприклад: «Про природне право» (*De rerum natura et gentium*), «Відступництво Риму» (*Repudium Romae*) тощо. Про їхній зміст мислитель згадує в листах, які збереглися.

Значна кількість видань і перевидань його творів в багатьох європейських містах ще за життя автора свідчить про велику їхню популярність, – спричинену, вочевидь, актуальністю порушуваних там питань.

Не був забутий С. Оріховський і в наступні століття. Його популярні думки й фрази, постійно друкувалися й були на вустах вищих кіл держави, передусім шляхти. Це дало привід якомусь критику з XVII ст., при переліку праць Оріховського, кваліфікувати його щораз інакше: тут Оріховський –

історик, тут – теолог, тут – правник, тут – філософ, оратор, господар, поет, графік, словом, – перелічує майже всі розділи людських знань.

Аналіз публікацій присвячених Станіславу Оріховському засвідчують, що увагою дослідників він не був обійдений. Одні з них вихваляли його гуманістичні погляди, спрямовані на захист «золотої вольності» і релігійної толерантності в молоді роки. Інші, особливо дослідники ХІХ ст., які були свідками втрати незалежності Польщі через «надмірності» шляхетської демократії, вважали його апологетом шляхетської сваволі і непогамованості. Сьогодні творчість Оріховського оцінюється зваженіше й об'єктивніше. Наголос робиться на його внеску в розвиток реформаційних і ренесансно-гуманістичних ідей не тільки в Польщі, але й в Україні, сином якої він відверто себе називав при кожній нагоді. Разом із тим, не всі аспекти його діяльності на сьогодні вже достатньо висвітлені. Однією з актуальних тем є з'ясування релігійно-філософських поглядів мислителя на основі ще не достатньо освоєних першоджерел. Українські релігієзнавці до вивчення й освоєння багатой спадщини цієї непересічної постаті в духовній культурі України першої половини ХVІ ст. щойно приступають.

3.2. Гуманізація українського суспільства в історичній ретроспективі.

В Україні ренесансно-гуманістичні погляди на роль людини у суспільстві сформувались під впливом відомого ще з княжої доби учення про «самовладдя людини» та відповідних західноєвропейських концепцій тих чи інших мислителів Відродження. «Проблема свободи волі розглядалась не тільки щодо створеного природного порядку, випадковостей фортуни, а й стосовно Бога, його задуму, що значною мірою визначав долю світу і людей. Згідно з усталеною ще з княжої доби традицією української філософської думки людина, незважаючи на Божественну визначеність наперед своєї долі, в межах заданої програми мала свободу вибору, була наділена самовладдям. Її спасіння залежало від її бажання і вміння зробити правильний вибір між добром і злом, дослухатися доказів розуму, стати на шлях доброчесності і морального самовдосконалення, виявити поміркованість і стриманість щодо спокус і нездорових пристрастей. У ренесансну добу виникає інше розуміння людини і відповідно змінюється інтерпретація свободи волі. Людина уявляється «щасливим смертним Богом». Вона спроможна завдяки своєму розумові і активній діяльності розкрити земні таємниці, пізнати красу неба і закони руху небесних світил, творити літературу, мистецтво, закони суспільного життя, себе саму, зрештою, здатна стати творцем власної долі, навіть спробувати повернути на свій бік зрадливу фортуна тощо. Воля, отже, набувала максимально можливої свободи, а засобом її обмежування виступав насамперед людський розум.» [7, с.17]

Розуміння проблеми свободи волі тогочасними українськими мислителями відзначалось значним діапазоном інтерпретацій — від

традиційного самовладдя в запрограмованих Богом межах — до стихійного ренесансного самоутвердження з урахуванням вказівок власного розуму. Так, С. Оріховський, міркуючи про Божественну природу людини, стверджував, що вона наділена розумом і свободою волі та має покладатись на власний розум, а не на випадок чи на Божу волю.

Концепція вільного вибору під назвою «самовладдя» душі, приводила до висновку, що кожна людина, маючи можливість вільного вибору між добром і злом, керує своєю власною долею, оскільки її доля у її власних руках. Твердження Л. Зизанія про самовладдя людини, здатність її розуму керувати своєю волею продовжувало раціоналістичні традиції вітчизняного вчення про самовладдя XV — поч. XVI ст., надавши йому певного гуманістичного звучання.

Корисною суспільству людина може бути лише тоді, коли пізнає свою душу і знайде своє місце в суспільстві, відповідно до потягу душі. Найбільший внесок у розробку проблеми співвідношення душі і тіла зробив К. Сакович. Посилаючись на здійснений В.М. Нічик докладний аналіз його філософських поглядів, з'ясуємо коротко основні моменти його розуміння цієї проблеми. Сакович перший в Україні вдався до вивчення і розлогого коментування Арістотелевого «Трактату про душу» і використав його для своїх теоретичних побудов [8, с.178]. У «Трактаті про душу» він зупиняється на таких важливих у той час питаннях, як питання про сутність душі, її ролі, здатності, локалізацію, місцеперебування після смерті тіла тощо. До того ж останньому питанню присвячується окремий розділ («Про стан душі після відокремлення її від тіла та чи вмирає душа разом з тілом»). Знання про душу, що є найблагороднішим творінням, писав мислитель, не лише прекрасні і високі, а й дуже потрібні для нашого спасіння. Адже саме через незнання природи душі, її властивостей і здатностей між людьми поширилось багато хибних думок. «У праві було колись записано: непристойно громадянину не знати законів своєї вітчизни, — продовжує Сакович. — А я можу сказати: ще непристойніше 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 і що веде до її руйнування» [18, с. 156].

При вирішенні всіх цих питань автор «Трактату про душу» поєднає свідчення християнських письменників з думками античних філософів, широко звертається до західноєвропейських середньовічних і ренесансних мислителів і на цій основі створює своє вчення про душу, чим значно збагачує тогочасну філософську думку. Велику увагу Сакович приділяє з'ясуванню сутності душі та її походження. Про це красномовно свідчать уже самі назви розділів: «Опис душі взагалі. Що таке душа взагалі? Опис душі, що рухає. Про сили цієї душі» тощо. Викладаючи різні точки зору на проблему душі К. Сакович схиляється до думки про її Божественне походження. Душа, на його думку, є актуальним станом органічного фізичного тіла, що має здатність до життя: «Душа справді є формою, яка дає буття природному тілу, що має різні частини і здатності до життя» [18,

с. 18] . Виказуючи непересічну обізнаність з аристотелівським розумінням душі як форми органічного тіла і платонівським як самосутності, К. Сакович виявляє більше симпатії до аристотелізму, який був ближчий до природничого й раціоналістичного тлумачення душі. Як і Арістотель, він уважав, що душа має три роди — вегетативний, чуттєвий і розумовий (раціональний). Проте, на відміну від грецького філософа, Сакович вважав, що людина має не три, а одну душу, в якій те, що Арістотель називає родами душі, виступає як її здатності. Отже, вегетативна душа, «яка рухає або живить і забезпечує ріст (*vegetativa* лат. — рослинна)... є, на думку Саковича, ні що інше, як форма природного тіла, складеного із різних частин і членів, і має здатність жити рослинним життям» [18, с. 18]. Чуттєва душа (сенситивна) — це душа тварини. Вона є «формою» природного тіла, що складається з різних частин і членів і має здатність жити чуттєвим життям. Ця душа є досконалішою і шляхетнішою, ніж душа, яка рухає — рослинна (*anima vegetativa*). І, нарешті, розумна душа є формою природного тіла, що складається з різних частин і членів і спроможна жити розумним життям. Душа, на думку мислителя, перебуває в гармонійній єдності з тілом. Розмірковуючи над проблемою людини, українські мислителі не оминали й питання про можливості пізнання людиною довколишнього світу з допомогою розуму і відчуттів, а також співвідношення останніх у цьому процесі. Спектр точок зору при цьому був вельми широкий. Так, більшість тогочасних українських мислителів надавали перевагу «внутрішньому» розуму, найглибшій духовній Божественній суті людини, з'єднаній з надкосмічним творцем, відсуваючи на задній план або ж і зовсім нехтуючи «зовнішнім» дискурсивним розум і пов'язаним з ним чуттєвим пізнанням. Повне заперечення «зовнішнього» розуму спостерігається у православних містиків (І. Вишенський, Й. Княгиницький). Усвідомлення необхідності розвитку «зовнішнього» розуму присутнє у М. Смотрицького, К. Транквіліона-Ставровецького та інших. У філософській думці епохи Відродження відбулись кардинальні зміни у поглядах на сенс і мету життя людини. Щоб краще уявити їх, пригадаймо, які погляди домінували на цю проблему в середні віки. Основне призначення людини, як відомо, бачили тоді в служінні Богові, в намаганні йому уподібнитись і заслужити спасіння своєї душі. Люди, — вчив, наприклад Г. Ниський, — були створені подібними до Бога, але впали в гріх і внаслідок цього стали смертними. Метою людини є повернення до свого первісного стану, — цього можна досягти лише завдяки вірі. Подібні погляди панували й серед вітчизняних мислителів XVI — поч. XVII ст., хоча, як ми далі побачимо, багато з них змінили своє розуміння сенсу життя. Традиціоналізм у поглядах на проблему сенсу життя найбільше помітний у тогочасних українських містиків. Таке розуміння було властиве І. Вишенському, Й. Княгиницькому, І. Копинському та ін. Земний світ вони розглядали як тимчасове пристанище людини, як тлінний, гріховний «гармидер і звалище бруду». Все в нім, на їх думку, минає як тінь, сон, пара. Земне буття людини позбавлене цінності

і гідності, «все суєта»; воно є лише етапом у приготуванні до вічного, правдивого життя. Людина — істота від народження гріховна, тимчасовий гість на землі, її швидкоплинне життя. Отож треба було готуватись до потойбічного життя заздалегідь. Досягти царства небесного, на думку ортодоксів, можна було через аскезу, яка виявлялась у пригніченні почуттів, відмові від земних радощів, «умертвленні плоті» і вважалася одним із засобів досягнення «моральної досконалості» і «наближення до божества». Розвиток «зовнішнього розуму» і пов'язаної з ним світської науки розцінювався як небезпечна надмірність, що може призвести до диявольської гордині. Споглядальному життю і мовчазному самозаглибленню надавалась перевага перед активною діяльністю, спрямованою на земне самоутвердження людини.

Однак наприкінці XVI ст. в Україні відбулися значні зрушення у розумінні сенсу життя та місця людини в суспільстві. Поширення ренесансно-гуманістичних ідей витворило новий образ людини і світу, спричинилось до осмислення людини як творчої особистості, здатної творити себе і змінювати світ. Сенс життя людини вбачався вже не лише у служінні Богові, а й у здійсненні людиною свого земного призначення, в активній діяльності, де можуть реалізуватися творчі потенції людини, її знання, звитяга, шляхетність, талант, тобто все те, що могло піднести людину до Божественного рівня і задовольнити прагнення до земної слави та безсмертя її імені. Це спостерігаємо у таких українських діячів, як, наприклад, К. Транквіліон-Ставровецький, С. Пекалід, М. Смотрицький, анонімний автор промови на честь Т. Замойського [1, с. 44]. І хоч для деяких із них призначенням людини, кінцевою метою її життя залишалося ще здобуття потойбічного спасіння, але і його, вважалось, можна досягти завдяки добродіям, набути шляхом активного земного самоутвердження. Для С. Оріховського, зокрема, сенс життя полягав у досягненні щастя та особистої свободи, яку він уважав неоціненним скарбом. Мислителю був притаманний оптимістичний погляд на людське життя, в якому, на його думку, можна досягти гармонії і щастя [15, с. 98]. В пошуках остаточної мети життя людини він зупиняється на твердженні Арістотеля, що «добродієність і наука є двома речами, які наш розум полюбить від свого народження і вживає як свою природну найсолодшу страву».

Серед українських гуманістів сформувалась думка про важливість земного самоутвердження людини, з'явився новий тип особистості, яка почала усвідомлювати свою самоцінність та унікальність та може брати участь у суспільному житті. Тому тогочасні митці засвідчували своє авторство у написанні книг та передмов до них (раніше автори залишались, як правило, анонімними, вважаючи, що їх праця має значення виключно як служіння Богові). Це стосується передусім К. Транквіліона-Ставровецького, Є. Плетенецького, З. Копистенського. Традиційному переконанню у гріховності і зіпсованості людської природи гуманісти протиставили впевненість у тому, що людина є найвищою цінністю. І це

впливало зі шляхетності її духу. Шляхетність крові, що мала вирішальне значення в епоху Середньовіччя вони відсували на задній план. Щодо С. Оріховського, то він вбачав найбільшу вартість земного життя у набутті людиною таких рис духовної досконалості, завдяки яким вона залишатиметься у пам'яті нащадків навіть після своєї фізичної смерті. Це цілком вкладалось у ренесансне сприймання земного життя як унікальної цінності, найвищого блага для людини.

Розходячись із офіційною доктриною християнства, гуманісти обстоювали ідею високого земного призначення людини, повертаючи на землю її сутнісні сили, що були від неї відчужені, абсолютизовані й обожнені. Вчення про земне призначення людини, реабілітація цього життя стало основою гуманістичного світогляду і було найбільшим досягненням філософії епохи Відродження. Вони висловлювались про високе земне призначення людини про її роль в облаштуванні суспільного життя. Здійснення його людиною, максимальна реалізація її фізичних і творчих можливостей, на думку острозьких книжників, відбувається через здобуття успіху як у військовій, державній, так і в мистецькій діяльності. Весь світ у гуманістичній філософії уявлявся цариною людської діяльності. Саме тому увагу українських гуманістів привертало земне життя людини. Перевага надавалась не подвижництву ченців, які сховалися від світу у монастирських келіях, а добрим справам і вчинкам людей у реальному житті, діяльним, творчим особистостям, — хай то буде письменник, учений чи державний або військовий діяч. Твори багатьох тогочасних українських гуманістів переповнені оспівуванням визначних подій, добрих учинків, нагальних турбот співвітчизників: відкриття, наприклад, тримовної Острозької гімназії, яку автор поеми «Про Острозьку війну» (*De bello Ostrogiano*) С. Пекалід називає «прекрасним творінням, Острозького імені гідним».

Подібне зустрічаємо у творах багатьох інших українських поетів і письменників, зокрема М.Пашковського, С.Пекаліда, М.Стрийковського, Я. Гербурта Щасного, Лукаша з Нового Міста та ін.

У людині гуманісти цінували риси, які вирізняли її серед інших, і в першу чергу яскраво виражений індивідуалізм, що виявлявся в активній діяльності, особистій доблесті, непересічних здібностях. На відміну від жорсткої ієрархічної структури феодалного суспільства, в якій індивід не посідав самотійного місця, а його права й обов'язки визначались, головним чином, його станом, приналежністю і традицією, яка це освячувала, гуманісти епохи Відродження (Піко дела Мірандола, М. Фічіно, Н. Кузанський, Л. Вала) проголошують звільнення людини від усяких обов'язків стосовно анонімного «цілого» і висувають ідеал цілісної, всебічно розвиненої особистості. На терені України, починаючи з часів Київської Русі, незважаючи на тенденцію до типізації образу людини, на певну приглушеність інтересу до індивідуально-особистісного в людині (одна з характеристик особливостей тогочасної культури), все ж ідеал індивідуалізму, що протистояв середньовічному корпоративізму, яскраво

виражався в підкресленому усвідомленні власної винятковості і неповторності свого часу [10, с. 48]. Свідченням одного з найвищих осягнень сутності людської особистості в умовах Київської Русі може бути «Повчання» князя Володимира Мономаха. Ці традиції звертання до індивідуально-особистого в людині розвивались і в ранньоновітню епоху в Україні. Як і в Західній Європі, в Україні зростало зацікавлення людською особистістю, утверджувалося сприймання людини як неповторного індивіда, творця самого себе. Оспівування героїчної особистості, її доблесті, доброчесності і таланту знаходимо в численних епіграмах і панегіриках, які, так само як і передмови до друкованих книг, підписані їх авторами, а не анонімні, засвідчують ренесансно-гуманістичну спрямованість світовідчуття українських інтелектуалів і митців. Для обґрунтування Божественної суті людини, важливості споглядальної діяльності звертались до неоплатонізму. Звичайно, у східноєвропейському регіоні не було того злету ренесансного індивідуалізму, який був характерний для італійського Відродження. Але українські гуманісти також розвивали ідеї гуманістичного антропоцентризму з характерними для нього рисами стихійного самоутвердження особистості у її суто земному вимірі. Концентрація уваги на індивідуальних непересічних якостях людини спостерігається, зокрема, в острозьких книжників. Значне місце у їхній творчості відводиться уславленню окремих осіб, насамперед магнатів, суспільних та церковних діячів та їхніх учинків. Звеличували видатну особистість С. Кленович, С. Оріховський, Л. Зизаній, К. Транквіліон-Ставровецький, З. Копистенський. Зокрема, Кленович як і інші гуманісти епохи Відродження звеличував саме ті риси характеру людини, які середньовічна церква вважала гріховним виявом надмірної гордості, оскільки вони суперечили проповідуваним нею послуху, сумирності й однотипності у поведінці та способі думок пастви.

На противагу доренесансним письменникам, котрі репрезентували безлику масу людей, пов'язаних з певним станом або корпорацією і до них звертались на «ви», не називаючи при цьому себе, Кленович висловлюється про себе у першій особі, «я», а до свого співбесідника, за звичаєм гуманістів, звертається на «ти». Подібне бачимо і в творах С. Оріховського, якому також притаманний автобіографізм, сповнений неприхованої гордості за своє «я» і усвідомлення власної значущості. Про себе автор пише в третій особі, як про «Станіслава Оріховського», долю якого ставить поряд із найважливішими подіями держави [9, с. 200]. Як і для Еразма Ротердамського, для Оріховського кожна людина мала самодостатню цінність. Проти приниження людської особистості виступав Л. Зизаній, який спирався на вже згадуване вчення про «самовладдя». Всупереч середньовічним уявленням про людину як про грішну і цілком залежну від Божої ласки, у промовах українського анонімного автора кінця XVI — поч. XVII ст. утверджується ренесансно-гуманістичний ідеал людини, яка наділена непереможною силою тіла й духу та спроможна навіть долю підкорити своїм задумам [8, с. 318]. В епоху Відродження

людина розглядалась як істота активна, творча. Вона вважалась творцем свого земного буття, спроможного повернути собі на благо все багатство і розмай оточуючої природи. Активність протиставлялась долі, і це різко контрастувало з середньовічним ідеалом пасивного самоспоглядання, метою якого було очікування сходження надприродного світла благодаті. На перше місце тепер виступають не подвиги ченця-аскета, відгородженого від світу у своєму самозаглибленні і внутрішній молитві, а активна суспільна і творча діяльність видатної особистості.

Подібний погляд на людину в Україні мав давню традицію. Ще у княжу добу вчення про самовладдя людини передбачало її розуміння як активного суб'єкта дії [2, с. 318]. У розглядуваний період українські мислителі продовжували розвивати ці надбання попередньої епохи. Для створення ідеалу нової ренесансної людини та її ролі в суспільстві, вони спирались на вчення К. Салютаті, Е. Ротердамського, використовували також здобутки античного й середньовічного неоплатонізму.

Однією зі світоглядних прикмет епохи Ренесансу було заперечення середньовічної аскетичної моралі, утвердження оптимістичного погляду на життя, реабілітації життєвих насолод людини. Середньовічному аскетизму гуманісти епохи Відродження протиставили прагнення до добробуту, розумний підхід до щедрот життя. Захоплення красою природи, життєрадісність були домінуючими мотивами у творчості багатьох західноєвропейських гуманістів, зокрема таких, як К. Салютаті, Дж. Бруно, Л. Вала [4, с. 108]. Українські мислителі, хоч і були схильні до самозаглибленості, самопізнання, також загалом не заперечували права людини на естетичне замилювання красою землі і всім, що є на ній, а також права на тілесні радощі. Такі погляди в тій чи іншій формі висловлювали Ю. Рогатинець, С. Оріховський, К. Транквіліон-Ставровецький, Л. Зизаній, С. Почаський та ін. Для ренесансних мислителів головними якостями людини були такі чесноти, як гідність, мужність, доброта, доблесть, розсудливість, благородство. Притаманні вони, вважалось, можуть бути лише людям високої вченості і культури. Характерною рисою вітчизняного гуманізму було прагнення до створення нового ідеалу людської доброчесності, заклик до самореалізації людини у земному житті, в суспільстві, розквіту гуманітарного знання. Сталим мотивом гуманістичної філософії стало звеличення особистих чеснот і заслуг як мірила людської повновартості. Уявлення українських гуманістів про доброчесне життя включало в себе необхідність активного земного самоутвердження у різних сферах людської діяльності.

Поняття доброчесності обіймало такі риси, як цільність характеру, мужність, енергійність, розсудливість, передбачливість, прагнення здобути особисту славу. С. Оріховський розумів доброчесність ще й як цнотливість: «Волю покинути любую батьківщину, ніж цнотливе життя» [4, с. 68]. Відродити цю чесноту в католицькій церкві він радить і папі римському. Для утвердження власної цноти і доброчесності, говорить мислитель, людина повинна використовувати природний розум і

кмітливість. С. Пекалід утверджує ренесансно-гуманістичну у своїй основі думку про спроможність людини своїми силами, завдяки доброчесності або доблесті, піднятися до рівня богоподібності, досягти земного безсмертя. Він мріє про час, коли зникне «злочинне безглуздя» і запанують чесноти.

Особливо велику увагу приділяли гуманісти епохи Відродження проблемі гідності людини, про яку вони розмірковують у своїх філософських трактатах та художній творчості. «На їхню думку, кожна людина наділена свободою вибору, нічим не обмеженою здатністю творити свій внутрішній світ і впливати на зовнішні обставини свого життя, вмінням ставити перед собою високу мету й досягати її — в цьому вони вбачали її гідність. У Григорія Саноцького ренесансно-гуманістична ідея гідності людини виявляється як переконаність у можливості удосконалювати самого себе» [17, с. 108]. Самоповага, почуття гідності людей третього стану, до яких переважно належали члени вченого гуртка Лаврської друкарні у Києві, не вкладалась у межі середньовічного розуміння людської гідності, яка визначалась приналежністю людини до певного щабля у феодальній суспільній ієрархії. Тема утвердження високої гідності людини постійно присутня у тогочасній літературі, мистецтві, філософії, а надто в панегіриках і епіграмах. Важливого значення українські гуманісти надавали й іншим виявам доброчесності, таким як мужність, чесність, правдивість, доброта, розсудливість, мудрість, розважливість.

У середні віки людина цінувалась і прославлялась передусім за аристократичне походження, давність роду, титули. Так формувалась соціальна нерівність людей. Шляхетність уважалась невіддільною ознакою високого походження: лише аристократ визнавався здатним до справжньої величі душі, героїчних учинків. Натомість гуманісти ставили значимість людини в залежність від її особистих якостей, особистої доброчесності, таланту та вміння їх реалізувати. Представник аристократичного роду, на думку гуманістів, повинен заслужити шану своїми благородними справами, своїми героїчними вчинками чи гідною пам'яті нащадків громадською або благодійною діяльністю в суспільстві. Шляхетність за інтелектом, а не за походженням, поцінування людини за її особисті заслуги, а не за аристократичні титули — лягали в основу міркувань про людину. Цінність людини вони визначали за ознаками індивідуальної, особистої довершеності її фізичних і моральних сил, благородства. В людині наші мислителі цінували талант, кмітливість, мужність, розум; уважали, що саме завдяки ним вона здатна стати вище в соціумі. Утверджувалась думка, що той, хто не одержав дару у вигляді «шляхетності крові», може набути «шляхетності духу» завдяки своїй наполегливості, доброчесності, самовдосконаленню. Таке розуміння цінності людини висловлюють С. Оріховський, Григорій Саноцький, С. Пекалід, К. Транквіліон-Ставровецький, К. Сакович.

В Україні за часів княжої доби концепція самовладдя людини в межах

запрограмованої Провидінням життєвої дороги передбачала здійснення людиною вільного вибору між добром і злом і, таким чином, певною мірою дозволяла їй самій творити власну долю та займати певне місце у суспільстві. Українські гуманісти XVI — поч. XVII ст., спираючись на вітчизняну традицію, а також під впливом європейського Ренесансу, обстоювали ідею про творчу могутність людини, про її здатність стати автором своєї долі і щастя. У протиставленні людини і фортуни головною умовою успіху, на думку вітчизняних мислителів, були зусилля самої людини, спрямовані на своє земне самоутвердження. Цю ідею українські гуманісти розвивали не в спеціальних трактатах, а, переважно, в художніх та публіцистичних творах. Показовим у цьому сенсі є також міркування Григорія Саноцького, який казав, що люди, «поступаючи крок за кроком уперед, виходять з варварського стану своїм власним трудом і самі є творцями власної долі» [15, с. 333].

На відміну від часів Середньовіччя, коли, як уже зазначалось, людину оцінювали за її походженням, її приналежністю до аристократичного чи шляхетського роду, в епоху Відродження гідність людини визначалася її особистими заслугами, її вмінням пізнати себе, світ, здатністю розвинути і використати свої інтелектуальні можливості: здійснюючи своє земне покликання, актуалізуючи свої пізнавальні потенції і творчі можливості, людина, на думку ренесансних мислителів, уподібнюється Богу. Українські гуманісти значно більшої уваги, ніж їх західноєвропейські однодумці, приділяли проблемі самопізнання. Важливе місце у своїй творчості відводить проблемі самопізнання К. Сакович. Вивчивши себе, каже він, людина зможе краще керувати «домом свого тіла»: відчуттями, розумом, волею, вчинками; зможе стати вище серед інших членів суспільства. Не потрібні, на його думку, всі інші знання, якщо людина не пізнає себе саму; не зрозуміє, з чого, ким і для чого створена. Ідею самопізнання розробляв також К. Транквіліон-Ставровецький. Основне для людини у процесі самопізнання — збагнути свою духовну сутність, усвідомити важливість власного оновлення, морального самовдосконалення.

Дальшого розвитку вчення про самопізнання набуло в Україні у творчості Г. Сковороди, який пов'язав самопізнання зі «сродною» працею [7, с. 330]. Наприкінці XVI ст. ідея діяльного суспільного життя стає провідною у творчості українських гуманістів. До того ж, звеличуючи інтелектуальну працю поета, письменника, релігійного діяча чи військові подвиги полководця, вони віддають належне також і фізичній праці, особливо землеробській. У Ю. Рогатинця ідеал діяльного життя домінує над ідеалом споглядання. Праця є основою людського існування і для С. Кленовича. Герой його творів не аскет, що втікає від світу, а людина дії — моряк, що відкриває нові землі, купець, учений. Власне, вся його поема "Роксоланія" — то гімн праці. Шимон Шимонович у своїх віршах із захватом розповідає про роботу і життя косарів тощо. С. Оріховський, як і сучасні йому європейські гуманісти, високо оцінює активну, суспільно корисну діяльність.

Зміна світоглядних орієнтацій спостерігається в українських гуманістів вже у XV — поч. XVII ст. «Острозькі книжники, зокрема, хоча й надавали великого значення самозаглибленню, мовчазній зосередженості, на перше місце ставили, втім, ідею земного самоутвердження людини. Ще раніше Григорій Саноцький звертав увагу на те, що, оскільки люди занепокоєні передусім своїми матеріальними інтересами, то прихилити їхній розум можна тільки ретельним дбанням про задоволення їхніх потреб» [17, с. 55]. Відбувається реабілітація тіла і чуттєвої сфери людини. Українські гуманісти не були проти пристрастей та виявлення емоцій, якими, до речі, насичені їхні твори (особливо вірші, послання, промови, панегірики), але вважали, що гідним людини є вміння ці пристрасті приборкувати. Природними для людини українські гуманісти вважали також право на естетичну насолоду, на реалізацію особистого інтересу, прагнення до суспільно-корисної праці. Вони, зокрема, прославляють князя К. Острозького за те, що він дбає про давньоримських муз у Острозькій школі (С. Пекалід). У С. Почаського ми бачимо захоплення «співом веселих кантів»; «вправами у співах з інструментальним супроводом» тощо. Отже, гуманістична думка в Україні наполегливо утверджувала право людини на естетичну насолоду і гармонійний розвиток.

Звеличування людини, її таланту, здатності до творчості, замилювання красою природи властиве поезії Павла Кросненського та Яна Вислоцького. В дусі ренесансного гуманізму Павло Кросненський вважав поетів «натхненними Божеством небесним». Людину вітчизняні мислителі вважали творцем свого щастя, здатним зрозуміти і повернути собі на благо все багатство і розмай навколишньої природи, спроможним творити духовні цінності, що мають велику суспільну вагу. Суспільну значимість і корисність своєї праці усвідомлював Юрій Дрогобич.

Українські гуманісти вважали, що природа не тільки дала людині органи відчуттів, які дозволяють їй насолоджуватись красою світу, але й створила саму цю довколишню красу. Прагнення до краси, на їх думку, закладене в людині від природи. Тому людина має право насолоджуватись красою землі і всім суцям на ній. Розлогі описи природи, де вона виступає як об'єкт естетичної насолоди, присутні в поезіях С. Кленовича, І. Домбровського, С. Пекаліда, Ш. Шимоновича та ін. Останній, зокрема, у своєму творі «Женці» в типовому ренесансному дусі змальовує красу літнього дня, центральною фігурою якого є «сонечко милесеньке, око дня ясного» [2, с. 89].

Отже, проведена на основі аналізу творчості українських гуманістів реконструкція їх поглядів на проблему співвідношення Бога і світу, ролі людини в суспільстві, дозволяє зробити висновок, по-перше, про наявність двох тенденцій у їхніх підходах до її розв'язання, а саме — спроба зближення Бога з природою, підґрунтям для яких був неоплатонізм, що набував ренесансної інтерпретації, і намагання обмежити абсолютну владу Бога над світом ним же створеними законами. По-друге, про початок поступової переорієнтації української філософської думки від пізнання Бога до пізнання природи.

На відміну від середньовічної людини, погляди якої були звернені до космічного Творця, пошуки якого здійснювались у глибинах власної самосвідомості, в українському суспільстві кінця XVI — поч. XVII ст. відчувається пошук людини шляхів уподібнення до Бога не тільки через самозаглиблення і внутрішнє містичне осяяння, а й через самоутвердження в земному житті, через творчість, через спрямовану назовні суспільну активність. Мислячи себе як єдність душі і тіла, вона прагнула до гармонійного задоволення своїх духовних і тілесних потреб. Розглядаючи людину як істоту, від природи схильну до добра й любові, українські гуманісти виступали за високоморальні стосунки між людьми в суспільстві, в тому числі й між чоловіком і жінкою.

В епоху Відродження на зміну середньовічному аскетизму, самозаглибленості, зосередженню на пізнанні Бога і підпорядкуванню життя меті потойбічного спасіння прийшло стихійне самоутвердження людини в різних сферах діяльності, сформувався ідеал всебічно розвиненої особистості, було проголошено право людини на задоволення всіх її земних потреб. Гуманісти реабілітували матеріально-чуттєвий світ і чуттєву природу людини.

Проблема відношення справедливості й права стояла завжди, починаючи від античності, але не завжди однаково розв'язувалась. Не оминув її й С. Оріховський, який розрізняв право й справедливість не тільки термінологічно, але й по суті. Право, на думку мислителя, одне для всіх: бідних і багатих, високих правителів і суспільства. Це твердження важливе, бо запроваджувало новий погляд про рівність усіх громадян щодо права. Оріховський усвідомлював, що лише на такій zasadі можна забезпечити справедливість у державі. Цілком у дусі концепції природного права він вимагає суворого, але справедливого покарання за скоєні злочини й винагороди – за доблесні вчинки. У своїх творах С. Оріховський недвозначно радить урядовцям поводитися із громадянами справедливо, дотримуючись чинного законодавства незалежно від їхньої станової приналежності. Негаразди, – каже він, – виникають через несправедливі дії суддів, які вдають із себе безкорисливців і вельми поважних. Справедливість С. Оріховський уважав душею держави й найпершою з добродетелей, на основі якої повинно відбуватися вирішення будь-яких справ.

Можемо сміливо стверджувати, що в Україні, починаючи від княжої доби аж до другої половини XVI ст., що, не зважаючи на домінування релігійних цінностей, відповідне місце відводилось також і земним потребам та суспільним інтересам людини.

При написанні розділу монографії авторка спиралася на теоретично-методологічний аналіз ролі релігійно-філософського фактора в суспільних процесах на теренах України, зокрема, у духовній гуманістичній трансформації українського суспільства, – що знайшло свій вияв у працях українських релігієзнавців та істориків філософії: Людмили Филипович,

Анатолія Колодного, Петра Яроцького, Валерії Нічик, Вілена Горського, Володимира Литвинова, Марії Кашуби, Петра Кралюка, Віталія Шевченка, Олександра Сагана, Василя Ульяновського, Олександра Уткіна, П. М. Саса та ін.

Список використаних джерел:

1. Голенищев-Кутузов И.Н. Украинский и белорусский гуманизм. Славянские литературы. Статьи и исследования. М. 1978. 370 с.
2. Горський В. С. Історія української філософії. Навч. посібник. 4-те доп. вид. К.: Наукова думка, 2019. 375 с.
3. Колодний А.М., Филипович Л.О. Релігійна духовність українців: вияви, постаті, стан. Львів: Логос, 2016. 184 с.
4. Кралюк П.М. Особливості вияву національної свідомості в українській суспільній думці XVI – пер. пол. XVII ст. Луцьк: Надстир'я. 2016. 132 с.
5. Литвинов Володимир. Ренесансний гуманізм в Україні (Ідеї гуманізму епохи Відродження в українській філософії XV – початку XVII століття). К.: Основи, 2000. 472 с.
6. Литвинов Володимир. Україна в пошуках своєї ідентичності (XVI – початку XVII століття). К.: Наукова думка, 2008. 476 с.
7. Множинська Р. В. Релігійно-філософські погляди Станіслава Оріховського НАН України. Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди. Київ 2007. 150 с.
8. Нічик В.М. Реформаційні й гуманістичні ідеї в братських школах / Нічик В.М., Литвинов В.Д., Стратій Я.М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.) К. 1990. 300 с.
9. Прокопович Т. Філософські твори у 3-х т. Т.І. К. 1989. 400 с.
10. Релігієзнавчий словник. К. 1996. 250 с.
11. Рогович М.Д. Україна і Північне Відродження. Філософія Відродження на Україні. 1990. 300 с.
12. Ротердамський Еразм. Похвала глупоті, або Похвальне слово Дурості, виголошене Еразмом Ротердамським. Домашні бесіди. К.: Основи, 2017. 319 с.
13. Сас П.М. Проблема людини в творчості українського письменника XVI ст. Станіслава Оріховського / Україна і Польща в період феодалізму. К. 1994. 46 с.
14. Смотрицький Мелетій. Тренос, тобто плач. Українські гуманісти епохи Відродження у 2-х частинах. Антологія. К. 2018. Частина 2. 500 с.
15. Смотрицький М. ΘΡΗΝΟΣ. /Українська література XVII ст. К. 2007. 92 с.

16. Тисяча років української суспільно-політичної думки: У 9 томах (14 книгах). К.: Дніпро, 2001. Том II (Книга I). 558 с.
17. Українські гуманісти епохи Відродження (Антологія). У 2 т. Т.1. К.: 1995. 570 с.
18. Українська література XVII ст. К.1987. 92 с.

Хромова О.І.
*кандидат філософських наук, доцент,
Державний університет інфраструктури та технологій,
м. Київ, Україна*

РОЗДІЛ 4. ІСТОРИЧНА ОСВІТА В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ ТА ПОЛІТИКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПАМ'ЯТІ

Сьогодні в Україні все ще триває непростий процес реформування системи освіти в цілому та системи вищої освіти зокрема. Не зважаючи на прийняття основних законів, що регламентують діяльність навчальних інституцій та права й обов'язки суб'єктів навчального процесу, деякі принципи концептуальні питання залишаються не розв'язаними, а певні постулати не наповнені конкретним змістом. Так, Закон України «Про освіту» її метою визначає «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, ... підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» [8]. Стаття 6 цього ж Закону України проголошує в якості основних засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності, зокрема, гуманізм та «виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання і традицій» [8]. Разом з цим, конкретні механізми реалізації вищезгаданої мети та впровадження наведених принципів безпосередньо в навчальному процесі є наразі не визначеними, а останні рекомендації МОН України щодо навчальних планів в вищій школі та викладання певних дисциплін є такими, що іноді прямо суперечать задекларованим на законодавчому рівні засадам. Перш за все, це стосується неухильного скорочення кредитів на вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу, а також настанови на прибирання з навчальних планів курсів, які вже вивчалися в середній школі. Насамперед, курсу історії України.

Чи можливо досягти головної мети процесу освіти – формування всебічно розвиненої особистості та втілити завдання щодо виховання патріотизму та поваги до цінностей українського народу без звернення до історії? Яку роль взагалі відіграє історична освіта в справі формування особистості та в житті соціуму взагалі? І, нарешті, яким чином треба подавати історичні події в університетських курсах, щоб це дійсно не було дублюванням шкільної програми, а відповідало стратегічним завданням освіти в цілому та вищої школи зокрема? Відповіді на ці питання і є предметом даного дослідження.

Актуальність пошуку відповідей на зазначені питання не викликає сумніву. Адже саме історичній освіті належить провідна роль в справі формування історичної пам'яті народу, яка є основним чинником формування національної свідомості та національної ідентичності. Нація усвідомлює свою сутність, відокремлює себе від Іншого саме завдяки спільному минулому. Історична пам'ять безпосередньо впливає на сучасний пошук ідентичності, на перебіг подій сьогодення, а отже, з минулого керує сучасним та майбутнім. Тим більше, що саме історична пам'ять в наш час є предметом численних політичних маніпуляцій, які провокують конфронтацію в суспільстві, що іноді приводить до трагічних наслідків. В такому випадку держава, яка є розколотою зсередини, стає дуже слабкою перед впливом зовнішнього чинника. Новітня історія України, особливо останніх шести років, є тому яскравим доказом.

4.1. Історична пам'ять як чинник збереження національної ідентичності

Однією з характерних ознак існування нашої країни сьогодні є необхідність подолання не тільки економічних та політичних викликів глобального світу, але й внутрішніх викликів, які мають, перш за все, світоглядний характер. Аналіз соціально-політичної та культурної ситуації в Україні дозволяє зробити висновок про наявність в суспільстві певного ментального розколу, який визначається різністю ціннісних систем та життєвих стратегій великих груп людей та окремих індивідів. Цей розкол є результатом існування в суспільстві різних соціальних спільнот, які по-різному усвідомлюють своє місце в системі громадянського суспільства та місце власної держави в світі, а отже, і ототожнюють себе з різними культурними надбаннями нації, різними її символами та інституціями, й різними інтерпретаціями історичного минулого. Мова йде про наявність в суспільстві різних ідентичностей, а отже, незавершеності процесу формування української національної ідентичності.

Дослідженню феномена національної ідентичності в контексті трансформацій українського соціуму багато уваги вже приділили такі науковці, як В. Андрущенко, В. Бех, І. Варзар, М. Вівчарик, Я. Грицак, А. Колодій, І. Кресіна, Л. Нагорна, І. Оніщенко, М. Попович, Ю. Римаренко, М. Шульга. Більшість авторів вказують на наявність в українському суспільстві тривалої кризи ідентичності, невизначеності щодо власної ідентичності великої кількості громадян, що супроводжується пошуком окремими соціальними групами та індивідами нових «точок опори».

Криза ідентичності є результатом руйнування усталеної системи радянських цінностей і формування цінностей, з одного боку, – етнічних, а з іншого – національно-громадянських. В Аналітичній доповіді Національного інституту стратегічних досліджень вказуються основні прояви цієї кризи: «неузгодженість між загальноукраїнською національною ідентифікацією та іншими різновидами колективно-

культурної ідентифікації; розбіжність між загальноукраїнськими та регіональними інтерпретаціями історичних процесів» [6, с. 62].

В свою чергу, «оскільки різні соціальні групи, окремі індивіди шукають нові «точки опори» в різних площинах соціального буття, дедалі поглиблюється відчуття розриву єдиного духовного простору, з'являються значні коливання й відмінності у визначенні базових цінностей, загострюється полеміка навколо напрямів подальшого розвитку українського суспільства» [5, с. 178]. Можна впевнено констатувати, що всі роки незалежності українське суспільство існує в умовах світоглядного протистояння, яке, по суті є конфліктом ідентичностей. Однією з причин цього феномену, на наш погляд, є відсутність єдиної виваженої та послідовної політики держави в сфері формування національної української ідентичності та адекватної політики історичної пам'яті.

В наш час вже існує ціла низка фундаментальних досліджень, присвячених феномену історичної пам'яті. Це, перш за все, роботи В. Артюха, В. Вашкевича, В. Жадько, в яких здійснюється категоріальний та соціально-філософський аналіз даного явища. Деякі науковці аналізують взаємозв'язок між історичною пам'яттю та формуванням національної ідентичності – наприклад, Л. Герасименко (Герасименко Л.С. Історична пам'ять в Україні: сучасний стан та виклики майбутнього. Державотворчі та цивілізаційні здобутки українського народу. Національна та історична пам'ять. Збірник наукових праць. Вип. 1 / гол. ред. В. Ф. Солдатенко. Київ, 2011. С. 116-134), Ю. Зерній (Зерній Ю. Взаємозв'язок історичної пам'яті та національної ідентичності. Політичний менеджмент. 2008. № 5. С. 104-115.) та інші. Водночас, відома українська історикіня Н. Яковенко вважає, що «історична пам'ять – красива метафора й не більше. Адже людська пам'ять про пережите зазвичай не сягає глибше трьох поколінь, тож ідеться про вигаданий образ минулого – певне «колективне переживання», яке згуртовує спільноту... В цьому сенсі «історична пам'ять», по суті, тотожна миті, бо вибирає з хаотичного плину суцього лише якісь певні, потрібні спільноті, вартості, а також дає змогу долати тимчасовість і скороминущість життя окремої людини» [11, с. 34, 35].

Розглянемо феномен історичної пам'яті та її вплив на формування національної ідентичності.

Історична пам'ять – колективне уявлення про минуле – це найважливіша складова національної ідентичності. Історична пам'ять виступає тим елементом ідентичності народу, який сприяє його протистоянню зовнішнім негативним впливам, його єднанню і процесам державотворення. Вона має виконувати функцію солідаризації нації. Крім того, вона виступає основою для визначення особистістю власної ідентичності, сприйняття та поваги до вибору іншої людини, інтеграції та консолідації спільноти на основі загальнолюдських цінностей [2, с. 254].

Але історична пам'ять не є однорідним явищем. В її структурі переплетені індивідуальна пам'ять, що формується на основі власних спогадів особистості про події, та колективна пам'ять як уявлення про

спільне минуле спільноти. Тому, на відміну від історичної науки вона є спрощеним сприйняттям минулого членами соціальної спільноти. Змістом історичної пам'яті є не стільки певні історичні факти, об'єктивна інформація про події минулого, скільки уявлення його певного образу, суб'єктивне сприйняття цього образу та його оцінка окремою особистістю. Тобто суттєвою складовою історичної пам'яті є не стільки факти минулого, скільки оціночні судження про ці факти. Саме це дає підстави деяким дослідникам стверджувати, що історична пам'ять є просто сумнівною метафорою.

Яскравим підтвердженням цієї тези може слугувати пам'ять про Другу світову війну, особливо про її найбільший епізод – радянсько-німецьку війну або Велику вітчизняну війну. На рівні історичної пам'яті це не є, в першу чергу, сукупністю фактів, які представлені в історичних джерелах та постійно поповнюються завдяки новим відкритим архівам та дослідженням вітчизняних та зарубіжних науковців. На рівні історичної пам'яті – це певний типологізований образ подій, що асоціюється або з численними безглуздими жертвами та угодами з нацистами, або з виключно героїчною справедливою боротьбою радянських людей з «коричневою чумою». Тому й такі різні гасла проголошують наші співгромадяни 9 травня кожного року – «Ніколи знову» та «Можемо повторити». Можна знайти ще чимало прикладів в історії українського народу, які виявляють дуже різні моделі історичної пам'яті стосовно певних подій – Переяславська Рада, Українська революція та постатей певних історичних осіб – І. Мазепи, І. Виговського, С. Петлюри, С. Бандери тощо.

Різні образи історичної пам'яті про одні ті самі події, впливаючи на світогляд людей, формують різну ідентичність. Або обумовлюють кризу історичної ідентичності окремих індивідів та груп людей, коли вони не можуть визначитися, з якими історіями слід пов'язувати себе, а з якими не варто, і не впевнені, як інші будуть реагувати на здійснений ними вибір. Не зважаючи на майже три десятиліття розвитку України як незалежної держави, ми можемо констатувати, що, на жаль, і сьогодні ситуація щодо колективної історичної пам'яті характеризується невизначеністю, коли одночасно в суспільній свідомості функціонують і конкурують кілька версій минулого. В. Артюх зазначає, що «зараз відбувається накладка трьох основних типів історичної пам'яті: української, російської та комуністичної. Основне, що між цими моделями не існує моменту взаємоузгодженості. Мова найчастіше йде про конфлікт (хоча все-таки можна стверджувати, що тенденція до солідаризації існує між комуністичною й російською моделями (ще її можна назвати советською) в боротьбі проти української)» [1].

Звичайно, причиною співіснування в Україні різних моделей історичної пам'яті є не тільки непослідовна політика держави або взагалі її відсутність в сфері національної пам'яті. Є і інші об'єктивні фактори, які формувалися століттями. Це, насамперед, істотні відмінності в

ідентичності населення різних регіонів нашої країни – етнічні, конфесійні, соціальні, локальні відмінності (вживання певних мов та діалектів), що породжує існування різних локальних колективних уявлень про минуле та впливає на розбіжність політичних уподобань мешканців певних регіонів.

Якщо розглянути безпосередньо історичний чинник, то ми знаємо, що довгий час політичні кордони розмежовували українську націю, що не могло не вплинути й на її єдність сьогодні. Тривалий час українські землі перебували у складі різних держав – Речі Посполитої та Московського царства, згодом – Російської та Австро-Угорської імперій. Звідси і етнічні відмінності населення різних частин України, що суттєво впливає на формування національної ідентичності. Схід і Південь країни зазнали колосальної русифікації в часи індустріального перевороту в XIX столітті, а згодом форсованої індустріалізації, яку здійснювала радянська влада за рахунок росіян, що приїздили сюди з різних куточків імперії. Жителям західних областей (крім Закарпаття), які більшу частину своєї історії перебували під владою польської держави вдалося в більшій мірі зберегти свою українськість. Але, коли більшість українських земель нарешті були об'єднані в межах УРСР, завдяки цілеспрямованій політиці влади щодо формування «єдиної спільноти – радянського народу» засобами репресивної політики, втому числі, було дещо нівельовано окремішність західних українців, а колективна пам'ять поступово почала ставати радянською.

Вищезгаданий історичний чинник спричинив і різність мов та діалектів, які використовує переважна більшість населення того чи іншого регіону. Разом з цим, мова є одним з ключових маркерів національної ідентичності. І проживання в Україні великої кількості росіян та російськомовних українців, які використовують переважно російську мову і не тільки в побуті мало сприяє єдності нації та колективної самоідентифікації українців. Не говорячи вже про те, що «мовне питання» стає предметом політичних маніпуляцій та додаткового штучного розколу суспільство під час кожної виборчої кампанії всі роки української незалежності.

Існують і релігійні відмінності різних регіонів України – належність переважної більшості населення в них до різних конфесій християнства.

Не важко простежити і соціальні відмінності між індустріальним Сходом та частково Півднем України, де переважають промислові робітники та інженерно-технічна інтелігенція та Заходом, який орієнтований переважно на сільське господарство. Це теж є однією з причин амбівалентності історичної пам'яті українців. До того ж, до середини 40-х років минулого століття мешканці західних областей не знали такої тотальної русифікації та радянзації, як жителі східних та південних областей.

Отже, які висновки ми можемо зробити з перерахованого вище? По-перше, в Україні наразі відсутня якась спільна модель історичної пам'яті. Натомість, існують різні, часом конкуруючі або навіть антагоністичні

моделі. По-друге, наявність різних моделей історичної пам'яті продукує різні типи національної ідентичності. По-третє, на наш погляд, дотепер в Україні відсутнє цілісне бачення національної історії. До того ж, можна погодитися з Л. Герасименко, що на сьогодні «українська національна пам'ять залишається відірваною також від європейського історичного наративу, так само, як і віддаленість української нації від західноєвропейських народів» [3, с. 125]. І це у світлі євроінтеграційних прагнень нашої країни не є позитивним явищем.

Звичайно, що всі зазначені чинники ускладнюють формування й ефективного впровадження політики пам'яті в Україні. Завданням держави в таких умовах має бути формування загальнонаціональної моделі історичної пам'яті, яка може бути компромісом між різними варіантами локальних моделей пам'яті, що належать різним соціальним групам чи спільнотам. В. Артюх підкреслює, що «історична пам'ять – це не той феномен, що спонтанно виникає та функціонує у масовій свідомості. Це те, що в першу чергу відображає позиції певного владного інтересу, що, у свою чергу, найбільш повно уособлюються державою» [1]. Тобто історична пам'ять в контексті політики національної пам'яті є функцією влади, яка має сформуванню таку одну модель пам'яті, що буде, в свою чергу, формувати в свідомості конкретної людини позитивне сприйняття своєї нації та ототожнення себе з нею, з її минулим, сьогоденням та майбутнім. Зміст історичної пам'яті не може бути таким, що заперечує існування цієї нації в минулому, і що ми спостерігаємо в радянській або імперській концепції пам'яті.

Зараз вже зрозуміло, що спроби нав'язати механічним шляхом впровадити новий метанаратив уявлень про минуле приречені на невдачу та можуть тільки викликати спротив певної частини населення. Сприйняття нового варіанту історичного минулого має визріти у часі, суспільство має пройти тривалий еволюційний шлях, щоб подолати розколотість історичної пам'яті, а разом з цим, завершити процес формування української національної ідентичності. Але для цього потрібна постійна кропітка робота впродовж десятиліть.

Певні кроки в цьому напрямку за часів існування незалежної української держави буди зроблені владою. Так, в 2006 році був створений Український інститут національної пам'яті, діяльність якого, перш за все, мала бути спрямована на популяризацію в Україні та світі об'єктивної та справедливої історії нашого народу. Верховною Радою України був прийнятий закон, який проголошує Голодомор 1932-1933 років геноцидом українського народу тощо.

Проте, як вже було зазначено, минуле в національній пам'яті індивіда завжди існує в межах його власного досвіду. «Зрозуміло, що носій національної ідентичності безпосередньо не брав участі у подіях такого свого минулого, але він уявляє причетність до нього. Тому він вважає сприйняте минуле нації своїм минулим, своє власне життя, свою біографію черговою ланкою, що продовжує історичний ланцюг нації із минулого

через сьогодні в майбутнє» [1]. Історія народу має поступово стати «своєю» історією кожного конкретного члена суспільства. Тоді буде подоланий розкол суспільства, завершено процес формування національної ідентичності переважної більшості населення країни, нація буде згуртована та зможе ефективно протистояти зовнішнім викликам. Формування такого відчуття причетності до історії свого народу, починається в дитячі роки через сімейне виховання, літературу, засоби масової інформації, і, в першу чергу, через систему освіти. Саме історична освіта є головним механізмом формування єдиної моделі історичної пам'яті, без якої це завдання не може бути реалізовано в принципі.

4.2. Історична освіта як засіб формування історичної пам'яті українського суспільства: проблеми та перспективи

Завданням історичної освіти в цивілізованому світі завжди було подавати завершену й несуперечливу картину минулого, створювати синтез теперішнього з минулим, пояснювати, показувати, як незасвоєні уроки минулого створюють проблеми в сьогодні. Для України це завдання є сьогодні особливо актуальним, оскільки без формування неспотвореної національної історичної пам'яті розбудова дійсно незалежної суверенної держави неможлива. Останні роки українське суспільство існує в умовах «гібридної війни», експансії міфів «руського миру», нав'язування нашому народу вигідних північному сусіду інтерпретацій подій минулого, що призводить до посилення позицій російської мови та культури в Україні. А це, в свою чергу, в довгостроковій перспективі загрожує поглинанням країни з боку РФ. До того ж, ми вже маємо трагічні наслідки діяльності «руського миру» у вигляді гуманітарної катастрофи в Донецькій та Луганській областях, передумовою яких, в певній мірі, була підтримка частиною населення цих регіонів міфологем «братського народу», яка формувалася довгі роки представниками їх інтелектуальних еліт, і не в останню чергу, у сфері освіти.

Таким чином, роль історичної освіти в наведеному контексті в теперішній час набуває ще більшого значення. Майбутнє України, за великим рахунком, пов'язано із формуванням і послідовним втіленням такої освітньої політики, яка б відповідала сучасним викликам, особливо, в галузі гуманітарних дисциплін взагалі та історії зокрема. Ця освітня політика, в свою чергу, має стати основою політики національної пам'яті. Адже політика національної пам'яті, по суті, і передбачає здійснення владною елітою контролю за конструюванням знань про минуле та їх інтерпретацією, передусім через організацію масової історичної освіти (створення єдиних підручників за держзамовленням та підтримку медіаресурсів та програм, які займаються популяризацією історії країни), організацію музейної та архівної роботи, підтримку вітчизняних наукових досліджень щодо вивчення «білих плям історії», пропаганду,

комеморативні практики (відзначення певних свят, відкриття пам'ятників та меморіалів, створення нових «місць пам'яті»), оновлення топоніміки (перейменування міст, вулиць, майданів тощо).

На сьогодні ряд науковців вже присвятили свої дослідження проблемам історичної пам'яті у проєкції на завдання історичної освіти, торкаючись при цьому різних фрагментів суперечливого минулого. Це роботи П. Вербицької, С. Драновської, І. Селищевої, О. Томаченка, О. Удода та ін. Взагалі дискусія щодо викладання історії в середніх та вищих навчальних закладах, була започаткована вже наприкінці 1990-х років – на початку 2000-х, про що свідчать наукові та науково-методичні публікації тих років, зокрема видана в межах міжнародного проєкту збірка «Українська історична дидактика» [10]. Але ми бачимо, що ця дискусія не завершена й дотепер, оскільки наразі існує полеміка щодо створення нових шкільних підручників з історії в межах реалізації програми «Нова українська школа», є сумніви серед чиновників та керівництва вишів щодо доцільності викладання курсу української історії взагалі тощо.

І. Селищева, аналізуючи роботи вітчизняних дослідників щодо проблем історичної освіти звертає увагу на те, що «у філософії освіти історію цінують через методика історичного пізнання, яка уможливорює перехід від «історії як предмета знань» до історії як «предмета мислення». Проте завданням історичної освіти залишається консенсус між національними та інтернаціональними складовими у викладанні історії, гармонізація їх основних напрямків» [9, с. 223].

Здобуття незалежності та глибока соціально-економічна й політична криза, що супроводжувала цей процес та яка час від часу повторюється в новітній історії України, спричинили і кризу історичної освіти, що, на наш погляд, не подолано й дотепер. Звичайно, за останні десятиліття, і особливо з початком російської агресії проти нашої держави, були переосмислені деякі історичні процеси, певні явища і події української історії, введено до наукового обігу багато невідомих джерел, оновлено понятійний апарат історичної науки. Незважаючи на проблеми, що існують в сфері історичної освіти, можна вже говорити про те, що в наш час школа та вищі навчальні заклади стають поступово основним засобом просування національно-патріотичної історії, яка має бути фундаментом формування національної та етнічної ідентичності, плекати національну гордість, виховувати громадянську лояльність нових поколінь до об'єктивної реальності. А оскільки і сьогодні маніпуляція історичними фактами та оцінками історичних подій є дієвим засобом дестабілізації та роз'єднання суспільства, ще одним завданням історичної освіти постає пошук шляхів уникнення конфліктів через історію, зняття протиріч.

Освітня реформа, яка продовжується зараз, передбачає новий підхід до викладання історії. Зокрема, пропонується інтегрувати курс історії України у світовий контекст і поставити її у центр шкільного курсу. Концепція «Нової української школи», яка реалізується сьогодні та викликала шквал критики з боку фахівців одразу після її оприлюднення,

передбачає, як відомо, об'єднання низки дисциплін. Так, історію України пропонується вивчати як складову світової історії. Тим більше, що як часто підкреслюють останнім часом науковці та представники ЗМІ, Росія фактично привласнила українську історію, особливо щодо часів середньовіччя. Міністерством освіти і науки України спільно із Українським інститутом національної пам'яті в 2017 році було розроблено концепцію базового навчального курсу «Історія: Україна і світ», згідно з якою шкільні предмети «Історія України» та «Всесвітня історія» в старших класах об'єднуються в один інтегрований курс. Метою навчального предмета «Історія: Україна і світ» визначено «розширення моделі вивчення української історії за межі державного кордону; формування та розвиток особистості, яка володіє предметною та загальнокультурною компетентностями, усвідомлює власну національну ідентичність, має патріотичний світогляд, активну громадянську позицію та здатність реагувати на динаміку суспільних завдань через засвоєння й осмислення історичних явищ і процесів, що стосуються національних інтересів України ХХ – ХХІ століть та її місця в світовій історії» [4]. Водночас в Концепції підкреслюється, що у цьому предметі «компонент історії України повинен бути не менше, ніж 70 % від загального об'єму матеріалу» задля уникнення «розчинення» української історії в світовій [4]. Також щодо змісту оновленого курсу історії Концепція підкреслює його національну спрямованість і принципи історичної пам'яті.

Отже, попри деяку суперечливість сучасних реформ в освіті, можна говорити про те, що в Україні справу розбудови історичної освіти, яка б виконувала свою головну функцію – формування національної історичної пам'яті, сприяла становленню української національної ідентичності та цілісного україноцентричного бачення минулого та майбутнього нашої держави зрушено з мертвої точки. Є надії, що впровадження нового курсу в шкільну освіту дійсно з часом дасть змогу молодому поколінню «виявляти стійкість до маніпуляцій свідомістю навколо історії» [4], допоможе сформувати у учнів уявлення про Україну як невід'ємну частину європейської цивілізації, яка базується на спільних принципах і цінностях, головними з яких є принципи гуманізму й демократії.

Проте, шлях до реалізації вищенаведених завдань української історичної освіти навряд чи буде легким, оскільки впровадження інновацій в цій сфері стикається з різними складнощами. Перш за все, в останні роки в українському суспільстві спостерігається посилена увага до проблеми історичної пам'яті в контексті розробки шкільного підручника історії нового покоління. За часів незалежності були створені нові шкільні підручники та підручники для ЗВО, в яких були переосмислені та викладені по-новому певні події минулого українського народу. Вже навіть створено кілька варіантів підручника з нового інтегрованого курсу історії. Але проблема підручників, які були б позбавлені радянських наративів, існує й дотепер. До того ж існує проблема єдиного підручника, в якому б було викладено перевірену, доповнену та неупереджену версію історії

українського народу, його боротьби за власну державність, свободу та незалежність. Адже не зважаючи на суттєве оновлення змісту історичної освіти протягом останніх трьох десятиліть, залишається ще багато невирішених питань як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Підсумовуючи вищесказане, можемо зробити наступні висновки. Історична освіта є одним з головних механізмів політики національної пам'яті, створення у сприйнятті молодого покоління цілісного образу історичного минулого національної спільноти, з якою воно себе ідентифікує, формування здатності до критичного аналізу явищ, фактів, альтернатив суспільного розвитку та різноманітних джерел інформації; здатності зв'язувати минуле з майбутнім, а отже, розуміти перспективи тих чи інших векторів руху суспільства. Незважаючи на суперечливість процесу реформування освітньої галузі в Україні, перші кроки в оновленні змісту історичної освіти в контексті реалізації нею подібних завдань вже зроблено.

4.3. Завдання історичної освіти у ЗВО: до питань пошуку нових тем та методології

Певні досягнення в справі реформування історичної освіти, сьогодні, на жаль, не стосуються викладання історії у ЗВО. Дискусія серед науковців і викладачів щодо доцільності викладання у вітчизняних вишах культурно-історичних наук, перш за все, історії України та історії української культури виникла вже більше десяти років тому. Багато науковців вказують на те, що зважаючи на вади шкільної освіти, вивчення у ЗВО вітчизняної історії є для молоді чи не єдиним джерелом адекватних уявлень про історичне минуле українського народу і попереджають, що вилучення цього курсу з навчальних планів завдасть серйозної шкоди у справі формування у студентів громадянської позиції, національної свідомості, цілісного уявлення про минуле нашого народу, а отже і у справі формування національної ідентичності та державотворення в цілому. Попри це, в останні 6-8 років, незважаючи на протести освітян, кількість годин на вивчення історичних дисциплін невпинно скорочується, подекуди до абсурдних цифр, а в деяких непрофільних, негуманітарних вишах курси історії української культури і історії України взагалі зникли.

Проблеми історичної освіти у ЗВО обумовлені, звичайно, певними економічними чинниками: скороченням числа студентів, нестачею навчального навантаження у викладачів випускаючих кафедр, скороченням фінансування. Але є і інші причини. Це, насамперед, відсутність креативних навчальних програм з історичних дисциплін, які б не дублювали шкільний курс, а давали студентам змогу, з одного боку, долучитися до історичної та культурної спадщини свого народу, а з іншого, розвивали навички осмислення соціокультурної реальності, рефлексії щодо зв'язку подій сьогодення зі справами «давно минулих днів». Це також і неможливість залучити на заняттях сучасні медійні і

інформаційні технології через застарілість матеріально-технічної бази багатьох вишів та відсутності коштів на її оновлення. Залучення до процесу навчання цих технологій давно активізувало творчі пошуки педагогів в інших країнах, зробило процес засвоєння студентами інформації більш ефективним. Але в нашій країні переважна більшість викладачів на лекціях, наприклад, з історії української культури не має можливості наочно продемонструвати студентам найяскравіші зразки культурної спадщини нашого народу.

Зупинимося на проблемі навчальних програм з історії для вишів. Яким має бути університетський курс історії, щоб він дійсно не повторював теми шкільного курсу? Якою має бути методологія викладання історії студентам, які вже у якості бази для подальшого навчання мають за плечима вивчення в школі основних історичних подій на українських теренах та головних надбань культури українського народу?

Ми підтримуємо думку фахівців про те, що університетський курс історії України не повинен відтворювати шкільний курс, не мають дублюватися ті самі теми й ті самі питання, які вже протягом кількох років розглядалися на уроках в середній школі. Адже в такому випадку суттєвого приростання знання не спостерігається. Відтак студент втрачає інтерес до історії. Історичні знання, інтерпретації, оцінки, причинно-наслідкові зв'язки, які делегуються студенту, мають продовжувати формування у нього такої моделі історичної пам'яті, яка б спонукала його ідентифікувати себе саме з українською нацією, її минулим та майбутнім. Натомість, сухе викладання у ЗВО того самого шкільного матеріалу, найчастіше призводить до нівелювання в свідомості молодих людей значення боротьби та здобутків українського народу в минулому, а отже, й до незацікавленості майбутнім своєї країни.

На нашу думку, викладання історії України та української культури у вищій школі має бути збережено, але треба змінити його основний наратив. Треба відмовитися від класичного викладення історичних фактів в хронологічній послідовності на користь вивчення, наприклад, повсякденної історії, долі маленької людини на тлі глобальних історичних подій, її життя, побуту, думок, бачення свого місця в суспільних процесах, тобто дослідження людської психології та соціальної поведінки людей для кращого розуміння «духу часу».

Історія повсякденності, це, з одного боку, метод пізнання людини в історії – саме тих її мотивів та переживань, які інколи змінюють вектор розвитку суспільства, виводять його на якісно новий рівень чи сприяють його занепаду. А з іншого боку, в повсякденності акумулюються всі сфери людського буття, будь-який елемент суспільної системи знаходить в ній своє певне відображення, в проявах повсякдення відбивається вся структура суспільних відносин в певний історичний період. Тому на основі аналізу повсякденності історик здатний зробити висновки про стан суспільства в цілому, на різних його рівнях. Але найголовнішим є те, що

історія повсякденного життя, включена до загальної історії, робить її більш людиноцентричною та зрозумілою молодому поколінню. Історія повсякденності пов'язана з індивідуальною практикою, яка може бути співвіднесена з індивідуальним досвідом студента, викликати співпереживання, емпатію, що, безумовно, допомагає краще зрозуміти економічні, політичні й соціальні процеси.

Впровадження такого підходу до викладання історії не є надважким завданням, оскільки в останні роки дослідження з історії повсякденності, які в західноєвропейській історичній науці були започатковані в середині минулого століття, стали поступово одним із провідних напрямків наукових студій і українських фахівців. Історія повсякденності поступово перетворюється з дещо екзотичного на важливий напрямок української історіографії. Сьогодні повсякденність як сфера дослідження гуманітаристики, в тому числі й історичної науки, набула самодостатності, історія повсякденності сформувала свої методологічні підходи та власний інструментарій.

Також при формуванні програм з історії України для студентів вишів треба звернути увагу на наступний феномен. Наративи історичної пам'яті та навіть історичні міфи, які формують національну ідентичність або навпаки – створені для збереження старої моделі ідентичності (імперської або етнічної) потребують зовнішнього проявлення, яке б відтворювалося для майбутніх поколінь, набуваючи сакрального характеру або слугуючи символом застереження для нащадків. Такими об'єктами зовнішнього вияву історичної пам'яті є так звані місця пам'яті. У ставленні до них іноді яскраво проявляє себе несумісність або невідповідність моделей історичної пам'яті, що існують в суспільстві.

Історичний шлях українського народу, особливо в ХХ столітті, був надзвичайно драматичним та болісним. Тому багато місць пам'яті на території нашої держави уособлюють травму та біль минулих поколінь, травму суспільства в цілому. І якщо одні травми усвідомлені і осмислені більшістю членів суспільства в контексті спільних сенсів, що назовні проявляється у шанобливому ставленні до об'єктів їх символічного втілення – меморіалів та пам'ятників, то інші травми, пов'язані, перш за все, із спільним «мирним» радянським минулим, яке за лаштунками офіційної пропаганди виявилось жахливим в своїй нелюдності та тотальній брехні, у певній частині суспільства все ще залишаються витісненими, не прийнятими, не відчутими. Місця пам'яті, які пов'язані з такими трагедіями, нерідко стають місцями розбрату, сутичок із владою, що є втіленням світоглядного конфлікту, породженого різними моделями історичної пам'яті.

Ми вважаємо, що доцільно було б в університетському курсі історії подавати окремі історичні події через дослідження місць пам'яті, які є, безумовно, в кожному місті, в якому існує університет. Наприклад, студенти київських вишів могли б вивчати сталінські репресії, відвідуючи меморіал в Биківнянському лісі, а часи німецької окупації Києва – під час

перебування в Бабиному ярі. На наш погляд, такий метод засвоєння історичного матеріалу буде допомагати студентам відчувати історичні травми українського народу, що, в свою чергу, має сприяти формуванню у студентів співпричетності до власної історії, а отже і побудові в їх свідомості національної моделі історичної пам'яті.

Звичайно, не всі місця пам'яті пов'язані з втратами, травмами і болем. Так само, через вивчення місць пам'яті можна формувати у студентів гордість за досягнення видатних українців – науковців, письменників, художників тощо.

Крім вищезазначеного, на нашу думку, в програмах курсу історії України треба приділити увагу краєзнавчому компоненту, простежити історію того чи іншого міста, області крізь призму загальноукраїнських та світових подій в той чи інший час. По-перше, це важливо само по собі, оскільки для молодшої людини в сучасному глобалізованому світі в принципі все важче ідентифікувати себе як частину окремої етнічної спільноти. По-друге, все ж кожен із нас має незримий зв'язок з тим місцем, де народився, зростав, де пройшло дитинство; або куди ти переїхав на навчання, де завів друзів, яке поступово стає рідним. Осмислення історії та культури рідного краю є важливою складовою формування історичної пам'яті, воно вчить шанувати свій народ та інші народи, що здавна проживають на території України. І нарешті, практичний досвід викладання доводить, що студенти прагнуть вивчати минуле свого краю, причому незаангажоване чи штучно протиставлене решті українських земель. Всі моральні настанови та високі поняття – «батьківщина», «національна гідність», «патріотизм» починаються зі знання рідного краю, історії села чи міста, вулиці, домівки та власне, свого роду. Адже краєзнавство є безцінною скарбницею збереження історичного досвіду багатьох поколінь, всього того найкращого, що витримало випробування часом у сфері матеріальної та духовної культури України.

Сьогодні історичне краєзнавство виконує також надзвичайно важливе завдання – дослідження маловідомих сторінок історії України, позбавлення хибних нашарувань на певні події нашої історії, сприяння відродженню національної гідності українців. Так, сьогодні багато українців все ще відмовляються сприймати Голодомор як геноцид українського народу. В цьому випадку, розповідь про ці події за допомогою наведення статистичних даних померлих в ці роки в конкретному місті, області чи районі, за допомогою свідчень земляків, які вижили в ті страшні часи, буде більш переконливою, ніж класична академічна лекція на цю тему.

Іноді можна почути від фахівців зауваження, що уроки краєзнавства проводяться і в середній школі. Так, але ж залучення краєзнавчого матеріалу у вищій школі, його вплив на свідомість людини в більш дорослому віці, коли, засвоївши базовий курс української історії, вона вже здатна експлікувати ці знання на дослідження історії власного міста або власної родини, на нашу думку, може бути фундаментом становлення

історичної пам'яті як суспільства в цілому, так і окремих осіб зокрема. До того ж, краєзнавчі студії дають більше можливостей застосовувати такі форми і методи роботи, які спрямовують студентську аудиторію у проблемно-пошукове, дослідницьке русло. Вони дають змогу дійсно впровадити індивідуалізований підхід до навчання відповідно до Національної стратегії розвитку освіти [7], залучити студентів до індивідуальних досліджень своєї малої батьківщини, свого роду, місць пам'яті в рідному місті або селі. Така діяльність завжди стимулює творчий пошук студента та, як правило, викликає щире особисте зацікавлення. Отже, краєзнавство як складова національної історичної освіти має великий потенціал і широкі можливості по вихованню молоді України, формуванню її історичної пам'яті та становленню національної ідентичності студентів вишів.

В підсумку можна зазначити, що історична освіта як така не може бути складовою тільки курсу середньої школи, вона має продовжуватися у ЗВО, але мають бути змінені концепція та методи викладання історії. Альтернативою лінійній схемі викладання історичних подій в хронологічному порядку можуть бути вивчення історії повсякденності українського народу, аналіз певних періодів історії та знайомство з видатними українцями через дослідження місць пам'яті, а також залучення до процесу формування історичної пам'яті молодого покоління за допомогою історичної освіти краєзнавчих студій.

Історична пам'ять народу є основним чинником формування національної свідомості та національної ідентичності. Наявність сьогодні в українському суспільстві різних моделей національної пам'яті породжує різні типи ідентичності, що провокує конфлікти та розкол в суспільстві, які призводять до негативних наслідків. Головним механізмом створення єдиної національної моделі історичної пам'яті, без чого неможливо завершення процесу становлення української національної ідентичності, виступає історична освіта. Наразі в Україні проведена робота з формування нової концепції шкільної історичної освіти. Натомість, доцільність викладання історичних дисциплін у ЗВО є предметом дискусії. На нашу думку, історична освіта має тривати протягом навчання у вищій школі, оскільки без всебічного та осмисленого вивчення історії свого народу, її зрілого аналізу, формування національної свідомості є в принципі неможливим. І середня школа не завжди виконує подібні завдання.

Але в університетських курсах історії треба відходити від звичного лінійного викладання історичних фактів в хронологічній послідовності, що, як правило, не викликає зацікавленості у студентів, та розробити нову методологію впровадження історичних дисциплін у ЗВО. В основі такої методології можуть бути: вивчення історії повсякденності, місця і ролі як

маленької людини в історії, так і видатних історичних осіб; знайомство с певними періодами нашої історії та видатними історичними постатями через дослідження місць пам'яті; а також залучення краєзнавчого матеріалу як методу індивідуалізованого підходу до навчання, який стимулює творчі пошуки студентів, формує почуття емпатії та має широкі можливості щодо виховання громадянської позиції молодой людини та єдиной моделі історичної пам'яті. Проте, основні проблеми історичної освіти у ЗВО мають бути предметом подальших конструктивних дискусій фахівців та досліджень науковців.

Список використаних джерел:

1. Артюх В.О. Що таке історична пам'ять? Гуманізм. Трансгуманізм. Постгуманізм: матеріали доповідей та виступів Міжнародної науково-теоретичної конференції, м. Суми, 19-20 квітня 2013 р. / Ред. кол.: Є.О. Лебідь, А.Є. Лебідь. Суми: СумДУ, 2013. С. 3-9. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/31202> (дата звернення: 09.08.2020)
2. Вербицька П. В. Проблеми історичної пам'яті у проекції на завдання сучасної історичної освіти. Вісник Національного Університету «Львівська політехніка». Держава та армія. Львів. 2012. № 724. С. 251-254.
3. Герасименко Л.С. Історична пам'ять в Україні: сучасний стан та виклики майбутнього. Державотворчі та цивілізаційні здобутки українського народу. Національна та історична пам'ять. Збірник наукових праць. Вип. 1 / гол. ред. В. Ф. Солдатенко. Київ, 2011. С. 116-134.
4. Концепція базового навчального предмета «Історія: Україна і світ». Український інститут національної пам'яті: офіційний сайт. URL:<https://old.uinp.gov.ua/news/volodimir-vyatrovich-predstaviv-kontseptsiyu-vikladannya-istorii-dlya-10-11-klasiv> (дата звернення 12.08.2020)
5. Нагорна Л. Національна ідентичність в Україні. Київ: ІПіЕНД, 2002. 271 с.
6. Політика історичної пам'яті в контексті національної безпеки України : аналіт. доповідь / Яблонський В. М., Лозовий В. С., Валевський О. Л., Здіорук С. І., Зубченко С. О. та ін. / за заг. ред. В. М. Яблонського. Київ: НІСД, 2019. 144 с.
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України. № 344/213. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення 06.08.2020).

8. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. Київ. 2017. № 38-39. Ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 06.08.2020).
9. Селищева І. Історична пам'ять у контексті історичної освіти. Педагогіка вищої та середньої школи. 2017. № 1 (50). С. 222-230.
10. Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії): зб. наук. ст. Київ.: Генеза, 2000. 368 с.
11. Яковенко Н. Вступ до історії. Київ: Критика, 2007. 275 с.

Кадлубович Т.І

*кандидат політичних наук, доцент,
Київський національний університет технологій та дизайну,
м. Київ, Україна*

РОЗДІЛ 5. ПРОБЛЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Гуманізація освіти є одним з принципів реалізації Державної Національної програми «Освіта (Україна – ХХІ ст.)», який полягає «в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи» [24]. Людина з її індивідуальними можливостями та здібностями повинна стати центром освіти, де провідне місце у процесі навчання та виховання посідають розвиток особистості, її соціалізація, формування навичок самоаналізу, самооцінки та рефлексії. «Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Не менш важливими будуть такі якості як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість на досягнення мети раціональним шляхом коректними засобами» [23]. Спрямованість освіти на всезагальний розвиток людини міститься і в Загальній декларації прав людини. Зокрема, в статті 26 п.2 зазначається, що «Освіта повинна бути спрямована на повний розвиток людської особистості ...». [11, с. 4].

З таким завданням система освіти здатна впоратися лише в умовах гуманізації та гуманітаризації освіти, коли визнається пріоритетність гуманітарних цінностей, відбувається їх формування та розвиток. Конституювання нової освітньої парадигми вимагає її переосмислення з сучасних позицій, врахування соціальних і методологічних реалій ХХІ століття. Сьогодні освіта повинна не лише формувати певну систему знань, але й вчити орієнтуватися у швидкозростаючому потоці інформації, розвивати духовність, формувати свідому мотивацію навчання, орієнтовану на самоактуалізацію системи індивідуальних цінностей та гуманістичних характеристик взаємовідносин у різних сферах суспільного життя.

На переконання П. Сорокіна, освіта є «частиною соціального механізму, який апробує здібності індивідів», визначаючи «їх соціальні позиції в майбутньому» [28, с. 409]. Заклади освіти повинні з'ясувати, які у людини здібності, «якою мірою вони виявляються» та які з них є «соціально та морально значимими» [28, с. 409]. Освіта є «механізмом «аристократизації» та стратифікації суспільства» [28, с. 410], а тому гуманізація освіти дозволить розкрити найкращі особистісні риси людини,

її здібності, сформує людину з високими моральними цінностями та орієнтирами.

Гуманізація освіти спрямована на формування у суспільстві загальнолюдських моральних та етичних цінностей, соціалізацію особистості, застосування особистісного підходу, сучасне розуміння якого визначили ще в 60-х роках минулого століття. Зокрема, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл стверджували, що повноцінне навчання та виховання можливі лише у випадку ставлення до людини як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку, з його унікальними особистісними якостями. Тобто система освіти покликана допомогти кожній особистості усвідомити власне унікальне «Я», розкрити та розвинути навички, можливості, здібності цієї особистості, сприяти становленню самосвідомості, самовизначення, самореалізації та самоствердження. Постає проблема соціалізуючого впливу на особистісні якості людини – її спрямованість, ціннісні орієнтації, життєві плани, установки, домінуючі мотиви діяльності та поведінки – системи освіти в умовах її гуманізації.

5.1. Формування якостей зрілої особистості – очікуваний результат соціалізації.

Термін «соціалізація», незважаючи на його широку поширеність і більш як столітню історію існування, не має однозначного трактування. Його було запозичено із політекономії. Стосовно до розвитку людини цей термін став використовуватися в останній третині XIX століття, коли американський соціолог Ф. Гіддінгс у книзі «Теорія соціалізації» (1887 р.) вжив його в значенні, яке є близьким до сучасного – «підготовка людського матеріалу до соціального життя» [1, с. 159-171; 20, с. 4]. Поняття «соціалізація» як в буденному, так і в науковому значенні тлумачиться досить широко, що пояснюється багатогранністю самого феномену соціалізації та різноманітністю його форм. Тому не можна погодитися з Д. Берналом, який відмітив неможливість в лаконічній формі дати визначення явищу, що має дуже багато сторін, видів, форм, як це маємо у випадку з соціалізацією [34, с. 12]. Визначаючи поняття «соціалізація», різні дослідники виділяють ті або інші сторони цього процесу в залежності від аспекту та мети, яка ставиться в дослідженні. Так український дослідник А. Мудрик визначає соціалізацію як «процес розвитку людини у її взаємодії з оточенням» [20, с. 3]. Т. Парсонс – як «інтерналізацію культури суспільства» [20, с. 7]. Основою процесу соціалізації, за Т. Парсонсом, є здатність людини до навчання, а результатом – «наслідування загальноприйнятим нормативним стандартам стає частиною її мотиваційної структури, її потребою» [20, с. 7].

Сучасна наука під соціалізацією (від лат. *socialis* – суспільний) взагалі розуміє процес активного відтворення особистістю соціального досвіду, який здійснюється в її діяльності та спілкуванні. Соціалізація – це процес

та результат діалектичної взаємодії особистості та суспільства, входження, «впровадження» індивіда у суспільні структури за допомогою вироблення соціально необхідних якостей, прийняття нею соціальних норм, цінностей та типових норм поведінки, що існують в суспільстві, а також встановлення людиною певних індивідуальних норм, які відповідали б інтересам всього суспільства.

Проблема соціалізації почала ретельно вивчатися починаючи з 30 рр. ХХ ст., а на початок 70-х років стала однією з популярніших проблем людинознавства. Розробка фундаментальних основ теорії соціалізації міститься в роботі П. Бергера та Т. Лукмана «Соціальне конструювання реальності» (1969) [6, с. 210–295]. Сучасна теорія соціалізації відрізняється багатопарадигмальністю, оскільки існують різноманітні підходи, запропоновані представниками антропологічних, психологічних та соціологічних шкіл.

Так, О. Конт, Г. Спенсер, Е. Дюркгейм, З. Фрейд зосередили свої пошуки вирішення проблем соціалізації на способах «внутрішньої» регуляції поведінки людини через моральність, яку включили в контекст теорії суспільства.

К. Мангейм, Х. Арндт, Г. Маркузе, М. Хоркхаймер, Р. Левенталь, Г. Плеснер, Е. Шпрангер та ін. стверджують, що знання, за допомогою якого людина систематизує соціальну реальність, дійсно тісно пов'язане з її соціальним становищем. А. Шюц [1] піднімає фундаментальні проблеми осмислення людиною соціальної реальності: провідне значення посідає так звана «природна установка» – тверде та беззаперечне знання, що пов'язує людину і суспільство, в якому вона живе. Не менш важливими для розуміння соціалізації є положення символічного інтеракціонізму. Так, Дж. Г. Мід та Г. Блумер пропонують процесуальну теорію ідентичності, аналізуючи роль ситуацій та процес соціалізації в малій групі [1]. Дослідники дійшли висновку про важливу роль самосоціалізації людини.

Поведінковий аспект соціалізації розглянуто в роботах І. Сеченова, І. Павлова, О. Ухтомського. Зокрема, теорія домінанти, створена О. Ухтомським, дозволяє говорити про неоднозначність зв'язку установок з факторами соціального життя. Біхевіоризм ототожнює процес соціалізації з соціальним наученням. Класична логіка біхевіористської концепції соціалізації розкривається Б.Скіннером в його роботі «Технологія поведінки», де виразно підкреслюється роль соціального оточення в формуванні та становленні людини [1]. Інший представник даної течії – А. Бандура – висуває тезу про провідну роль власної активності людини в процесі соціалізації [3].

В роботах Г. Маркузе, М. Хоркхаймера, Т. Адорно робиться аналіз політико-соціалізуючих функцій мистецтва, засобів масової інформації, значення раціоналізації в підкоренні людини системою [1].

Дослідники Ю. Хабермас, У. Бек та інші переосмислюють характер соціалізації людини. Так, У. Бек вважає, що «суспільство змінюється знизу...» завдяки процесам індивідуалізації [4, с. 219-220].

Таким чином, аналіз багатьох концепцій соціалізації показує, що всі вони можуть бути поділені на дві основні групи, різниця між якими полягає в розумінні ролі самої людини в процесі соціалізації. Так, перша група концепцій базується на тому, що людина в процесі соціалізації займає пасивну позицію, а сам процес соціалізації – ніщо інше як процес адаптації людини до суспільства. Цей підхід отримав назву суб'єкт-об'єктного, де суспільство виступає суб'єктом впливу, а людина – об'єктом. Друга група концепцій розглядає людину в процесі соціалізації як активну, яка не лише адаптується до суспільства, але й впливає на власні життєві обставини та на себе саму. Такий підхід можна визначити як суб'єкт-суб'єктний.

До суб'єкт-об'єктного підходу належить, наприклад, концепція Еміля Дюркгейма. Він розуміє під соціалізацією «тиск соціального середовища, який щомиті відчувається дитиною, що намагається сформувати її за своїм зразком та подобою та має своїми представниками і посередниками батьків та вчителів» [10, с. 254]. Кожне суспільство, зазначає вчений, має певний ідеал людини, який не лише в моральному та інтелектуальному, але навіть у фізичному аспекті до певної міри універсальний, однаковий для всіх його членів. В той же час, ідеал людини набуває певних особливостей в залежності від мезо- та мікрофакторів, характерних для певного суспільства. «Суспільство, – відмічає Е.Дюркгейм, – може вижити лише тоді, коли між його членами існує значний ступінь однорідності» [10, с. 254]. Зокрема, вчений висловив думку про виникнення соціального порядку через інтеріоризацію «соціальних фактів», які є всезагальним «твердим знанням» про суспільні явища та відносини індивідів в суспільстві. Загальновідоме, але, разом з тим, невідрефлектоване знання правил та норм соціальної взаємодії Е. Дюркгейм називає колективними звичками [10, с. 316]. Кінцевою метою соціалізації, на його думку, є формування соціальної істоти, тобто розвиток таких якостей, які будуть необхідні суспільству. Для цього інститут освіти буде використовувати різні методи, засоби та механізми соціалізації. «Наприклад, – пише Е. Дюркгейм, – йдеться про пробудження любові до батьківщини або почуття гуманності. Ми зможемо тим краще повернути моральні почуття учнів в певному напрямку, якщо найбільш повними та точними будуть наші уявлення про сукупність явищ, які називаються прагненнями, звичками, бажаннями, емоціями тощо, про різні умови, від яких вони залежать, про форми, в якій вони виявляються» [10, с. 219]. Тобто педагогу потрібні знання психології, які будуть допомагати йому знайти індивідуальний підхід до учня. «Якщо суспільство орієнтується на індивідуалізм, тоді всі виховні засоби, які можуть мати результатом насилля над індивідом, невизнання його внутрішньої свободи, будуть визнані нестерпними та будуть відхилені. І навпаки, ... якщо потрібно сформувати більш жорсткий конформізм, то все, що може викликати інтелектуальну ініціативу, буде заборонятися» [10, с. 221].

Інший прибічник суб'єкт-об'єктного підходу – американський вчений

Т. Парсонс – розробив теорію, що описує процеси інтеграції людини в соціальну систему. Він визначає соціалізацію як «інтеріоризацію культури суспільства, в якому дитина народилася»; як «засвоєння реквізиту (набору) орієнтації для задовільного функціонування в ролі» [21, с. 369-370]. В основі процесу соціалізації, на думку Т. Парсонса, лежить «генетично задана пластичність людського організму та його здатність до навчання» [21]. Універсальна задача соціалізації – сформувати у «новачків», які вступають в суспільство, як мінімум, почуття лояльності та, як максимум, почуття відданості у відношенні до системи. Відповідно до цієї теорії, людина «вбирає» в себе загальні цінності у процесі спілкування зі «значимими іншими». Внаслідок цього, наслідування загальних нормативних стандартів стає частиною мотиваційної структури людини, її потребою.

Суб'єкт-суб'єктний підхід у вивченні соціалізації, засновниками якого можна вважати Ч. Кулі, У. Томаса, Ф. Знанецького, Дж. Г. Міда, підкреслює активну роль самої людини в цьому процесі. Так, Ч. Кулі вважає, що індивідуальне «Я» набуває соціальної якості в комунікаціях, в міжособистісному спілкуванні, тобто в процесі взаємодії індивідуальних та групових суб'єктів [1]. У. Томас та Ф. Знанецький висунули положення про те, що соціальні явища та процеси необхідно розглядати як результат соціальної діяльності людей, враховуючи не лише соціальні обставини, але й позицію самої людини [20, с. 9]. Дж. Г. Мід центральним поняттям вважає «міжіндивідуальну взаємодію», яка й конститує суспільство та соціального індивіда. Соціальний індивід – джерело руху та розвитку суспільства. Тобто прихильники суб'єкт-суб'єктного підходу характеризують соціалізацію як «систему комунікаційної взаємодії суспільства та індивіда» [1]. Інший представник цього підходу – У. Уентворт – зазначає, що процес соціалізації є за своєю природою інтерсуб'єктним. Він пропонує розглядати соціалізацію як інтеракцію, «діалог активностей» [20, с. 12]. При цьому суспільство не є головною детермінантою у процесі соціалізації особистості, особистість та суспільство «взаємопереймаються», створюючи «договірну реальність», конструюючи «новий» світ.

Цікава концепція соціалізації належить американському вченому та педагогу У. Бронфенбреннеру, який називає свою концепцію «екологією людського розвитку», де головна увага концентрується на зв'язках між «Я» та «Ми» та на способах їх вдосконалення. Вчений стверджує, що розвиток дитини здійснюється не шляхом однобічного впливу умов на особистість чи навпаки, а в результаті їх постійної взаємодії. Екологічне середовище постає у вигляді системи концентричних структур мікро-, мезо-, екзо- та макросистем. Мікросистема – це структура діяльностей, ролей та міжособистісних стосунків, які переживаються особистістю в певному оточенні. Мезосистема – це структура взаємостосунків двох або більшої кількості середовищ, в яких особистість активно бере участь. Екзосистема має на увазі одне чи декілька середовищ, які не залучають особистість як

активного діяча, але де відбуваються події, що впливають на те, що відбувається в середовищі, або відчувають вплив того, що відбувається в середовищі, до якого належить особистість. Макросистема означає постійність форми та/або зміст систем більш низького порядку (мікро-, мезо-, екзо-), які існують або можуть існувати на рівні культури як цілого разом із системами вірувань або ідеології, що лежать в основі такої постійності [20, с. 15-16].

Більш докладний аналіз концептуальних підходів до соціалізації пропонується у роботах В. Москаленко [17; 18], А. Мудрика [19; 20], О. Шестопал [34] та ін.

Процес соціалізації – безперервний процес розвитку особистості, який продовжується протягом всього життя людини та в різних соціальних групах і спільнотах. В цьому процесі можна виділити різноманітні стадії, які відіграють неоднакову роль в розвитку особистості. Відомі теорії Ч. Кулі, Дж. Міда, Е. Еріксона, Ж. Піаже, Т. Парсонса та інших дослідників розбивають життя людини на декілька періодів, кожен з яких закінчується певним результатом.

Так, у процесі соціалізації індивіда виокремлюють чотири основні стадії (або етапи): ранню (від народження до вступу до школи); стадію навчання (з моменту вступу до школи до закінчення навчання); стадію соціальної зрілості (від початку до закінчення трудової діяльності); стадію завершення життєвого циклу (від припинення постійної трудової діяльності в межах офіційної організації до смерті). На кожному з цих етапів індивід набуває певного знання, засвоює вміння та навички, що залежить як від суб'єктивного стану індивіда, від соціальних ролей, які він виконує, так і від діяльності відповідних суспільних інститутів (сім'я, інститути навчання, трудові колективи, партії, громадські організації, засоби масової інформації тощо).

Найбільш інтенсивно соціалізація відбувається у дитинстві та юнацтві, але не припиняється і в подальшому житті. Доктор О. Брім-молодший не лише одним із перших встановив безперервність цього процесу, але й дослідив відмінності у соціалізації дітей та дорослих. Соціалізація дорослих виражається головним чином у зміні зовнішньої поведінки. Дорослі здатні оцінювати норми соціального оточення, розуміють, що між чорним та білим існують «відтінки сірого кольору», пристосовуються до вимог різних соціальних ролей та у процесі соціалізації набувають нових навичок. Дитяча соціалізація корегує базові ціннісні орієнтації, надає можливість засвоїти норми соціального оточення, формує мотивацію поведінки та базується на повному підкоренні дорослим і виконанні певних правил [20, с. 29].

Науковці встановили, що процес соціалізації відбувається двома головними шляхами. Перший – полягає у спрямованій та контрольованій передачі новим поколінням певних зразків поведінки, цінностей і норм, які вже засвоєні досвідом минулого. У цьому випадку в якості головних агентів соціалізації виступають такі соціальні інститути, як сім'я, школа, церква тощо. Другий шлях соціалізації пов'язаний з набуттям особистістю

нових знань, досвіду, норм еталонів поведінки, стереотипів, характерних для найближчого оточення людини, поширених в певних регіонах, страхах тощо. Їх засвоєння відбувається переважно мимовільно та неусвідомлено. Така соціалізація є стихійною.

Важливою проблемою теорії соціалізації є дослідження механізмів цього процесу. Наукова література [наприклад, 18, с.205; 17; 19; 20] в якості механізмів соціалізації називає поведінкові – оперантне навчання, підтримка, тренінг, наслідування (біхевіоризм); психологічні – імітація та ідентифікація (психоаналітична школа); соціетальні – адаптація, інтеграція; процесуальні – інтерпретація, інтеракція, «рівновага», самоконтроль, рефлексія. На думку Г. Тарда, механізм соціалізації включає в себе: імітацію, наслідування; ідентифікацію; керівництво. О. Леонтьєв вказує на механізм інтеріоризації, що функціонує в процесі спільної діяльності. С. Белічева викремлює навіювання, наслідування, психологічне зараження, ідентифікацію, авторитет, популярність. У. Бронфенбреннер в якості механізму соціалізації називає «прогресивну взаємну акомодацию (приспосовування)» між людиною та умовами життя [20, с. 34]. Н. Смелзер поділяє механізми на позитивні (імітація та ідентифікація) і негативні (почуття сорому та провини) [20, с. 34]. В. Мухіна розглядає ідентифікацію та відокремлення особистості, а А. Петровський – зміну фаз адаптації, індивідуалізації, інтеграції під час розвитку особистості [20, с. 34]. С. Матвеев вважає, що соціалізація індивіда відбувається за допомогою механізму формування «ми»; механізму соціального замовлення; та механізму винагороди і покарання [22, с. 38].

А. Мудрик виокремлює декілька універсальних психологічних та соціально-педагогічних механізмів соціалізації. Серед психологічних він називає імпринтинг, екзистенційний тиск, наслідування, ідентифікацію, рефлексію. Соціально-педагогічні механізми поділяються ним на традиційний, інституційний, стилізований і міжособистісний. Всі вони, на думку вченого, беруть участь у процесі соціалізації [20, с. 34-37].

Т. Парсонс серед механізмів соціалізації виділяє пізнавальні, захисні та механізми пристосування. Пізнавальні механізми, за Т. Парсонсом, – допомагають «актору отримувати нові елементи орієнтації дії, нові когнітивні орієнтації, нові цінності, нові об'єкти та нові експресивні інтереси» [21, с. 305]. Механізми захисту допомагають особистості подолати внутрішні конфлікти. Механізми адаптації дозволяють людині «впоратись з ситуаціями напруженості та конфліктів у ставленні до об'єктів» [21, с. 306]. Захисні та адаптативні механізми тісно пов'язуються автором з механізмами соціального контролю, оскільки є «захистом від тенденцій до порушення рольових очікувань та адаптацію до них» [21, с. 309].

За словами А. Мудрика, соціалізація – це поєднання пристосування та відокремлення людини в умовах конкретного суспільства [19, с. 4]. «Приспосовування – процес і результат зустрічної активності суб'єкта та соціального середовища (Ж. Піаже, Р. Мертон). Приспосовування передбачає

узгодження вимог та очікувань соціального середовища...» з установками та соціальною поведінкою людини. «Воно передбачає узгодження самооцінок та домагань людини з її можливостями та реальністю соціального середовища» [19, с. 4]. Це процес перетворення індивіда на соціальну істоту. Відокремлення – процес, результатом якого є ціннісна, емоційна та поведінкова автономія людини, тобто «становлення людської індивідуальності» [19, с. 4].

Т. Парсонс вважає, що у процесі соціалізації формується базисна структура особистості» [21, с. 311]. За словами Е. Еріксона, показником «зрілої (дорослої) особистості...» [36, с. 12] є ідентичність. «Я-ідентичність» – це результат життєвого досвіду, «ансамбль ролей», які гарантують соціальне визнання. «Поняття ідентичність означає образ себе, твердо засвоєний та прийнятий особистістю, в багатстві ставлення особистості до навколишнього світу, почуття адекватності» [36, с. 12], здатність особистості до вирішення завдань, які постають перед нею на кожному етапі її розвитку. Доросла особистість «знає, куди йде та хто йде з нею» [36, с. 313], оскільки окрім особистісної ідентичності набуває ще й групової, коли людина починає виконувати групову роль, знаходить своє місце в груповій ієрархії, визнає авторитети, які існують в групі, поділяє мету діяльності, ідеологічну основу, систему ритуалів і символів цієї групи. Окрім того, членство в групі, на переконання П. Бурд'є [8, с. 66-69], формує певний соціальний капітал, що є основою солідарності. Цей «колективний капітал», або «репутація» включає в себе манери, рівень самовладання, вміння висловлювати власну думку тощо. Членство в групі контролюється за допомогою «інститутів, які повинні заохочувати легітимні та забороняти нелегітимні обміни за допомогою проведення спеціальних заходів» [8, с. 68]. Такими заходами є публічні збори, з'їзди партії, світські раути, заняття престижними видами спорту, культурні церемонії тощо. Відтворення соціального капіталу передбачає роботу з встановлення соціальних зв'язків та безперервних обмінів, за допомогою яких визнання весь час підтверджується. Кожна група має інституціолізовані форми делегування прав, а тому може наділяти своїх членів представляти усю групу, діяти та виступати від її імені. Виникає соцістальний рівень ідентичності, який передбачає ідентифікацію особистості з інституційними цінностями соціуму. Відбувається категоризація особистості як громадянина. По-іншому таку ідентичність називають громадянською.

«Формування у індивідів типових для даної спільноти властивостей і структури особистості» [17, с. 9] є результатом соціалізації й на думку В. Москаленко. Причому, індивідуальність особистості розглядається як виявлення «загальності» людського [17, с. 9]. Тобто процес соціалізації передбачає формування особистісних якостей (норм, переконань, здібностей, ціннісних орієнтацій тощо), в яких відображено досвід людства.

«...отримання орієнтацій, необхідних для задовільного функціонування в ролі» (соціалізація) є, на переконання Т. Парсонса,

завданням освіти, де відбувається «процес зміни стану особистості як системи» [21, с. 306-308].

В. Москаленко виокремлює когнітивний, афективний та конативний компоненти соціалізації як цілісності. «Функцією когнітивного компоненту соціалізації особистості є розширення пізнання і усвідомлення можливостей змін в бажаному напрямку, свого місця та ролі у системі відносин з іншими суб'єктами. Функцією афективно-ціннісного компоненту є розвиток здатності оцінювати та переживати свою позицію у системі цінностей, на які орієнтуються особистості. ... функцією конативного компоненту ... є спрямованість на певні форми поведінки у системі суспільної діяльності» [17, с. 66-67].

Результатом соціалізації повинна стати «зріла» особистість, «що має у певній мірі суспільну спрямованість діяльності» [22, с. 29], з сформованими когнітивним, ціннісно-мотиваційним та поведінковим компонентами. Така особистість має володіти знаннями та навичками, що дозволяють систематизувати соціальну реальність, орієнтуватись в ній; бути допитливою, ініціативною, плекати інтелектуальність, вміти формулювати та висловлювати власну думку, відстоювати її. Зріла особистість інтеріоризує базові норми та цінності суспільства, створює мотивацію діяльності, формує адекватну самооцінку, рівень домагань, узгоджуючи їх з власними можливостями та вимогами реальності. Причому, така здатність людини стає її потребою, частиною її мотиваційної структури. Зріла особистість має активну позицію, власні ідеали, сформовані моральні почуття, гуманність, патріотизм, що не суперечить інтересам суспільства. В результаті соціалізації відбувається засвоєння типових форм поведінки, формується вміння виконувати соціальні ролі, адекватно відповідати на виклики оточення, взаємодіяти. Зріла особистість вміє долати внутрішні конфлікти, розпізнавати конфліктні ситуації та ситуації напруженості у міжособистісній взаємодії та розв'язувати їх. У неї сформовані механізми соціального контролю та відповідальності, особистісна, групова та громадянська ідентичність. У процесі соціалізації відбувається становлення різних особистісних якостей людини, але, найголовнішими є формування готовності до саморозвитку та самовдосконалення.

Таким чином, соціалізація – складний процес становлення особистості, що передбачає засвоєння суспільно-політичного досвіду, як сучасного, так і накопиченого попередніми поколіннями; перетворення знань про світ, суспільство, політику на внутрішні переконання; вироблення здатності відстоювати власні знання, переконання та інтереси; набуття навичок суспільно-політичної діяльності, засвоєння її головних принципів та норм; реалізація знань та переконань у різних галузях суспільних відносин.

Соціалізація – багатогранне явище, що має різноманітні види та форми, яке сучасною наукою розуміється як безперервний процес активного відтворення особистістю соціального досвіду в її діяльності та спілкуванні, процес розвитку особистості, що продовжується протягом

усього життя людини в різних соціальних групах і спільнотах та має декілька стадій або етапів. На кожному з них передбачений результат формування певних особистісних якостей людини, які забезпечують не лише нормативну поведінку в суспільстві, але й спонукають особистість до саморозвитку та самовдосконалення, що є ознакою зрілості особистості. Бути особистістю – значить відповідати за свої вчинки та рішення перед собою та суспільством, усвідомлювати індивідуальну свободу та свободу вибору.

5.2. Соціалізація особистості при вивченні курсу «Філософія, політологія, соціологія»

Соціалізація особистості відбувається, зокрема, у процесі виховання і навчання. «Інститути освіти та виховання ... завжди були засобами вертикальної соціальної циркуляції», це «соціальний ліфт», що рухається з самого низу суспільства до його верхів» [28, с. 396]. «Завдяки освіті індивід переходить від одного образу життя до іншого, ... з однієї соціальної позиції в іншу, більш високу» [28, с. 398], засвоюючи загальноприйняті нормативні стандарти суспільства, соціалізуючись.

Центральною цінністю сучасної освіти є особистість, оскільки розвиток її потенцій і можливостей, процес творчої самоактуалізації стає абсолютною метою і суспільного розвитку, і функціонування системи освіти [23]. Відбувається вироблення такої освітньої парадигми, для якої провідним стає аксіологічний аспект, тобто формується нова система цінностей і етичних відносин між викладачем і студентом, за яких процес соціалізації набуває суб'єкт-суб'єктного спрямування.

Кожна дисципліна, яка пропонується вищими закладами освіти, робить свій вклад у формування особистості студента, процес його соціалізації. Безперечно (якщо не в першу чергу), він відбувається й на заняттях з політології, соціології, філософії.

Науковці вважають, що у XXI ст. створюється єдина система знання, виникає максимальне зближення науки та філософії [32, с. 73], коли враховуються не лише наукові але й ненаукові фактори, відбувається діалог раціонального та ірраціонального світоглядів, зростає плюралістичність гуманітарного знання, з'являється велика кількість інтерпретацій одних і тих же явищ [32, с. 243]. Мислення набуває «постаналітичного» характеру, за якого поєднується три сфери аналізу: історичний, критико-рефлексивний та теоретичний [32, с. 73].

Тому нагальною проблемою стає пошук форм та методів навчання, які поряд з традиційною лінійністю формування знань ґрунтуються на нелінійності їх усвідомлення та розвитку мислення студентів. Так, для ефективного розвитку нелінійного типу мислення, вважає О. Трифонова, «варто досконало вибудувати лінійний ланцюжок взаємозв'язаних навчальних процесів: аналіз → порівняння → синтез → узагальнення → висновки → систематизація → пропозиції» [30, с. 206]. При цьому важливо

застосовувати принципи інтегрованої освіти, що має підґрунтям синергетику як міждисциплінарний напрям вивчення складних систем. Синергетика надає можливість усвідомити нелінійність, багатофакторність і нестабільність реального світу, поліваріантність шляхів його розвитку.

Курс «Філософія, політологія та соціологія», виконуючи функцію соціалізації, формує соціальну культуру особистості, повагу до прав людини та законів держави, сприяє подоланню стереотипних уявлень щодо суспільства, політики, ідеології, є інструментом створення особистісної картини світу. Відбувається формування та закріплення здатності людини до адаптації у світі, який змінюється, надається можливість вивчати й досліджувати нелінійні системи, якими є соціальна та політична, та процеси їх самоорганізації й саморозвитку. На заняттях з цього курсу приходиться розуміння того, що немає єдиного шляху вирішення проблеми, що їх можна знайти безліч.

При вирішенні проблемних питань, роздумах над «вічними» філософськими проблемами відбувається не лише засвоєння певного обсягу знання, але й пізнання внутрішніх процесів, станів та властивостей особистості. Засобом «інтелектуалізації» особистісних смислів постає рефлексія, яка «кристалізує» «світоглядні установки, моральні інстанції, ідеали, переконання тощо, диференціює та впорядковує внутрішній світ особистості, її суб'єктивний досвід, відбувається «вимірювання» власного смислового простору. В процесі рефлексії здійснюється логічний (раціональний) вибір суб'єктом певних цінностей, прийняття мотиву особистістю, вибір альтернативи, самовизначення [13, с. 202-204].

«Рефлексія дозволяє суб'єктові, який здійснює акт самопізнання, тимчасово суміститися (ототожнитися) з тим чи іншим образом іншої людини (бути нею, прийняти її суб'єктивні цінності)...» [13, с. 205], а значить ідентифікувати себе з ідеальною особистістю. Такі процеси спостерігаються при знайомстві студентів із філософськими, соціологічними та політичними теоріями, з тими постатями, які ці теорії представляють. Відбувається усвідомлений процес соціалізації, студенти вчаться аналізувати ситуації, розглядати їх з різних кутів зору, займати певну позицію та відстоювати її.

Курс «Філософія, політологія, соціологія» не лише надає знання, знайомить з філософськими та соціально-політичними концепціями, але й навчає ними користуватися. Цьому допомагає створення таких умов та атмосфери, коли студент має можливість поєднати свої попередні знання, вміння та навички з новою інформацією, реструктурувати їх: змінити, розширити, доповнити.

В ході такої роботи формується ядро головних понять, аналізуються їх основні властивості, формуються вихідні постулати. Процесу соціалізації сприяє й знайомство з фундаментальними концепціями та теоретичними моделями, знаходження практичних додатків та прикладів до цих моделей. Відбувається ретельне вивчення політичних та соціальних інститутів, їх функцій, вироблення ставлення до суспільних,

загальнолюдських та політичних цінностей, формується вміння раціонально мислити та діяти. Процес соціалізації починається зі створення понятійного апарату, еволюціонує від фрагментарних образів буденного знання до цілісної картини світу, коли він сприймається як ціле у єдності його функціональних взаємозв'язків. Основними аспектами освіти на заняттях з курсу «Філософія, політологія та соціологія» стає формування знань про права та обов'язки людини та громадянина, конституційно-правові засоби прямої (збори, референдуми, вибори, мітинги, демонстрації тощо) і представницької демократії (засади виборчого права, принципи діяльності представницьких органів влади). Головною метою є «формування певної здатності ... до критичного мислення, реалістичної оцінки подій, раціонального вибору позицій та поглядів» [12]. Тобто основною лінією системи освіти та виховання стає її узгодженість з реаліями сучасного світу, що є провідним завданням прямої соціалізації.

У процесі соціалізації особистості при вивченні курсу «Філософія, політологія та соціологія» враховуються також особливості української ментальності. Так, спираючись на соціально-психологічні дослідження з історії культури українського народу, праці М. Костомарова, М. Грушевського, В. Липинського, Л. Чижевського, О. Кульчицького, Я. Яреми, Г. Ващенко та інших, можна зробити висновок, що менталітет українського народу, його психічний склад має певні системотворчі ознаки, на які потрібно зважати. По-перше, інтроверсивність вищих психічних функцій у сприйнятті навколишньої дійсності, що виявляється у зосередженості особи на фактах і проблемах внутрішнього, особистісно-індивідуального світу. По-друге, кордоцентричність, що виявляється в сентименталізмі, чутливості, емпатії, любові до природи, в піднесеному фольклорі, яскравій обрядовості, естетизмі народного життя, культуротворчості. По-третє, анархічний індивідуалізм, який знаходить втілення у партикуляристичному прагненні до особистої свободи, без належного устремління до державності; коли бракує ясних цілей, достатньої стійкості, витривалості, дисципліни й організації. По-четверте, перевага емоційного, почуттєвого над волею та інтелектом, перевага морального буття над інтелектуальним у відношенні до екзистенціального значення; ескапізм (прагнення до ілюзорного мрійництва).

Індивідуалістський код цінностей, що властивий менталітету українського народу, стимулює мотивацію досягнень, особистісну незалежність, автономність, потребу спиратись лише на власні сили, впевненість. Індивідуалістській властива індивідуальна форма цілепокладання та особиста відповідальність за наслідки цілереалізації. Це явище прогресивне, бо є передумовою появи суб'єкта – людини, здатної до свідомого створення громадянського суспільства. Поєднання індивідуалізму з ідеєю рівності та неприпустимості насильства – позитивний компонент українського менталітету, який потрібно враховувати при соціалізації молоді.

Враховуючи особливості українського студентства, слід застосовувати певні засоби дидактики. Так дидактика партнерства передбачає генерування готовності студентів до самостійних суджень шляхом використання на заняттях диспутів, дискусій, рольових ігор, вміння користуватися елементами контроверзного (контроверза – дискусійне питання, полеміка, дискусія) або діалектичного підходів до сприйняття матеріалу (орієнтація на проблемні теми, розгляд проблеми з різних точок зору, пошук альтернативних шляхів вирішення), вміння аналізувати різноманітні ситуації з позиції суспільних та індивідуальних (власних інтересів). Дидактика конфлікту, або «конфлікт-орієнтований підхід» до освіти, вимагає штучно створених конфліктних ситуацій в аудиторії для підвищення активності студентів. Такий підхід допоможе сформуванню вміння розпізнавати конфліктні ситуації та ситуації напруження, аналізувати їх та вирішувати. Формується вміння доводити власну думку, апелювати, вести конструктивний діалог.

При прямому соціалізуючому впливі слід також враховувати індивідуальні особливості студента та його мотиваційної сфери. Так, З. Карпенко [13] пропонує періодизацію психічного розвитку особистості в аксіпсихологічному плані та виокремлює відносного суб'єкта, моносуб'єкта, полісуб'єкта, метасуб'єкта та абсолютного суб'єкта розвитку, кожен з яких формується на певному етапі життєвого шляху людини. З 15 до 20 років відбувається, на думку автора, формування моносуб'єкта. «Моносуб'єкта відзначають ... відкриття своєї суб'єктивності, індивідуалістичний характер моралі; егоцентризм моральної позиції; маніпулятивний і стандартизований рівні спілкування; споживацький стиль життя; екстраверсія як адаптивно-релевантна психічна настанова...; пристосування як типова стратегія реагування на конфлікт; ідентифікація як спосіб освоєння окремих діяльностей...» [13, с. 224]. На етапі формування моносуб'єкту «людина усвідомлює свої потреби, здібності й інтереси. Вона виношує великі плани, пов'язані з вибором професії, партнера, з'ясовує смисл власного життя» [13, с. 227], розв'язує «своєрідні вікові задачі особистісного зростання, усвідомлення і своєчасне вирішення яких забезпечує повноту життя людини, екзистенційно-ціннісну динаміку поступу в різних сферах її суб'єктного впливу...» [13, с. 228]. На цьому етапі розвитку особистості викладається курс «Філософія, політологія та соціологія», який повинен допомогти людині «знайти себе у цьому світі», підготувати до наступної фази розвитку особистості. Наступною фазою аксіогенезу є полісуб'єкт, якому притаманні «персоналізація; конвенціональна мораль; групоцентрична чи корпоративна моральна позиція; конвенціональний рівень спілкування; продуктивний стиль життя...; доброзичливість у міжособистісних стосунках; компроміс як домінуюча стратегія розв'язання конфліктних ситуацій; рефлексія і каузальна атрибуція як засоби розвитку моральної самосвідомості...» [13, с. 224].

При здійсненні соціалізуючого впливу необхідно звернути увагу на зміст навчання, підбір методик викладання, методи та засоби контролю, викликати інтерес, що спонукає вчитися. Треба прагнути до усвідомлення студентом цінності предмету, який вивчається.

Процес соціалізації потребує використання таких методів та форм навчального процесу, які б виробляли у студентів низку вмінь та навичок: реферувати, виявляти та формулювати проблеми, порівнювати, верифікувати (доводити), проектувати вирішення проблем, корегувати власну позицію, застосовувати теорію до вирішення практичних завдань, порівнювати світогляди з власним, аналізувати та критикувати теоретичні погляди, концепції, явища та процеси, встановлювати зв'язки між явищами, вести діалог, систематизувати поняття, застосовувати ціннісні критерії, ідентифікувати явища, здійснювати вибір, інтерпретувати, створювати еталони, синтезувати судження, формулювати питання, оцінювати та рефлексувати, вміти знаходити помилки та брати участь в дискусіях. Необхідно також вчити студентів аналізувати погляди інших, виділяти інформаційно-логічну структуру текстів, усних і письмових повідомлень, оцінювати правоту аргументів співрозмовника, вмінно доводити власну точку зору.

При складанні навчальних та робочих програм слід дотримуватися принципу балансування між популізмом та ідеалізмом в освіті. Популізм прагне до «спрощення до одномірності», вузький підхід до викладання матеріалу, який відповідає індивідуальним вподобанням викладача або студента. Ідеалізм в освіті передбачає занадто широкий погляд на предмет, перевантаження його очікуваннями, переростає в утопічні мрії, які дистанціюються від повсякденної практики, ускладнює сприйняття та засвоєння матеріалу.

Тому при організації навчального процесу необхідно застосувати такі прийоми та методи, які б задовольняли потреби студентів у систематизації, узагальненні та практичному застосуванні інформації. На практичних заняттях та в процесі підготовки до них увага повинна спрямовуватись також на вдосконалення інформаційної культури, яка передбачає вміння орієнтуватися у швидкозмінному інформаційному просторі, аналізувати, систематизувати, узагальнювати матеріал, критично ставитись до почутого, прочитаного чи побаченого.

Таким чином, при вивченні курсу «Філософія, політологія та соціологія» відбувається пряма соціалізація молоді, формуються важливі знання, вміння та навички, які допоможуть студентові орієнтуватися у складному світі, що дуже швидко змінюється.

5.3 Створення ситуації успіху – умова успішної соціалізації молоді та гуманізації освіти.

Продуктивній соціалізації молоді сприяє й створення ситуацій успіху під час викладання курсу «Філософія, політологія та соціологія».

«Успіх в навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, які народжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися», – писав відомий педагог В. Сухомлинський [29, с. 167]. Інший педагог – Ш. Амонашвілі – називає успіх та радість «вітамінами навчання» [2, с. 37].

Дослідження психологів свідчать, що людина, яка виконує певну діяльність, потребує схвалення того, що вона робить, і дуже болісно переживає байдужість до результатів її діяльності, ігнорування їх. Доведено, що ставлення педагога, емоційна ситуація під час занять, система та манера оцінювання впливають на якість засвоєння інформації, формування вмінь та навичок, загальну успішність навчання.

Теоретичні дослідження феномену успішності дозволяють стверджувати, що успіх як явище має певні риси та особливості. Так, дослідники відмічають багатоаспектність тлумачення поняття. Успіх завжди індивідуальний, ситуативний, відносний, має об'єктивну та суб'єктивну сторони, передбачає багатоваріантні способи його досягнення.

Успіх – поняття багатогранне, оскільки дослідники виокремлюють декілька його аспектів. Перший аспект – аспект результативності дій. Успіх – це досягнення мети або ж максимальне наближення до неї, позитивний результат дій людини, яка має певні особистісні якості та застосовує свідомі зусилля. Це характеристика діяльності людини, показник досягнення поставленої мети. Подібне тлумачення успіху належить К. Мангейму [16], який, проводячи порівняння феноменів успіху та досягнення, вказує, що родовим поняттям для понять «успіх» та «досягнення» є поняття «реалізація», оскільки «... те та інше суть реалізація» [16, с. 116]. Але досягнення належать до діяльності приватного характеру та не впливають на суспільне визнання й долю автора [16, с. 116]. Успіх, на думку К. Мангейма, це реалізація в галузі соціальних відносин, основою якої є «визнання». Досліджуючи поняття самоповаги, У. Джеймс розробив формулу, з якої випливає, що успіх це самоповага помножена на домагання: «**Успіх = Самоповага × Домагання**». Другий аспект – аспект порівняння та змагання. Тут особисті успіхи, досягнення відображені в сфері певної діяльності. Успіх – краща за інших реалізація людини. Прикладом такого розуміння успіху може бути перемога у спортивних змаганнях. Третій аспект – аспект символічного суспільного визнання, коли певне досягнення визнається певною групою або усім суспільством, а критерієм такого успіху виступають стандарти, що колективно визнаються. Такими символами можуть бути статус, слава, відомість, влада, володіння певними речами, матеріальними ресурсами, належність до елітної групи тощо. Для різних людей символи можуть бути різними. Таке символічне визнання не просто фіксує успіх, а створює, конститує його. Суб'єктивне переживання індивідом власної успішності можливе, коли «значимі інші» знають про результати діяльності особи, про символічне відображення успішності, про зв'язок успішності з зусиллями та здібностями.

Ще одним аспектом успіху є стан абсолютного задоволення життям,

щастя, задоволення тим, чого досягнуто. Таке тлумачення успіху бере свій початок ще в античності, коли вищим благом та кінцевою метою життя вважали саме щастя. Представники античного евідемонізму вважали, що щастя і є надбанням людини, результатом копіткої праці. Успіх же – це повага інших, визнання та почесі. Почесі вважались зовнішнім виразом щастя людини.

Українська дослідниця Л. Сохань [25, с. 87] описує актуальний та потенційний види успіху. Актуальний успіх базується на оцінці того, чого досягла людина, в певний момент її життя. Причому, для актуального життєвого успіху необхідно щоб соціальний статус відповідав віковим та рольовим очікуванням, а самооцінка не перевищувала оцінку оточуючих. Потенційний успіх засновується на життєвій перспективі особистості, потенційних можливостях самореалізації в різних сферах життєдіяльності.

Без створення ситуацій успіху під час навчання неможливі гуманізація освіти, виховання [5, с. 4].

Процес гуманізації освіти передбачає відродження духовності, виховання у процесі навчання, прагнення до рівноправної взаємодії в системі «викладач-студент», перенесення акценту з навчальної діяльності викладача на діяльність студента, індивідуалізацію навчання, перетворення взаємодії педагога й студентів у процесі навчання на засіб їхнього творчого саморозвитку, перехід від репродуктивного навчання до продуктивного, самоствердження особистості за умов педагогічної підтримки, творчу спрямованість навчального процесу тощо [33, с. 196; 7, с. 21-22]. При цьому особливу увагу слід приділити пізнанню студентами самих себе, формуванню таких інтересів студента, які б співпадали з загальнолюдськими, наданню студентіві можливостей для найкращого прояву своєї індивідуальності, знань, здібностей та якостей особистості, стимулюванню творчого мислення, органічному поєднанню вимог і довіри до особистості, встановленню відповідності виховного впливу індивідуальним особливостям особистості студента [15, с. 227; 27, с. 278]. Гуманізація освіти являє собою процес, спрямований на розвиток особистості як суб'єкта творчої праці, пізнання й спілкування. [35; с. 80]. Навчально-виховний процес повинен бути нерозривно пов'язаний із життям, практичною діяльністю, спрямовуватися на формування компетентностей, які забезпечать успіх практичної діяльності майбутнього фахівця.

Втілення ідей гуманізації освіти у навчально-виховний процес відбувається за допомогою різних стратегій. Одна з них ґрунтується на традиційному інформаційному підході, що складається з передачі ідей гуманізації через гуманітарні знання. При цьому необхідно збільшити частку гуманітарних курсів у процесі надання вищої освіти, оскільки вони сприяють соціалізованості, розвитку і саморозвитку морального та творчого потенціалу особистості студента.

Гуманізація вищої освіти – це створення умов для самоствердження, самовираження і саморегуляції людини, для оптимізації відносин між

особистістю і соціумом. Вона передбачає формування мотивації до навчання протягом усього життя, стимулює у студента потребу в самоосвіті, щоб набути якостей всебічно розвиненої особистості. Особистісний підхід передбачає повагу до гідності студента, розуміння і прийняття його цілей, установок, «створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості в її всебічному самовизначенні й саморозвитку» [9].

По-справжньому повноцінно гуманізація освіти буде виявлятися тоді, коли на заняттях будуть реалізовані умови для індивідуального підходу в навчанні, втілюватися принципи доступності, позитивного емоційного фону навчання, створені ситуації успіху.

Психологи розуміють успіх як «переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прагнула, співпав з її очікуваннями (рівнем домагань), або ж перевершив їх [5, с. 31]. У людини формуються почуття задоволення, формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, змінюється рівень самооцінки та самоповаги [5, с. 31].

Педагоги вважають, що ситуація успіху – «цілеспрямовані, організовані умови, в яких є можливість досягнути значних результатів в діяльності як окремою особистістю, так і групою» [5, с. 31].

Аналізуючи ситуацію успіху в освітньому процесі, дослідники [14] виокремлюють етапи взаємодії педагога та учня, визначають тип відносин на кожному з них, зазначають прийоми створення та результати застосування ситуації успіху.

Зазначається, що успіх є фактором пошукової діяльності студента, спонукає до діяльності, впливає на самооцінку та установки особистості. Успіх дозволяє особистості самовизначитися, самоствердитися, сформулювати власне самоставлення, «звірити» власні риси з рисами розвиненої особистості.

Ситуація успіху взагалі (перший тип) допомагає знайти оптимальну форму діяльності, яка приносить задоволення та результат, робить навчальну діяльність студента комфортною. Але з часом особистість не задовольняється «успіхом взагалі», вона прагне до визнання власних досягнень значимими для неї іншими [14]. Це успіх-схвалення, або другий тип ситуацій успіху. Третій різновид ситуацій успіху повинен спрямовувати людину на самореалізацію, розкриття її творчого потенціалу. При цьому доречними будуть завдання, спрямовані на подолання певних перешкод. «Саме подолання труднощів складає досвід людини, зумовлює її самооцінку та самоповагу» [14]. Найвищий рівень ситуацій успіху дозволяє відчути самоцінність діяльності, задоволення від її виконання.

Все це є підставою для використання на заняттях з курсу «Філософія, політологія та соціологія» творчих завдань, вправ з високим відсотком самостійності та індивідуальності. Причому, ситуацію успіху можна створити не лише при вирішенні проблемних завдань, але й на етапі актуалізації опорних знань.

При вивченні курсу «Філософія, політологія, соціологія» важливо використовувати інноваційні технології, які сприяють особистісноорієнтованому підходу у навчанні, допомагають структурувати інформацію. Для цього застосовуються прийоми візуалізації великого обсягу інформації, наприклад, за допомогою створення інтелектуальних карт. З досвіду роботи можна стверджувати, що вивчати історію філософії доцільно саме таким методом. Кожний студент отримує завдання побудувати інтелектуальну карту, яка б розкривала основні положення вчення певного філософа. Таким чином, студент не лише знайомиться з частиною теоретичного матеріалу курсу, але й виявляє творчі здібності (при оформленні карти), особливості мислення та мисленевих операцій (потрібно проаналізувати, впорядкувати, узагальнити, зробити висновки, синтезувати в єдине ціле), виявляє навички ораторського мистецтва, володіння аудиторією і навіть лідерські якості. Важливо при цьому заохочувати студента, надавати йому позитивні відгуки та оцінки, підтримувати, тобто робити все, щоб він відчув, що досягнув успіху (нехай невеликого). Позитивний досвід спонукатиме студента до нових досягнень.

Також розкриттю творчих здібностей та створенню ситуації успіху сприяють використання прийомів сінквейну та хокку. Вони допомагають студентові глибше розібратися у певних термінах та категоріях.

У роботі з дизайнерами можна пропонувати малювати комікси на задану тематику. Інженерам – створювати «математичні приклади» з теми. Наприклад: «Монарх не має права законодавчої влади, але формує уряд» + «Уряд відповідає виключно перед монархом» + «Існує парламент, як дорадчий орган при монархові» = «?». Відповідь: «Дуалістична монархія». Створенню ситуації успіху сприяють також розгадування ребусів та кросвордів, логічних завдань.

Створення ситуації успіху на заняттях з курсу «Філософія, політологія та соціологія» базується на активізації пізнавального інтересу, того «глибинного внутрішнього мотиву» людини, який спонукає її до пізнання. Інтерес до предмету не лише викликає позитивні емоції студентів, що є запорукою гарного запам'ятовування матеріалу, стимулює волю та увагу, але й спонукає людину використовувати отримані знання на практиці, робити їх своїми переконаннями та основою діяльності. Інтерес збільшує працездатність, сприяє тому, щоб «знаходити радість в тому, щоб дивитися та шукати» [26, с. 43-44].

Ситуаціями успіху є й складання питань до тієї або іншої теми. Або використання питань, в яких закладено протиріччя. «Необхідність побороти протиріччя є одним із найсильніших двигунів думки, яка шукає» [26, с. 53]. Активну роботу думки викликають також питання, які вимагають порівняння. Так, можна порівнювати політичні системи, програми політичних партій, різновиди суспільств або шлюбів. Проблемними є також завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. «Відкриття» кожної причини – крок до розуміння» [26, с. 54].

Активної мисленевої роботи вимагає й усунення різноманітних недоліків, неточностей та протиріч. Такі види робіт розвиває увагу, дозволяє контролювати інших та себе.

Такі ситуації успіху є ситуаціями дослідницької активності, що саме по собі створює умови для успішної соціалізації молоді. Зокрема, науковці довели, що у тварин гарна дослідницька активність поєднується з добре розвиненою «соціальною» поведінкою: тварини, які найактивніше поводяться в незнайомій обстановці, проявляють мінімальну агресивність відносно своїх «побратимів» в умовах стресу і найчутливіші до закликів про допомогу [26, с. 23].

Ситуації успіху, в свою чергу, сприяють формуванню мотивації у вивченні курсу, яке розпочинається з розуміння важливості та практичної значимості даного предмету. Студент повинен залучатися до процесу отримання знання шляхом самостійного пошуку та «відкриття» за допомогою завдань проблемного характеру. Матеріал повинен бути різноплановим та різноманітним. Теми курсу пов'язані між собою та з тими знаннями, які студенти мають. «Чим тісніше пов'язане старі та нові знання, чим більше вкладаються вони в єдину систему, тим більше шансів, що матеріал буде зрозумілим та цікавим. Нове засвоюється легко та з цікавістю, коли воно вплетене в контекст вже набутого знання... Тому процес навчання повинен будуватися так, щоб нове доповнювало картину світу, а не руйнувало її» [26, с. 68].

Яскравість, емоційна насиченість матеріалу, небайдужість студента та викладача сприяють кращому засвоєнню матеріалу курсу. Все це вимагає застосування на заняттях таких методів та прийомів навчання, які б створювали проблемні ситуації та ситуації успіху, якого можливо досягнути при їх вирішенні.

Для створення ситуації успіху необхідно, щоб в аудиторії панувала особлива атмосфера: прояв уваги, доброзичливість, коректне виправлення помилок тощо.

Результатом реалізації прийомів по створенню ситуації успіху стане формування якостей зрілої особистості, тобто успішна соціалізація. У когнітивному плані ситуація успіху сприятиме активізації допитливості, зацікавленості при вивченні курсу, виникне почуття впевненості у власних силах, інтерес до навчання, радість від пізнання нового. Ціннісно-мотиваційні якості особистості набудуть виразності: з'явиться стійка мотивація до навчання, зникне почуття страху перед аудиторією та відповідями перед нею, стабілізується самооцінка, особистість переживе почуття емоційного задоволення від навчання та прагнення повторити успіх. Таким чином буде сформована мотивація до навчання, до діяльності взагалі, до співпраці, до самовдосконалення та самоосвіти. Зміни відбудуться і в ціннісній сфері особистості – сформується цінності освіченості, свободи висловлювання думок, академічної свободи. Поведінкові аспекти соціалізації стануть помітними при вдосконаленні навичок самостійної роботи, міжособистісного спілкування та спільної

праці. Студент буде прагнути реалізовувати власні здібності для досягнення успіху та подолання перешкод, щоб знову пережити насолоду від процесу та змісту діяльності.

Саме такі умови зроблять ситуацію успіху запорукою гарного засвоєння матеріалу, гуманізації освіти та успішної соціалізації. Ситуація успіху стане ефективним засобом гуманізації освіти, інструментом соціалізації особистості, методом розвитку співпраці між викладачем та студентом лише тоді, «коли вона використовує все багатоманіття прийомів та способів її створення, реалізується на кожному з етапів навчальної діяльності, реалізується з урахуванням особливостей та можливостей кожного учня при організації пізнавальної діяльності» [14].

«Якщо на перших етапах свого становлення особистість орієнтується на зовнішні фактори життєдіяльності, на її соціальне схвалення або осуд, то по мірі соціалізації, засвоєння соціальних цінностей та норм, прийняття або відкидання їх, особистість знаходить у собі ці соціальні орієнтири, реалізуючи себе як індивідуалізовану соціальну істоту» [31, с. 45].

Таким чином, успішна соціалізація особистості та гуманізація освіти можливі за умови вдосконалення методів та засобів навчання, підвищення рівня викладання, збільшення частки гуманітарних занять в закладах вищої освіти, використання ситуацій успіху на заняттях.

Список використаних джерел:

1. Американская социологическая мысль: Тексты / Под В. И. Добренькова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 496 с.
2. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
3. Бандура А. Теория социального научения. – СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
4. Бек У. Собственная жизнь в развязанном мире // Проблемы теоретической социологии: сборник / Ред. Бороноев А.О.; СПб. гос. ун-т, Рос. акад. естеств. наук, Социол. об-во им. Ковалевского. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1994. Вып. 4. СПб., 2003. – 292 с.
5. Белкин А. С. Ситуация успеха. – Как ее создать: Кн. Для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
6. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. – М.: «Медиум», 1995. – 323 с.
7. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех // Особистісно орієнтований підхід: практичні засади. – К. : Либідь. 2003. – Кн. 2. – 344 с.
8. Бурдые П. Формы капитала // Экономическая социология. – 2002. – 3(5), С. 60-74.
9. Гук О. Ф. Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі / О. Ф. Гук // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – Вип. 14. – С. 179-187. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_14_26
10. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А. Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.

11. Загальна декларація прав людини [Прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015
12. Ісхакова, Н. Г. Завдання політичної освіти студентів у вищих навчальних закладах України [Текст] / Н. Г. Ісхакова // Гілея: науковий вісник. – 2016. – Вип. 112. – С. 311–314.
13. Карпенко З. С. Аксиологічна психологія особистості. – Івано-Франківськ.: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
14. Ларионова И.А., Ларионова С.О. Ситуация успеха как фактор развития отношений сотрудничества в системе «учитель-ученик» // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16371>
15. Максимова Т.В. Проблемы гуманизации в системе образования / Т.В. Максимова // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2005. – № 22. – С. 225-228.
16. Мангейм К. Очерки социологии знания: Проблема поколений – состоятельность – экономические амбиции. / РАН ИНИОН; Пер. с англ. Е.Я. Додина; Отв. ред. Л.В. Скворцов. – М.: ИНИОН, 2000. – 164 с.
17. Москаленко В.В. Соціалізація особистості: монографія / В.Москаленко. – К.: Фенікс, 2013. – 540 с.
18. Москаленко В.В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
19. Мудрик А. В. Социально-педагогические проблемы социализации: Монография. – М.: МПГУ, 2016. – 256 с.
20. Мудрик А. В. Социализация человека: учебное пособие. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 306 с.
21. Парсонс Т. О социальных системах. – М.: Академический Проект, 2002. – 832 с.
22. Політична психологія. Навчальний посібник. За ред. Матвєєва С.О. – К.: ЦУЛ, 2003, – 216 с.
23. Похило І.Д. Гуманізація освіти як основа розвитку сучасної освіти України. Режим доступу: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/pohilo.php>
24. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text>
25. Психология жизненного успеха / Отв. Ред. Н. И. Соболева. – К.: НАН Украины. Институт социологии, 1995. – 150 с.
26. Ротенберг В. С., Бондаренко С. М. Мозг. Обучение. Здоровье: Кн. для учителя. – М.: Просвещение. 1989. – 239 с.
27. Сиволога В.Ф. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти // Дослідження політичної взаємодії в умовах трансформації суспільства: зб. наук, праць. – Одеса : ОНУ. 2013. – С. 266-286.
28. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
29. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К. : Рад. школа, 1974. – 288 с.

30. Трифонова О. М. Сучасна наукова картина світу через призму синергетики // Наукові записки КДПУ. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. – Вип. 9, ч. 1. – С. 201-207.
31. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех: О философии поступка / Г.Л. Тульчинский. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1990. – 216 с.
32. Философия науки: учебное пособие для аспирантов / Л. В. Баева, П. Л. Карабущенко, А. П. Романова, Ю.В. Алтуфьев. Издание 2-е исправленное, дополненное. – Астрахань: Издательский дом «Астраханский государственный университет», 2012. – 329 с.
33. Часова К.С. Гуманізація освіти в Україні: теоретичний аналіз / К.С. Часова // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 4. – С. 194-201.
34. Шестопап Е.Б. Личность и политика: Критический очерк современных западных концепций политической социализации. – М.: Мысль, 1988. – 203 с.
35. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога. // Советская педагогика. – 2011. – №9. – С. 80-84.
36. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис : пер. с англ. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.
37. Яшин Н. Гуманізація освіти як передумова формування толерантності студентів вищих навчальних закладів України / Н. Яшин // Освітній простір України. – 2016. – Вип. 7. – С. 119-125. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2016_7_22

Черняк Д.С.
кандидат соціологічних наук, доцент
Київський національний університет технологій та дизайну,
м. Київ, Україна

РОЗДІЛ 6. АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Розділ присвячено проблемі активізації пізнавальної діяльності студентів закладів вищої освіти. Проаналізовано інтерактивні та активні методи навчання, особливості застосування новітніх інформаційних технологій (зокрема соціальних мереж та блогу викладача) як засобу активізації пізнавальної діяльності та самостійності студентів, розвитку інтересу до навчання та потреби у пізнанні.

6.1. Методи активізації пізнавальної діяльності студентів при вивченні гуманітарних наук

«Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту... державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства» [9]. Для успішного поступу суспільство потребує високоосвічених, ерудованих, соціально-активних, відповідальних громадян, пріоритетом для яких стає постійний розвиток фізичних, інтелектуальних та творчих здібностей, самовдосконалення та самореалізація, вміння орієнтуватися у вирії зростаючої кількості інформації, легко адаптуватися до змін суспільного життя.

Зрозуміло, що безперервне розширення кругозору, підвищення рівня компетентності, знання можливі за умови високого рівня самосвідомості, самодисципліни, цілеспрямованості, прагнення до пізнавальної самостійності та активності людини.

Важлива роль в процесі інвестування в майбутнє особистості належить системі освіти. Під час навчання формуються навички пізнання дійсності, готовність до самостійного здобуття знань, вміння вчитися.

Результатом освіти мають бути не лише сформовані професійні якості, а й здатність мислити самостійно, незалежність суджень та думок, критичне ставлення до поглядів інших, вміння аналізувати події суспільно-політичного життя, готовність докладати зусилля у розв'язанні завдань, проявляти ініціативу, творчий потенціал. Провідна роль у формуванні світоглядної культури особистості належить саме гуманітарним наукам.

Одним із завдань системи сучасної освіти є активізація пізнавальної діяльності студентів, мотивації навчання. Пізнавальну активність визначають як «прагнення самостійно мислити, знаходити свій підхід до

вирішення завдання (проблеми), бажання самостійно отримувати знання, формувати критичний підхід до суджень інших та незалежність власних міркувань» [11]. Під активізацією навчально-пізнавальної діяльності розуміють «цілеспрямовану діяльність викладача з удосконалення системи знань та засобів навчання з метою збудження інтересу, підвищення активності, творчості, самостійності студентів в засвоєнні знань, застосування їх на практиці, спрямування діяльності студента на удосконалення та пошук нових знань» [8].

Дослідники наголошують, що знання, здобуті під час навчання застарівають. Тому особистість відчуває потребу постійного їх оновлення та потребу у самоосвіті протягом всього життя. Це в свою чергу, обумовлює зміну ролі викладача в навчальному процесі, він має не просто транслювати знання, а формувати стійку мотивацію до пізнавальної діяльності, активності та творчості, інтерес до навчання, вміння працювати самостійно. Пріоритети надаються активному, проблемному навчанню.

В залежності від рівня пізнавальної активності розрізняють пасивне та активне навчання. Активне навчання передбачає, що студенти стають суб'єктами навчальної, пізнавальної діяльності, виконують переважно проблемні, творчі завдання, вступають в діалог з викладачами.

Вагоме значення для активізації пізнавальної діяльності студентів має позитивна мотивація та ставлення до навчання, врахування індивідуальних особливостей студентів при організації навчального процесу (студенто-центристський підхід), використання активних та інтерактивних методів навчання, новітніх інформаційних технологій, цілеспрямоване моделювання навчальних ситуацій, наближених до реальних умов професійної діяльності. Перед викладачами поставлено складне завдання: сприяти розвитку не просто ситуативної, епізодичної пізнавальної активності, а переведення її у площину стійкої особистісної риси, формування вміння вчитися. Зокрема Ю. Єгорова [8] зазначає, що вміння вчитися – це основа успішності навчання і виявляється воно не в сумлінному засвоєнні знань, що передає викладач, а в здатності долати власну обмеженість, змінювати себе.

Значна увага науково-педагогічних працівників приділена організації навчального процесу, проведенню лекційних та семінарських занять в інтерактивній формі, застосуванню активних методів навчання, з тим щоб стимулювати студентів до пізнавальної самостійності та наукових пошуків.

Одним з важливих компонентів пізнавальної діяльності студентів є робота з навчальною, методичною та науковою літературою. Основними прийомами роботи з літературою вважають: складання плану змісту тексту, формулювання питань або навпаки відповіді на питання до тексту, тезування, реферування, коментування, складання граф-схем тощо [8].

Для покращення подачі матеріалу та підвищення інтересу до нього використовують наочні методи навчання. Дослідники наголошують, що «зорова пам'ять у більшості людей розвинена краще за інші її види, до

90 % усіх знань про навколишній світ людина отримує за допомогою зору. Підраховано, що пропускна здатність системи «вухо-мозок» становить 50 тис. одиниць інформації (біт) за секунду, а системи «око-мозок» – 5 млн. біт/с, тобто пропускна здатність зорового сприйняття у 100 разів більша, ніж слухового» [30, с. 90]. Принцип наочності активно використовують при підготовці навчально-методичних матеріалів, посібників, практикумів для самостійної роботи і також під час занять (наприклад: відеопрезентації, графіки, схеми, таблиці, фотоматеріали тощо).

Активізація пізнавальної діяльності студентів сприяє й реалізації компетентнісного підходу в освіті та обумовлює необхідність впровадження інноваційних педагогічних технологій навчання. Інновації стосуються методів та методик, які застосовуються при проведенні лекційних і семінарських занять. Все активніше під час занять використовують проблемний метод викладання, що стимулює студентів творчо розв'язувати пізнавальні проблеми та залучає до активної діяльності. Оскільки саме активна участь студента у навчальному процесі дозволяє здобути ґрунтовні знання, при пасивному сприйнятті – інформація швидко забувається. Наприклад: слухач може відтворити 70% лекційного матеріалу через три години, а через три дні лише 10%, за умови якщо він був уважний [30, 68]

В умовах скорочення аудиторних годин гуманітарних дисциплін, зменшення кількості лекційних занять, на перший план виходить орієнтуюча функція лекції, що полягає у формуванні у студента навичок орієнтування в різноманітних інформаційних ресурсах, метою лекції стає не просто передача знань, а вміння ставити проблеми, означати дискусійні моменти. П. Шляхтун, характеризуючи лекцію як провідну форму навчального процесу, вказує на її переваги, зокрема: цілісність, системність і послідовність викладення змісту навчальної дисципліни; економічність (лекція представляє собою синтез знань з конкретної теми), оперативність (лекція готується з урахуванням новітнього наукового і фактичного матеріалу), розвиток творчого наукового мислення, значний мотиваційний та емоційно-психологічний вплив викладача на студентів. [30, с. 101-102] Поруч з традиційними лекціями (вступна, установча, нормативна, оглядова, підсумкова), запроваджують нетрадиційні форми, зокрема: проблемна лекція, лекція-бесіда, лекція-консультація, лекція-провокація, лекція вдвох, лекція-візуалізація [20; 28]. Науковці вказують, що в процесі взаємодії викладача зі студентом слід враховувати фактор тонізуючого впливу позитивних емоцій на просування вперед для досягнення цілей навчання та пізнання, створення ситуації успіху. Зокрема В. Вергасов пише: «необхідно на всіх формах занять досягати створення атмосфери творчості та захопленості, що з'являється тоді, коли студент активно приймає участь в кожній лекції, кожному занятті, коли викладач здійснює свою лекцію з підйомом, емоційністю, повною віддачею сил, запалюючи своїх слухачів, даруючи їм радість пізнання, закликаючи їх до

знань та вказуючи шляхи їх вдосконалення» [6, с. 43-44]. Дослідник, аналізуючи алгоритм формування емоційної характеристики лекції, виділяє такі прийоми: створення творчої обстановки, відступи, порівняння, використання епітетів, висловлювань відомих мислителів, зміна інтонації, використання міміки, жестів, пауз, гарний настрій, схвалювання дій студентів, і наголошує, що читання лекції – це артистичний акт, а отже підготовка до лекції має бути систематичною, як і тренування майстерності артиста та оратора [6, с. 51-53]. Монотонне викладання навчального матеріалу, з нульовою емоційністю та наочністю зумовлює втрату уваги та інтересу студентів, хоча саме заняття може бути досить інформативним та змістовним. Слід пам'ятати, що суттєвим додатком до вербальної комунікації є невербальна. Так, за оцінками дослідників «тільки 7% змісту повідомлення передається значенням слів, у той час як 38% інформації визначається тим, як ці слова вимовляються, і 55% – виразом обличчя» [12, с. 91]. А отже, як зазначає В.М. Вергасов, «роль викладача – зробити все, що зробив би актор, і ще додатково перетворити аудиторію в діючу особу, тобто включити в процес здійснення лекції, активізувати її дії» [6, с. 117]. Прагнення перетворити студента з пасивного слухача на активного суб'єкта заняття превалює в сучасних формах організації навчання у вищій школі, це стосується і семінарських занять, і лекцій.

Розглянемо інноваційні види лекційних занять.

Лекція «вдвох» проводиться двома викладачами, що мають різні погляди на проблемні питання лекції. Викладачі можуть бути представниками однієї чи різних наук. Проведення лекції «вдвох» базується на двох підходах: читання лекції на контрасті (розігрування дискусії між викладачами на очах у студентів, студенти отримують приклад наукової полеміки) та на взаємодоповненні (читається представниками різних дисциплін та активізує міжпредметні зв'язки). Підготовка до такого різновиду лекції передбачає попереднє обговорення теоретичних питань, порядку проведення заняття, психологічну та інтелектуальну сумісність, швидку реакцію та здатність до імпровізації викладачів.

Проблемна лекція спирається на логіку послідовно модельованих проблемних ситуацій шляхом постановки проблемних питань чи висування проблемних завдань. На лекціях проблемного характеру студенти знаходяться в постійному процесі «співтворчості» з викладачем, співавторами вирішення проблемних завдань, пізнання студента наближується до пошукової, дослідницької діяльності. Отримана інформація засвоюється як особистісне відкриття ще невідомого для себе знання, у студента створюється ілюзія «відкриття» вже відомого в науці.

Лекція-бесіда передбачає застосування елементів діалогу, полілогу, дискусії, є найбільш розповсюдженою формою включення студентів в навчальний процес. Засобами активізації навчальної діяльності студентів виступають спеціальні питання викладача до аудиторії, підготовлені заздалегідь.

Лекція-консультація передбачає наступні варіанти: 1) в першій частині лекції студенти готують питання до викладача, на які він потім відповідає з залученням студентів, 2) викладач заздалегідь збирає питання студентів у письмовій формі, в ході лекції викладач відповідає на ці запитання, 3) викладач заздалегідь складає питання для студентів, на які вони відповідають на занятті.

Лекція-провокація – це лекція, у яку викладач свідомо вносить помилки та неточності. Студенти повинні помітити помилки, допущені викладачем, та пояснити їх. Лекція з запланованими помилками розвиває увагу, логічне мислення, пам'ять.

Особливістю лекції-візуалізації є демонстрація змісту лекції за допомогою сучасних технічних засобів. Провідним методом є демонстрація кіно, теле, відеоматеріалів, слайдів, блоків інформації у вигляді схем, таблиць, малюнків, які коментує викладач.

Будь-яка лекція буде ефективною за умови дотримання наступних вимог: глибока науковість, проблемність, логічна послідовність викладення всіх пунктів плану лекції з висновками до кожного з них, зв'язок теоретичних положень із практикою, доступність та ясність викладу матеріалу, використання засобів наочності, спрямування уваги студентів на головне, підбиття підсумків з теми лекції. Тим самим буде досягатися не лише навчальна мета – передача знання, але й відбуватиметься формування у студентів вміння виділяти головне, робити висновки, резюмувати, конспектувати тощо.

Прагнення активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів зумовлює впровадження інноваційних форм проведення семінарських занять, застосування активних, інтерактивних методів навчання. Активні методи навчання – «способи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, які спонукають до активної розумової діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активним є не тільки викладач, але й студент» [11; 32]. Методи активного навчання мають важливе значення для формування практичних вмінь та навичок, сприяють кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, оскільки вважають, що «людина запам'ятовує 10% прочитаного, 20% – почутого, 30% – побаченого, 50% – побаченого та почутого, 80% – сказаного нею, 90% – вираженого в дії» [30, с. 68]. Це зумовлює науковий інтерес до проблеми впровадження активних та інтерактивних методів навчання у вищій школі, а також аналіз практичного досвіду їх використання викладачами. Зокрема, М. Ретівих [20] дає характеристику таким формам інноваційних семінарських занять: проблемне семінарське заняття, семінарське заняття у формі дидактичної гри, у формі дебатів, семінар із застосуванням методу «мозкового штурму», методу аналізу конкретних ситуацій (кейс-методів), методу «круглого столу», семінар у формі науково-практичної конференції, у формі захисту творчих проектів та ін. В. Шибасев, аналізуючи інтерактивні форми організації семінарів, виділяє комунікативно-діалогові (круглий стіл, форум, симпозіум, консиліум, диспут, дискусія, прес-конференція,

техніка акваріуму, судове засідання, інтелектуальна дуель, турнір ораторів, відкрита кафедра, сократове коло, інтелектуальний футбол), проблемно-пошукові (семінар-дослідження, відео-практикум, науково-творча лабораторія, кейс-студія, інтерв'ю-діалог з запрошенням вчених та спеціалістів), імітаційно-ігрові (рольові, ділові ігри, імітаційний тренінг), інформаційні (інтернет-конференція, інтернет-консиліум, телеміст, вебінар, семінар «віртуальний музей», «віртуальна подорож») форми [29]. О. Башкір [4] дає характеристику таким активним методам: проектування, моделювання професійних ситуацій, ігри, мозковий штурм, карта ідей, хронологія, інтелект-карти (майндмеппінг), скрайбінг, сторітелінг, «plus – minus – interesting» та інші. Це лише деякі приклади активних методів навчання. Проте, можна зробити висновок, що ці методи добре себе зарекомендували і дозволяють зробити навчальний процес більш динамічним, цікавим, наближеним до майбутньої професійної діяльності, краще засвоювати навчальний матеріал, стимулювати пізнавальну та творчу активність, сформувати навички командної роботи, лідерські якості, розвинути комунікативні та ораторські здібності тощо.

6.2. Нові інформаційні технології навчання як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів.

Інформаційне суспільство з його швидкоплинним зростанням обсягів інформації, активним використанням Інтернет-ресурсів, інформаційно-комунікативних технологій, зміною традиційних форм комунікації висуває нові вимоги до системи освіти, зокрема мова йде про впровадження дистанційно-інтерактивного навчання, використання соціальних мереж, блогу викладача в освітньому процесі. Слід зазначити, що сучасне суспільство породжує і новий тип особистості, так звану «цифрову людину». Сьогоднішні студенти – це представники Z-покоління (Internet generation), «діти мультимедійних технологій», які не уявляють себе без Інтернету, соціальних мереж, життя у віртуальному світі. Викладачі ж – представники покоління Y та покоління X. А отже, існує значна розбіжність (відстань) між ціннісними орієнтаціями, життєвими установками, поглядами цих поколінь. Тому завданням гуманітарних наук, яким належить першість у формуванні світогляду, стає мінімізування цієї відстані та допомога представникам різних поколінь зрозуміти одне одного. Ідея про циклічну зміну поколінь, серед яких виділяють покоління GI (народжені в період 1900-1923), мовчазне покоління (1923-1943), покоління бейбі-бумерів (1943-1963), покоління X (1963-1984), покоління Y (міленіум) (1984-2000), покоління Z (народжені з 2000 р.), належить американським вченим, авторам теорії поколінь Н. Хоуву та В. Штраусу. Перед науковцями та викладачами постає нагальна потреба створити особистісний та психологічний портрет сучасного студента, представника Z-покоління, з тим, щоб обрати адекватний спосіб комунікації та навчання, створити відповідну мотивацію пізнавальної діяльності, передбачити як

будуть діяти, працювати, вибудовувати взаємини в майбутньому представники Z-покоління. Описуючи Z-покоління, науковці вдаються до таких характеристик: це особи залежні від цифрових технологій, звичним для них є формат твітів, статусів в соціальних мережах, гіперактивні, більш індивідуалістичні, орієнтуються на короткострокові цілі, споживання, їх мислення поверхове, фрагментарне, «кліпове», мають синдром дефіциту уваги [22; 7]. Для цифрової людини виключну роль відіграють Інтернет-ресурси, за допомогою яких відбувається комунікація, обмін інформацією та знаннями, створюються товариства за інтересами та вподобаннями, здійснюється пошук роботи, ведення бізнесу, їх використовують як можливість весело та корисно провести дозвілля, розважитися. Зрозуміло, що активними користувачами Інтернет-ресурсів, а особливо соціальних мереж, є молодь. Спілкуючись в соціальних мережах, молоді люди діляться корисними посиланнями на навчальні матеріали, обговорюють актуальні проблеми сьогодення, «скидають» один одному домашнє завдання та намагаються їх розв'язати спільними зусиллями тощо.

Прагнення перемогти в конкурентній боротьбі за абітурієнтів змушує заклади вищої освіти популяризувати свою діяльність, переваги та привабливість навчання, наукові та освітні здобутки саме через соціальні мережі. Можливість студентами обирати курси для прослуховування стимулюють викладачів бути цікавими та конкурувати з колегами за увагу студентів, а отже використовувати соціальні мережі з освітньою метою з тим, щоб забезпечити сумісну роботу зі студентами в інтерактивному режимі, створювати товариства (наприклад: об'єднання членів наукового гуртка). Науковці зазначають, що використання соціальних мереж в освітньому процесі стимулює пізнавальну та творчу активність студентів, мотивує до діяльності. Наприклад, (з досвіду роботи кафедри філософії, політології та українознавства) на сторінці кафедри в Facebook викладачі анонсують та висвітлюють інформацію про заходи освітнього, наукового, творчого характеру, що дозволяє студентам дізнатися про напрями роботи кафедри, знайти однодумців, розкрити свої таланти, зрозуміти, що навчання не обмежується тільки роботою в аудиторії під час заняття, а побачити різні формати та платформи для самоосвіти та самореалізації. Викладачам «робота» в соціальних мережах дозволяє здійснювати співробітництво, обмін досвідом з колегами з усього світу, отримувати інформацію про інновації в освітньому процесі, новітні методи навчання.

Соціальні мережі визначають як «інтерактивний, розрахований на багато користувачів веб-сайт, контент якого наповнюється самими учасниками мереж. Це віртуальна мережа, засіб забезпечення сервісів для встановлення зв'язків між його користувачами та інформаційними ресурсами, що відповідають їх інтересам на сайтах глобальної мережі» [2]. Соціальна мережа – це онлайн-платформа, яку використовують для спілкування, створення соціальних відносин з іншими людьми, що мають схожі інтереси, для розважання, роботи [24]; віртуальний майданчик, що

забезпечує своїми засобами спілкування, підтримку, створення, розбудову, відображення та організацію соціальних контактів, у тому числі обмін даними між користувачами, який передбачає попереднє створення облікового запису [10; 31].

На сьогоднішній день в світі нараховують приблизно 3,5 млрд. користувачів соціальними мережами, найбільшою популярністю з них користуються Facebook, You Tube, WhatsApp, Instagram, Twitter, Pinterest, LinkedIn, TikTok, «ВКонтакте», «Однокласники». 19 млн. українців є користувачами Facebook, ця соціальна мережа лідирує в списку популярних соціальних мереж в Україні і в світі, друге місце посідає Instagram [25].

Протягом останніх років аналіз проблеми використання соціальних мереж в освітньому процесі є об'єктом дослідження багатьох науковців, педагогічних працівників. Увага приділяється ролі, функціям, можливостям, перевагам та недолікам, досвіду застосування соціальних мереж в освітньому процесі.

До переваг соціальних мереж належать різноманіття форм комунікації (відправлення персональних повідомлень, форуми, голосування, опитування, коментарі тощо), можливість долати комунікативні бар'єри, що виникають при безпосередньому спілкуванні, «доступність» викладачів, широкі демонстраційні можливості соціальних мереж, за рахунок яких можна долати відсутність або недостатність технічного оснащення аудиторного фонду закладів освіти, доступ до текстових, аудіо-, відео- матеріалів, зображень, що можуть бути використані з метою самоосвіти, віддалене консультування, оперативне інформування про зміни в освітньому процесі, співробітництво після завершення вивчення певного курсу. Застосування соціальних мереж в освітньому процесі допомагає навчитися здійснювати пошук, аналіз та фільтрування інформації, відстежувати контент, здобути навички використання інформаційних технологій, сформувані культуру спілкування у віртуальному середовищі, навички командної роботи, в тому випадку, коли студенти виступають в ролі співавторів при створенні мережевого навчального контенту, залучати молодь до проектної діяльності. Використання соціальних мереж відповідає і запитам сучасної молоді – представників Z-покоління, які не мислять себе без засобів електронної комунікації, і для яких ідеологія та інтерфейс соціальних мереж є зрозумілими, а це, на думку дослідників, ще одна перевага, оскільки заощаджується час для адаптації до нового комунікативного середовища. Соціальні мережі як середовище викладацько-студентської комунікації приваблює студентів тим, що можна отримувати додаткові консультації в зручний час, мати доступ з будь-якого пристрою (смартфон, планшет, ноутбук), навчання набуває неформального, психологічно-комфортного, креативного, інтерактивного характеру. Перевагами використання соціальних мереж у освітньому процесі, як зазначають дослідники, є: здобуття навичок інформаційної навігації, застосування мережевих

сервісів в професійній діяльності; використання соціальних мереж не потребує грошових витрат, дозволяє студентам бути відсутніми на аудиторних заняттях, спостерігати за навчальною роботою і брати в ній участь в режимі он-лайн, сприяє розвитку самостійності; соціальна мережа дозволяє викладачеві краще запам'ятовувати студентів і розуміти їх інтереси [14].

Важлива роль соціальних мереж у створенні позитивного іміджу навчального закладу в очах громадськості, особливо молоді, додаткової реклами. Наприклад О. Лаба, аналізуючи функції соціальних мереж (інформативна, комунікативна, навчальна, інформаційно-аналітична, виховна, розважальна, організаційна функції) виділяє також іміджеву, рекламно-інформаційну, профорієнтаційну [15]. Ф. Майнаєв, розглядаючи соціальні мережі як інструмент для реклами закладів вищої освіти, платформу для курсів on-line, як спосіб створення навчального мережевого контенту, наводить такі відомості: «за даними досліджень Массачусетського університету, мають свої офіційні сторінки у Facebook 98% вищих навчальних закладів США, у Twitter – 86%, у LinkedIn – 47%» [16]. Підтримання зв'язків з колишніми випускниками, що розпочали самостійну трудову діяльність, через соціальні мережі, може бути також корисною і виступати основою для співпраці (науки та бізнесу) та орієнтації студентів для працевлаштування, стати стимулом для успішного навчання.

Знайдеться і чимало тих, хто критикує соціальні мережі і заперечує їх використання в освітньому процесі. Наприклад відомий англійський соціолог З. Бауман зазначає, що соціальні мережі – це пастка, оскільки вони «не вчать провадити діалог, тому що там дуже легко уникати полеміки. Багато людей використовують соціальні мережі не для того, щоб об'єднуватися, не для того, щоб розширити свої обрії, а навпаки – аби замкнутися в тому, що я називаю зоною комфорту» [3]. Дуже часто соціальні мережі називають пожирачами часу, майданчиком для розваг та неформального спілкування. До недоліків, що пов'язані з використанням соціальних мереж можна віднести: інтернет-залежність, розповсюдження спаму, втрату персональних даних, проблему конфіденційності інформації, створення негативного іміджу, надмірність інформації та спілкування, можливість стресу та втоми, дефіцит уваги, поверхове сприйняття інформації. Серед проблем, які можуть виникати при використанні соціальних мереж в освітньому процесі, називають такі: недостатній рівень кваліфікації в сфері інформаційно-комунікативних технологій та додаткове навантаження на викладача, неможливість врахувати «роботу» викладача в мережі для винагородження, відсутність або низький рівень нетикету (культури спілкування в мережі), цензури, значна частка розважального контенту, висока ступінь трудовитрат з організації та підтримки навчального процесу в мережі.

Однією з сучасних Інтернет технологій в освітньому процесі, що активізує інтерес до навчання та пізнавальну активність, є ведення блогу

викладачами. Блог (з англ. blog – інтернет-щоденник, інтернет-журнал подій) – це веб-сайт, основний зміст якого складають записи, що регулярно додаються людиною та містять тексти, зображення чи мультимедіа [2]. Блоги дозволяють публікувати коментарі та відгуки відвідувачам. Осіб, що ведуть блоги називають блогерами, а сукупність всіх блогів Мережі – блогосферою, що створює нову медіаплатформу сучасного суспільства та має важливе значення для вивчення громадської думки. Першим блогом вважається сторінка Тіма Бернерса-Лі (1992 рік), де він публікував новини. Блогінг (ведення блогу) активно входить в наше життя, його визначають як феномен сучасності, новітню професію та образ життя, фактор успішної комунікації. На сьогоднішній день блогерство набуло неабиякої популярності. Блоги розрізняють за авторством (особистий, колективний, корпоративний), тематичною спрямованістю (політика, фітнес, здоров'я, мода, подорожі, побут, музика тощо), за типом мультимедіа, особливостями контенту. У світі нараховують 500 млн. блогів, їх читають переважно з 7 до 10 ранку [26, с. 4-5]. Блоги виконують наступні функції: комунікативна, функція самопрезентації, розваги, мемуарів, функція підтримки соціальних зв'язків, просування товарів та послуг, саморозвитку та рефлексії, психотерапевтична функція. Бути блогером – це сучасно, модно, та, на думку багатьох (особливо молодих людей) прибутково, сприяє популярності та визнанню. Хоча самі блогери зазначають, що блогінг – це систематична і копітка праця, пов'язана з психологічним навантаженням, оскільки блогери мусять постійно працювати над створенням цікавого контенту, що легко запам'ятовується та є затребуваним. Блогінг охоплює всі сфери суспільного життя, виключенням не стала і система освіти. Особливої актуальності ця тенденція набула в умовах пандемії, коли система освіти виявилась не готовою до таких масштабних викликів і треба було швидко переформатувати роботу з учнями та студентами, забезпечити якісну освіту дистанційно. Тому ведення блогів викладачами стало виходом в ситуації, що склалась.

Блогінг стає предметом дослідження науковців, увага приділяється сутності, видам, функціям, технічній та візуальній основі блогів, історії блогінгу, перевагам та недолікам блог-платформ, особливостям створення та роботі з контентом. Досліджується особистість та образ блогера, гендерні особливості, правові основи, секрети успіху блогінгу, питання авторського права, монетизація блогу.

Серед освітян обговорюється питання ролі та особливостей використання блогів у навчальному процесі, обмін практичним досвідом. Зрозуміло, що ведення блогу викладачем потребує додаткового навантаження, витрат, знань, вмінь, опанування новими інформаційно-комунікаційними технологіями, постійного самовдосконалення. Крім педагогічної майстерності, професійних знань, ораторського мистецтва та комунікативних навичок, викладачі повинні знатися на особливостях роботи в кадрі, володіти знаннями відеомонтажу, графічних редакторів, основами PR, психології, маркетингу, дизайну, копірайтингу, мати

неповторний стиль спілкування, проявляти креативність. Блог викладача – це майданчик для створення публічного портфоліо, бренду викладача, розвитку креативності та саморозвитку, ведення блогу – це інструмент для взаємодії зі студентами (учнями та батьками), можливість познайомити широку аудиторію з педагогічним досвідом, методами роботи, здобутками, знайти однодумців, а не обмежуватися стінами аудиторії. Також це можливість монетизувати свій досвід, інтелектуальний продукт, сприяти престижності професії викладача в очах громадськості, популяризації інтелектуальних хобі. І. Кудрявцева зазначає, що в процесі ведення блогу, роблячи записи, викладач удосконалює свою письмову мову; читаючи та коментуючи блоги колег, сприяє створенню, професійної мережевої спільноти, постійно розвиває свої ІКТ навички [13]. Дослідники наголошують, що блоги сприяють залученню студентів до активної взаємодії між собою, з викладачами, спонукають навчатися як в реальному, так і у віртуальному середовищі, є можливість прослідкувати спрямування роздумів певної особи тощо [21].

Підсумовуючи, слід зазначити, що не зважаючи на інноваційний потенціал використання блогів в освітньому процесі, розгляду соціальних мереж як важливого освітнього інструменту, засобу залучення в освітнє та комунікативне середовище, ефективний інтерактивний майданчик, питання застосування новітніх інформаційних технологій навчання як засобу активізації пізнавальної діяльності студентів залишається мало дослідженим і потребує пильної уваги науковців та педагогів.

Список використаних джерел:

1. Архипова Т.Л., Осипова Н.В., Львов М.С. Социальные сети как средство организации учебного процесса // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – № 22. – С. 7-18. // www.ite.kspu.edu
2. Аснович Н.Г. Использование социальных сетей в образовательном процессе // www.rep.bntu.by
3. Бауман Зигмунт: «Соціальні мережі – це пастка» // www.zbruc.eu
4. Башкір О.І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». – Харків, 2018. – Вип. 60. – С.33 – 44.
4. Блог // <http://ru.wikipedia.org>
5. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – К.: «Вища школа», 1985. – 175 с.
6. Долженкова М.И. Особенности ценностных приоритетов в сфере досуга в контексте теории поколений // Вестник ТГУ. – 2014. - выпуск 11 (139).
7. Егорова Ю.А. Учебно-познавательная деятельность студента вуза как объект системного анализа // Молодой ученый. – 2014. - №19 (78). – С. 533-538.
8. Закон України «Про освіту» (поточна редакція від 24.06.2020, підстава – 725 - IX) // www.zakon.rada.gov.ua

9. Івашньова С.В. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2012. - № 2. – С. 15-17.
10. Кирланов Т.Г. Классификация методов активного обучения применительно к высшей школе // Молодой ученый. – 2010. - № 4 (15) апрель.
11. Корнєв М.Н., Коваленко А.Б. Соціальна психологія: Підручник. – К., 1995. – 304.
12. Кудрявцева, И.А. Образовательный блог в деятельности учителя-предметника // Теория и практика образования в современном мире: материалы I Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, февраль, 2012 г.). – Т.2. – Санкт-Петербург: Реноме, 2012. С. 408-410.
13. Кучаковська Г.А. Роль соціальних мереж в активізації процесу навчання інформаційних дисциплін майбутніх вчителів початкової школи // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015, Том 47, № 3. – С. 136-149.
14. Лаба О.В. Використання соціальних мереж у навчальному процесі // Молодий вчений. – 2017. - № 3 (43). – С.227-231.
15. Майнаєв Ф.Я. Використання соціальних мереж у on-line-навчанні // Innovative solutions in modern science. – 2016. - № 2 (2).
16. Малинина И.А. Применение активных методов обучения как одно из средств повышения эффективности учебного процесса // Молодой ученый. – 2011. – № 11 (34). – Т.2 – С. 166-168.
16. Мишурина О.А., Муллина Э.Р., Ершова О.В. Использование современных технологий и методов обучения в вузе как условие повышения качества профессиональной подготовки. // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. - 2015. - № 2 (21).
17. Павлуцкая Н.М., Скокова Л.В. Активизация познавательной деятельности студентов в процессе самостоятельной работы // Вестник Бурятского государственного университета. – 2007. - №10.
18. Ретивых М.В. Инновационные технологии обучения в вузе: концептуальные основы, педагогические средства, формы и виды // Вестник Брянского государственного университета. – 2012. - № 1.
19. Салангина Н.Я., Алексеева О.В. Использование блогов для работы со студентами педагогических вузов и учителями // Вестник РУДН, серия Информатизация образования, 2014. – №1. – С. 121- 126.
20. Сапа А.В. Поколение Z – Поколение эпохи ФГОС //Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. №2.
21. Слободяник О.В. Українські соціальні мережі в навчально-виховному процесі // www.lib.iitta.gov.ua
22. Соціальна сеть // <https://ru.wikipedia.org/>
23. Социальные сети, самые популярные в Украине и странах мира // www.marketer.ua
24. Стерхова Н. Мій тато – блогер. Видавництво «Штучка», 2020. – 52 с.

25. Сухоруков Д.В., Сорокина Л.А. Активизация познавательной деятельности учащихся образовательных школ // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. - № 1.
26. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с. (Серія «Альма-матер»).
27. Шибаев В.П. Дидактические возможности интерактивного обучения в процессе активизации познавательной деятельности студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2012. - №4 (35).
28. Шляхтун П.П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін: навч. посібник / П.П. Шляхтун. - К.: ВЦ «Академія», 2011. – 224 с. (Серія «Альма-матер»).
29. Шульська Н.М., Матвійчук Н.М. Соціальні мережі як ефективне середовище викладацько-студентської комунікації в навчальному процесі // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2017. – Том 58, № 2. – С. 155-168.
30. Шумова И.В. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Международной научной конференции (г. Челябинск, октябрь 2011). – Т.2. – Челябинск, Два комсомольца, 2011. – С. 57-61. // URL: // <http://moluch.ru>
31. Щербаков О.В, Щербина Г.А. Соціальна мережа для підтримки навчального процесу у ВНЗ // Системи обробки інформації. – 2012. – випуск 8 (106). – С. 159-162.

Кивлюк О.П.

*доктор філософських наук, професор
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
Київ, Україна*

Волос А.С.

*аспірант кафедри методології науки та міжнародної освіти
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
Київ, Україна*

РОЗДІЛ 7 ЄДНІСТЬ ОСВІТИ І НАУКИ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСУ ГУМАНІЗАЦІЇ: ШЛЯХИ ІННОВАЦІЙ

Єдність освіти та науки полягає в тому, що взаємозалежність та інтегрованість науки і освіти впливає на формування світогляду кожної людини та є однією з детермінант, що обумовлює суспільне існування з його нормами, мораллю, історією, культурою і т.д. та сприяє цивілізаційному розвитку взагалі. Формування всередині науково-освітнього середовища такого ціннісно-орієнтованого підґрунтя, що здатне було б реалізувати інноваційним шляхом принцип гуманізації освіти і, як наслідок, трансформувати науку в джерело розвитку глобального, полікультурного, толерантного і т.д. суспільства, яке у подальшому призвело б до сталого розвитку, консолідації та мирного існування людства. Процес гуманізації науково-освітньої системи можна вважати запорукою збереження людської цивілізації так і глобальним завданням, результатом вирішення якого є створення гуманістичного світогляду. А в умовах пріоритетності гуманістичної парадигми, інновації (модернове, передове, інтенсивно-прогресивне явище для якого важливою характерною рисою є не лише процес реалізації, а й результат, де будь-яка інновація впроваджується не заради самої себе, а задля створення оптимальних умов для існування, самореалізації та розвитку людини в межах певного соціуму) мають задовольняти потреби конкретного індивідуума, заради якого вони взагалі здійснюються.

7.1. СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН ЄДНОСТІ ОСВІТИ І НАУКИ В КОНТЕКСТІ ПРОЦЕСІВ ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ

(О. П. Кивлюк)

Наука XXI століття визначається нами як соціокультурний феномен, що не існує поза освітою та продуктивно функціонує в її єдності та взаємозалежності в контексті вихідних положень принципів освіти: гуманізації та інтеграції. Феномен єдності освіти та науки полягає в тому, що взаємозалежність та інтегрованість науки і освіти як форми інтелектуальної діяльності або соціальної інституції, формує

цивілізаційну свідомість та впливає на прогрес, чи то деградацію суспільства: політику, ідеологію, світогляд, мистецтво, культуру тощо та формує систему науково-теоретичного та емпіричного знання, що є результатом процесу наукового пізнання. Отже, соціокультурний феномен єдності освіти і науки є однією з детермінант, що обумовлює суспільне існування з його правилами, законами, мораллю, культурою тощо.

Сучасна цивілізація досягла такого етапу функціонування, що його можна було б з впевненістю характеризувати як кризовий. Як в економічній, екологічній, епідеміологічній, енергетичній, інформаційній площині, так і з точки зору «загостренням національних, політичних, релігійних та соціальних конфліктів в багатьох регіонах планети. Перспективність вдалого подолання цих криз і конфліктів, у більшій мірі визначається рівнем наукового розвитку, освіченості та культури цивілізації» [5, с. 363].

Рефлексія соціально-культурних змін та суспільна еволюція дає право стверджувати, що як у XX столітті так і на початку XXI політичне, економічне, філософське, соціальне та і взагалі світоглядно-ціннісне бачення освіти і науки складалося достатньо суперечливо і неоднозначно. На початку XXI століття, в епоху цифрових технологій та необмежених можливостей доступу до інформаційних ресурсів, ситуація дещо змінилась і продовжує змінюватися, але ж не завжди в очікуваному напрямку. Великі масиви інформаційних потоків, які навіть на інстинктивному, несвідомому рівні сприймаються людьми як науково підтверджений факт, що насправді таким не завжди є, спотворює істинність знання, що формується та змінюється в процесі наукового пізнання та його реалізації/популяризації/імплементації за рахунок навчально-пізнавальної (освітньої) діяльності. І дещо виходячи за межі даної тематики, хотілося б констатувати не випадковість появу таких проблемних понять сучасної дослідницької тематики, – як інформаційна грамотність/культура та медіаграмотність/культура/освіта, поява який уможливилась лише в умовах існування інформаційного/цифрового суспільства.

Освітня система та її видозміни, науково-технічний прогрес, як і будь-які інші підсистеми розвитку суспільства, є результатом довготривалого культурно-історичного/еволюційного процесу. «В усі часи освіта і наука були і залишаються основним скарбом і транслятором культурних традицій у нерозривному поєднанні збереження і розвитку не тільки окремого соціуму, а й людської цивілізації взагалі. На кожному конкретному етапі розвитку суспільства освіта, наука, культура формуються на базі визначеної парадигми, тобто системи теоретичних, методологічних та ціннісних засад, які прийняті у якості зразка для вирішення конкретних, науково-освітніх, галузевих і т. д. завдань, що розділені та виконуються усіма членами наукового співтовариства на даному етапі історичного розвитку» [5, с. 362]. За концепцією Т. Куна

парадигми формують і виконують нормативну і пізнавальну функції та є джерелом принципів, методів, прийомів, стандартів і т.д. в освітньо-наукових співтовариствах [8].

«Наука сьогодні не може бути ізольована від соціальних процесів, що відбуваються в світі. Як соціокультурне явище, вона має не лише позитивні, але й негативні наслідки власного розвитку. Це стосується, наприклад, точних (прикладних) наук, коли їх представники працюють над новими видами озброєнь» [14, с. 146]. Тобто справді визначальною стала фундаментальна, прямо пропорційна залежність процесу формування напрямку розвитку цивілізації від тих завдань, принципів та цілей, які ми покладаємо на освіту та науку. Принцип залежності економічних понять «попит – пропозиція» також можна спроектувати як «цивілізаційні виклики – розвиток науки» і як наслідок «розвиток/прогрес науки – ребрединг системи освіти». Це пояснюється тим, що світогляд сучасної людини, її уявлення про картину світу та можливі перспективи подальшого розвитку цивілізації, як в найкращому так і найгіршому їх представленні, набувають глобальних масштабів, де поняття та явища, такі як: віртуальна реальність, безперервна освіта, віртуальний університет, дистанційне навчання, міжнародна освіта і т.д. є сталими та повсякденними.

Технологізація та діджиталізація нашого життя на всіх її рівнях (промисловість, освіта, наука, економіка, медицина, побут тощо) створює сприятливі умови щодо інтенсивного накопичення та концентрації існуючого знання та «вироблення» нового. Здавалося б, інформатизація, віртуалізація, діджиталізація, комп'ютеризація, автоматизація і т.д. мали б сприяти інтенсивному розвитку цивілізації та «спростити»/удосконалити наше життя, проте результати цього удосконалення не завжди відповідають очікуванням. З'являються проблеми психічної та психологічної залежності, кіберзлочинність, маніпулювання масами, кліковість мислення, відбувається переоцінка цінностей в бік віртуального існування взагалі тощо.

Отже, незаперечним лишається і той факт, що фетишизування здобутків інформаційного суспільства та «рожеві» перспективи розвитку цифрового суспільства є подекуди перебільшеними і непозбавленими фатальних наслідків як для людини так і суспільства взагалі. Науково-технічний прогрес, як такий, не можливий без людини (інтелект, розум, вміння,) і потрібен для людини (фізичні потреби, розвиток, якість існування,). Потреби суспільства формуються внаслідок відповідної вибірки людських потреб і соціальних викликів, що призводить як до суспільних/цивілізаційних трансформацій, так і кожна окрема особистість піддається відповідному впливу та змінюється. Крім того не треба забувати про феномен лідерства, який розглядається в роботах Дж. МакГрегора, Дж. Бернса, Р.Такера, Б.Келлермана, Дж. Пейджа та інших. Тобто під впливом особистості лідера в територіальному, духовному, ідеологічному, правовому і т.д. об'єднанні, колективі, групі тощо

формується поведінка її членів. І чим вище рівень життя та розвитку в певному соціумі, тим вище рівень освіченості кожного індивіда цього соціуму. Тому гуманізація як багатогранний соціальний процес, який має на меті формування особистості в контексті «олюднення», не можливий без єдності освіти та науки, тому ми і розглядаємо їх як соціокультурний феномен.

Сучасна освітня парадигма формується за рахунок проектування та імплементації певних концепцій, моделей, технологій, систем, спираючись на гуманістичні ідеї в умовах здійснення інноваційної діяльності. Тобто інноваційна діяльність є визначальною щодо гуманізації освіти, а з іншого боку гуманізація уможлиблюється за рахунок інновації. А чи працює ця взаємозалежність насправді? Так, але лише теоретично. І тут проблема не в самому процесі, а у культурі знання, тобто збільшенні його обсягів. Що мається на увазі, а саме: стандартизація та формалізація змісту освіти; рівень знань оцінюється за кількісним показником (оцінюється рівень знань та умінь, а не яким чином вони впливають на розвиток особистості та самореалізацію); не дотримання, або спотворення принципів компетентнісного підходу (взаємозв'язок з гуманізацією освіти). Плюс додамо проблеми кліковості знання, тобто сприйняття інформації як знання, стереотипність педагогічного мислення, формальність автономізації закладів освіти, відсутність співпраці між всіма стейкхолдерами науково-освітнього процесу, фінансова залежність, зниження авторитету педагогічної професії тощо і отримаємо освітню кризу з усіма її наслідками та викликами.

«З'являється необхідність, під впливом соціальних викликів та інших соціокультурних феноменів, формування такого ціннісно-орієнтованого підґрунтя, що здатне було б само еволюціонувати під впливом розвитку знання та просвітництва, і як наслідок, трансформувати науку в джерело розвитку глобального, універсального, полікультурного, толерантного і т.д. суспільства, яке у подальшому призвело б до становлення та єдності людства на основі розуму, терпіння, добра, взаєморозуміння тощо (як би утопічно це не звучало)» [5, с. 363].

Розв'язання даного завдання потребує розробки стратегії та його реалізації в довгостроковій перспективі в контексті покрокового виконання заздалегідь продуманої тактики з прорахуванням всіх можливих умов та замкнених циклів процесу. Встановлення різновекторних продуктивно-прогресивних стосунків між великим масивом соціальних систем та форм людського існування частково покладається на освіту і науки в їх єдності та взаємозалежності.

«Міжнародне наукове та освітянське співробітництво сприяє взаєморозумінню між країнами, націями, народами. Завдяки такій співпраці досягається: оптимізація наукової діяльності та просвітництва, які сприяють створенню глобальних баз науково-технічного знання, художньої творчості тощо; достатньо високий рівень міжцивілізаційної, полікультурної комунікації, що уможлиблюється тільки завдяки

толерантному ставленню до іншого світогляду, традицій, історії, системи цінностей, моральних норм» [5, с. 363].

Вирішення проблем багатьох соціальних систем, які функціонують в умовах кризи та вихід з неї, історично лежить в науково-освітній площині. Від загально-цивілізаційного усвідомлення ролі єдності освіти і науки як соціокультурного та інтеграційно-ціннісного феномену, залежить подальше прогресивне існування суспільства.

Як вже зазначалося раніше, і є доведеним фактом відповідно до результатів сучасних наукових досліджень, процеси формування, розвитку та становлення цифрового суспільства генерують нове соціокультурне середовище, що здійснює потужний вплив на спілкування та мирне, продуктивне, прогресивне співіснування людей в суспільстві. Наприклад, мережева культура, віртуальна реальність, що здійснюють потужний вплив на свідомість та підсвідомість індивіда, створюють умови, які змінюють поведінку людини, а подекуди і особистість взагалі.

Напрошується логічний висновок про необхідність створення відповідних раціональних концепцій, умов, принципів, мотивації і т.д. щодо використовувати сучасними цифровими технологіями та інформаційними ресурсами. «Наука тісно взаємодіє з технікою і промисловістю. Її вплив на ці сфери надзвичайно багатоманітний. Наука не тільки безпосередньо забезпечує промислову сферу технологіями, але й «онауковлює» її загальний потенціал, надаючи їй таку ж інноваційну загостреність, якою володіє сама. <...> Вплив науки відбивається і на проникненні наукового підходу в управлінські стратегії: складання прогнозів, програм діяльності, підвищення рівня контролю за процесом виробництва. Причому важливу роль тут відіграють результати досліджень гуманітарного циклу» [17, с. 91].

У сучасних умовах мають місце достатньо обґрунтовані засади для твердження, на думку Х.І. Мінгулова, з якою ми погоджуємося: «Гносеологічна теорія знаходиться на новому етапі розуміння природи людського пізнання – етапі гуманізації, що має на меті переосмислення не тільки колишніх, а й освоєння принципово нових ідейних позицій, що виражається у спробі дати ємний образ пізнавального процесу, тематизувати весь складний комплекс факторів позанаукового та донаукового планів» [11, с. 16]. Продовжуючи думку автора треба зазначити, що «послідовна гуманізація образу науки веде за собою залучення більшої кількості параметрів, які використовуються для опису когнітивного процесу. На місце «безсуб'єктного» або абстрактно-суб'єктного підходів у гносеології та методології науки приходить орієнтування на більш повне відображення складної суб'єктивної організації пізнавальної діяльності» [11, с. 17].

Оновлення, чи то переосмислення наявних наукових парадигм трансформують існуючі уявлення не лише про процес пізнання, і як наслідок саме знання, а й створюють умови щодо формування модерних уявлень про картину світу в цілому, в якому існує людина, і який не можливий без людини.

Збільшення ролі інтелектуального потенціалу в сучасному суспільстві – очевидний факт. «Серед багатьох визначень сучасної цивілізації – постіндустріальна, глобальна, технотронна, інформаційна, постекономічна, фінансова тощо, найважливішим для нас є її інтелектуальний вимір. Адже ми живемо в період становлення суспільства знань, причому не просто знань, які фіксують ті чи інші сторони дійсності, а знань, завдяки яким відбувається становлення нових цивілізаційних вимірів – динамічно стрімких, сповнених несподіваних поворотів, викликів, що вимагає енергії інтелекту, інноваційного мислення і, зрештою, інноваційної людини» [7].

Інновації, як найперспективніший, модерний, інтенсивний процес формування та розвитку особистості є не лише процесом, а й результатом, де будь-яка інновація впроваджується не заради самої себе, а задля створення оптимальних умов для існування, самореалізації та розвитку людини в межах певного соціуму. А в умовах пріоритетності гуманістичної парадигми, інновації мають задовольняти потреби конкретного індивідуума, заради якого вони взагалі здійснюються.

Дещо конкретизуємо потреби гуманізації освіти в Україні, спираючись на дослідження О.В. Попової. «Гуманізація інноваційних процесів у освітніх закладах України у XXI столітті передбачає: поглиблення гуманістичних заходів в організації навчально-виховного процесу, створення сприятливого освітнього простору для навчання і виховання кожного; подальше втілення в освіту національної ідеї; формування громадянськості; поглиблення культуротворчої функції; розробку і впровадження нових особистісно-орієнтованих технологій; валеологізацію педагогічного процесу» [16, с. 63].

Також треба відмітити, що в історичному контексті, наука і освіта як взаємозалежний соціокультурний феномен мали і мають не тільки позитивні наслідки свого розвитку, а нажаль й негативні, коли відбувається втрата гуманістичної та морально-етичної природи науки як соціального явища. Соціокультурна складова науки не можлива без її етичного, морального, ціннісного наповнення. «З'являються питання етичного і морального вибору, особистісні (суб'єктивні) аспекти прийняття рішення, проблеми колективної наукової співпраці тощо. Очевидним є той факт, що соціокультурна регуляція науки здійснюється через суспільну систему освіти (виховання, розвиток, навчання), управління, ідеологію, політику. Наука, що розуміється як соціокультурний феномен, відповідає рівню цивілізаційного розвитку» [5, с. 364]. Отже, «функціональність» науково-освітньої єдності уможливорюється за рахунок світоглядно-ціннісної парадигми, що існує на гуманістичних засадах.

Яким же чином розв'язується проблема співвідношення пізнавального та ціннісного підходів у напрямі гуманізації науки та освіти. Досить вдалим, на наш погляд, є дослідження В. Мудрака, який пропонує ряд методологічних підходів філософсько-соціального та філософсько-освітнього характеру, а саме:

– «принцип тотожності протилежностей у нескінченному. Сутність його полягає у виявленні такої тенденції у співставленні різних, суперечливих явищ, що дає можливість розкрити тотожність їх властивостей, які не можуть бути розкриті на підставі буденного споглядання. Цей принцип виражає рух дослідження явищ до розкриття їхньої загальної сутності;

– принцип плюралізму розкриває зв'язок загального, абстрагованого із конкретністю форм його вираження. Доведення такої багатоманітності із визнанням права чинності існування множинності форм конкретизації загального у педагогічну діяльність потребує методологічного вирішення питання про їх взаємодію й самоорганізацію у певну сукупність освітньої інформації, яка найоптимальнішим чином реалізує знання про загальне у конкретних освітньо-виховних формах;

– принцип діалогової взаємодії є вираженням взаємозв'язку, взаємозалежності, суперечливості різних форм прояву сутності загального й конкретного, співвідношення цих форм. У такій взаємодії у змісті освіти й виховання спілкуються між собою багатоманітні вияви загального – знання закономірностей, тенденцій розвитку визнання того, що певні загальні основи освіти можуть виявлятися у плюралістичній багатоманітності;

– одним із найважливіших для системи освіти є принцип діалогу культур як вияв високого рівня узагальнення багатоманітного наукового знання, культурно-ціннісного досвіду у контексті співвідношення останніх із конкретними формами педагогічної діяльності, в яких загальне трансформується у специфічне. Діалог культур, розглянутий на найвищому рівні узагальнення знання й культур, виражає бачення різних позицій, концепцій, поглядів тощо у толерантній, погодженій формі» [13, с. 84-85].

В останньому мові йде про глобалізацію освіти в контексті інтеграції історично сформованих національних систем освіти, чи то освітніх інституцій в глобальні/універсальні/міжнародні/полінаціональні осередки культури та просвітництва.

Отже, єдність освіта і наука як соціокультурний феномен одночасно є складовою культури і особливою формацією, такою як соціальний інститут. «Прогресування інституту освіти з точки зору суспільного розвитку уможливорюється завдяки реалізації продуманої стратегії та розставленню значимих пріоритетів в контексті еволюційного інституціоналізму» [6, с. 107].

Процес гуманізація науково-освітньої системи можна вважати запорукою збереження та подальшого розвитку людської цивілізації, глобальним завданням якого є створення гуманістичного світогляду. «Світогляд – це феномен свідомості, провідний фактор особистісного розвитку, що об'єднує в єдине духовний світ людини. Світогляд – це поняття яке інтегрально по своїй суті, а формування його компонентів –

світорозуміння (інтелектуальний компонент), світосприйняття (емоційно-образний компонент), світовідношення (ціннісний компонент) надає освіті фундаментальний, системний, ціннісний характер» [10, с. 173].

Філософія гуманізму в сучасних умовах виконує функцію збереження та прогресивного розвитку людської цивілізації, орієнтовану на особистісний розвиток еволюційним шляхом за рахунок єдності освіти та науки як соціокультурного феномену, створюючи передумови переосмислення філософських засад та ролі освіти як чинника культурогенезу. Гуманізація освіти і науки є теоретичною основою інтеграційного підходу до вивчення онтології та антропології людини.

7.2. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В УМОВАХ ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ: «STEAM – ОСВІТА»

(О.П. Кивлюк, А.С. Волос)

Поява інноваційних освітніх технологій та впровадження їх в навчально-виховний процес є закономірним явищем в прогресивному суспільстві. Запровадження інноваційних технологій в освіті є закономірним явищем, що дозволяє вирішити ряд завдань: подолання суперечностей між традиційною педагогікою та викликами сьогодення, трансформування освіти на якісно вищий рівень, підвищення професійного рівня освітян, створення освітньо-інноваційного середовища, освітня мотивація тощо.

«Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільною функціонування. Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [2, с. 13].

Сутність освітніх інновацій полягає у здійсненні інноваційної діяльності, яка сприяє оновленню, покращенню, модернізації освітньо-педагогічного процесу, реформування та трансформації традиційної педагогічної системи, що передбачає найвищий ступінь її функціонування – педагогічну творчість/майстерність/інноваційність.

Інноваційна діяльність передбачає створення інноваційного освітнього середовища, яке дозволить розкрити інтелектуальний, творчий, компетентнісний потенціал особистості (дитини, підлітка, дорослої людини), що навчається, або відповідним чином дотичної до освітнього процесу, де принципово відмінністю від класичної системи освіти є саморозвиток, самоосвіта, вмотивованість, зацікавленість, самовдосконалення.

Сучасний педагог-новатор, який є суб'єктом інноваційного процесу в освіті, має бути готовим до здійснення інноваційної діяльності з використанням інноваційних педагогічних технологій серед яких: віртуальна реальність, інформаційно-комунікаційні та цифрові технології, Інтернет ресурси, програмні засоби навчального призначення і т.д. Використання інноваційних технологій навчання сприяє інтеграції навчально-виховного процесу та характеризуються наступними властивостями: «суб'єктивний тип та характер взаємовідносин між студентами та педагогом; діалогічний, демократичний та рефлексивний стиль взаємодії; групові та колективні форми організації навчального процесу; проблемні, пошукові, евристичні та дослідницькі методи навчання; ефективні способи отримання та засвоєння інформації, які орієнтовані на пошуково-мисленеву діяльність» [1].

Кожного дня у світі збільшується кількість людей, які використовують сучасні цифрові технології в процесі здійснення професійної діяльності, навчання, розвагах, спілкуванні тощо, тобто ІКТ стали невід'ємним сегментом повсякденного життя. При цьому особливої уваги заслуговує той факт, ІКТ є одним із провідних засобів навчання, які уможливають процеси інформатизації освіти.

Інформатизація освіти призвела до появи соціально-культурного феномену безперервного навчання або навчання впродовж життя, що реалізується за рахунок самоосвіти та дистанційного навчання [4]. Безперервна освіта стимулює до саморозвитку кожну людину, сприяє підвищенню компетентностей у конкретній галузі чи певній системі, допомагає адаптуватися до швидкоплинних суспільних змін та створює оптимальні умови для розвитку особистісних характеристик.

Поява та здійснення інноваційної діяльності в навчально-виховному процесі – не випадковість. Бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, науково-технічний прогрес та формування нової цифрової/мережевої/віртуальної/технологічної/клікової свідомості не могли не вплинути на зміни в класичній педагогічній науці в бік її переосмислення та модернізації, демонструючи якісно новий етап взаємодії й розвитку педагогічної науки та творчості. Тобто поява поняття та явища STEAM-освіта є очевидним фактом, характерною особливістю та новітньою формою/змістом/засобом реалізації навчально-виховного процесу.

Цифрові технології, як невід'ємна частина STEAM-освіти, посідають особливе місце в навчально-виховному процесі сучасного закладу освіти.

«Сучасний стан розвитку STEM-освіти тісно пов'язаний з цифровими технологіями навчання. Необхідно встановити зв'язок між світовими тенденціями впровадження STEM-освіти та реалізацією цієї програми в Україні у відповідності до методичних рекомендацій розроблених МОН України. Дослідити перспективи розвитку STEM-освіти як концептуальної складової використання цифрових технологій у контексті створення ідеальних умов для забезпечення відповідного освітнього простору» [20, с. 37].

На думку провідних вчених сучасності STEM-освіта дає можливість реалізувати інтегрований, міждисциплінарний і проектний підходи до навчання [9]. Не лише освітній аспект розглядає у своїх роботах М. Мідга, який пропонує активно використовувати в процесі STEM-освіти комп'ютерні відео-аудіо ігри навчального, пізнавального, творчого призначення [18]. На відміну від STEM-освіти, Т. Перро, вважає, що новою освітою стає STEAM-освіта, що має в собі поєднання STEM-освіти з мистецтвом [19]. Проблематику та завдання STEAM-освіти, яка є одним з трендів сучасного освітнього простору (S – science; T – technology; E – engineering; A – art, M – mathematics) в Україні та світі розглядають у своїх роботах науковці різних галузей. STEAM-освіта включає підготовку креативних особистостей, необхідних для культивування суспільства інформаційно-інноваційного, яке по своїй природі є smart-суспільством [3].

Освіта в Україні знаходиться на етапі інноваційних педагогічних розробок та впроваджень, де значне місце приділяється особливостям STEAM-освіти, яка відіграє важливу роль у підготовці «людини майбутнього». В Україні STEM-освіта направлена на доступність та практичне спрямування отримання знань та компетентностей з дисциплін природничо-математичного циклу для будь-якого учня. Хоча така освітня система не досконала з точки зору поглибленого вивчення математики, фізики чи хімії, адже отримані знання мають прикладний синтезований характер без відповідного теоретичного обґрунтування.

Наскільки умови сучасної української школи для впровадження STEAM-дисциплін, професійні навички та вміння сучасного вчителя, методичні засоби відповідають концепції НУШ. З огляду на реалізацію STEAM-освіти в Україні виникає певна проблематика: зміна методик викладання дисциплін, матеріально-технічного, кадрового, методичного забезпечення, тощо.

Актуальність тематики викликана відсутністю досліджень продуктивності STEAM-освіти в Україні, що дозволило б сформовану систему компетентностей, переваг, перспектив і проблем.

Серед завдань, що постають перед STEAM-освітою в Україні є визначення умов формування компетентностей «універсального» вчителя STEAM-дисциплін та аналіз психологічних, педагогічних та професійних навичок сучасного вчителя, якими вони мають бути в контексті універсальності.

STEM-освіта розглядається як «інновація, яка поєднує традиції природничо-математичної освіти, базується на принципах фундаментальності та наукоємності, поєднує технологічні, організаційні, матеріально-технічні ресурси та людський капітал» [3, С. 172].

STEM-освіта є інноваційною для українського освітнього простору. З даною тезою не можна не погодитися. Формальне поєднання природничо-математичних дисциплін у цілісну структуру дає можливість розв'язати більшість проблем викладання та сприйняття учнями природничо-математичних дисциплін у школі. За принципами STEM-освіти кожен має

можливості щодо оволодіння STEM-дисциплінами через практичний аспект.

Втім, на думку С. Куцепал, STEM-освіта забезпечує «автономність того, хто отримує знання (учень, студент, магістрант), наслідком чого є розвиток самостійності та відповідальності за власні рішення, здатність сприймати власні помилки як трамплін для майбутнього успіху; розв'язання проблеми не в теоретичній площині, а у практичній; комплексне викладання дисциплін (природознавство, математика, інформатика); використання ігрових та тренінгових методик» [9, С. 11].

Спеціалістами Міністерства освіти і науки України розроблено методичні рекомендації щодо реалізації STEM-освіти, де є пояснення щодо визначення самого поняття. «STEM-освіта – це категорія, яка визначає відповідний педагогічний процес (технологію) формування і розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, рівень яких визначає конкурентну спроможність на сучасному ринку праці: здатність і готовність до розв'язання комплексних задач (проблем), критичного мислення, творчості, когнітивної гнучкості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності» [12, С. 2].

У широкому розумінні STEAM-освіта – програма, спрямована на розвиток особистісних якостей, завдяки яким формується високий рівень конкурентної спроможності «людини майбутнього». Адже, цілісність думки з різних сторін на одну й ту ж саму проблему надає можливість якнайшвидше вирішити поставлене практичне завдання. Звісно реалізація такого проекту не є можливою протягом одного чи декількох років, на це необхідно набагато більше часу. Є надія, що залучення приватних спонсорів пришвидшить етапи становлення та розвитку STEAM-освіти, маючи достатній рівень матеріально-технічного, навчально-методичного, кадрового забезпечення тощо.

Світові експерти вбачають, що проект STEAM-освіти має перспективу, тому багато країн пропонують сертифіковані державні освітні програми в науково-технічній сфері та ведуть підготовку STEAM-фахівців. STEAM-освіту традиційно окреслюють як підхід до освітнього процесу, який полегшує здобування знань шляхом практичного розуміння понять та процесів. Практичний аспект дає можливість заглибитися у поняття, які розглядаються під час навчання. Саме практична частина навчання відіграє важливу роль у освітній реформі «Нової української школи».

Реалізація основних засад «Нової української школи», на нашу думку, можлива лише в ідеальних умовах. Навіть у фізиці поняття «ідеальний стан» не використовується, оскільки такого стану не існує в жодному середовищі. Отже, ми не можемо стверджувати, що реформа під назвою НУШ буде дієвою та результативною. Масштабний процес реформування потребує постійних корективів, уточнень, рекомендацій.

Для впровадження STEM-освіти у середній та старшій школі з точки зору дидактики необхідні методичні рекомендації, навчально-методичні

посібники, підручники, наочні засоби, тощо за допомогою яких здійснюється підготовка «людини майбутнього». Окрім цього необхідно забезпечити школи вчителями STEM-дисциплін, а це потребує змін у навчальному процесі закладів вищої освіти.

Для успішної реалізації реформи про «Нову українську школу» необхідно здійснювати підготовку «універсальних» вчителів STEM-дисциплін. Для вирішення цього завдання існує декілька можливих варіантів: вчителі з багаторічним досвідом удосконалюються за рахунок самоосвіти, саморозвитку; молодим спеціалістам на допомогу можуть прийти курси підвищення кваліфікації, друга вища освіта, принципи безперервності в освіті; впровадження у педагогічні заклади вищої освіти освітньо-професійні програми щодо підготовки «універсального» вчителя STEM-дисциплін.

Освітні програми закладів вищої освіти роблять спроби уже декілька років випускати фахівців міждисциплінарних галузей. Наприклад, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, має освітні програми, за якими випускники отримують кваліфікації не лише за однією спеціальністю такі, як: «Математика, фізика, інформатика», «Інформатика, математика/англійська мова», «Біологія/географія/хімія, іноземна мова» та ін. Можливо такі тенденції розвитку міждисциплінарних фахівців є перспективними, але чи не втрачається якість знань при великій кількості різноаспектних дисциплін.

Виникає запитання наскільки необхідним є створення хоча б курсів перепідготовки/стажування/атестації вчителя STEAM-дисциплін на початковому етапі впровадження STEAM-освіти, відповідь очевидна – так. У подальшому можливо створення освітніх програм «STEAM-освіта» для другого рівня вищої освіти терміном навчання 1 рік 10 місяців, як перехресний вступ, тобто друга вища освіта на рівні магістратури. Основним завданням такої освітньої програми має бути підготовка педагога-фахівця, який став би професіоналом, майстром своєї справи, «педагогічним творцем» з викладання STEAM-дисциплін та написання кваліфікаційних робіт, які стануть експериментальними майданчиками створення методик викладання STEAM-освіти в школах майбутнього. Це забезпечить достатній рівень підготовки вчителя, який буде працювати в українській школі та реалізовувати принципи STEAM-освіти.

На думку авторів концепції «Нової української школи», зміни обґрунтовуються наступними факторами «за експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» [15, С. 8].

На даному етапі сучасна українська школа має перехідний аспект з елементами STEM-освіти. Школи не можуть забезпечити повноцінний перехід до підготовки «людини майбутнього», оскільки не існує

навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення, повна відсутність вмотивованих та творчих педагогічних кадрів, готових до здійснення інноваційної діяльності, а з цього має починатися будь-яка навчальна, наукова чи просвітницька діяльність.

Реальний стан функціонування освіти в Україні свідчить про недостачу й кадрового забезпечення шкіл та закладів вищої освіти, більшість сучасних педагогів самі не можуть критично мислити, не володіють сучасними інформаційними технологіями навчання. Класичні психолого-педагогічні засади підготовки вчителя не задовольняють потреби сучасного суспільства у вихованні «людини майбутнього».

«З огляду на сучасний стан розвитку освіти в Україні постає питання чи не зарано вводити STEAM-освіту навіть як педагогічний експеримент. Поки не зрозуміло як і хто має працювати у школах в контексті реалізації реформи «Нової української школи», а саме – STEAM-освіти. Яким має бути вчитель, що підготує «людину майбутнього»? Можливо потрібно відійти від класичних засад підготовки вчителя та запровадити нові методики підготовки у педагогічних закладах вищої освіти STEM-вчителя. Яким чином здійснюється навчально-організаційний процес, підбір кадрового складу та впровадження STEAM-освіти через реформу про «Нову українську школу»? На ці та багато інших питань спробуємо відповісти у наступних наукових розвідках» [20, с. 40]. Ці та багато інших запитань ставлять перед собою провідні педагоги, науковці, управлінці в галузі освіти, які потребують науково-педагогічного дослідження, освітньо-філософського обґрунтування та прийняття відповідних нормативно-правових рішень.

Сучасна українська освіта переживає процес трансформації та модернізації з огляду на глобальні суспільні виклики. Здійснення модернізації освіти не можливо без впровадження інновацій в навчально-виховний процес, де STEAM-освіта виступає і педагогічно-інноваційною технологією, і засобом, і інструментом. Концептуалізація та адаптація STEAM-освіти в освітньо-педагогічний простір України в умовах реалізації принципів гуманізації та інтеграції є одним із найбільш значимих і перспективних. Констатація факту існуючої проблематики, продуктивного впровадження STEAM-освіти в межах інноваційної діяльності, свідчить про її актуальність та багатогранність завдань її реалізації.

Відсутність єдиного наукового підходу щодо концептуалізації освітніх парадигм: єдності науки і освіти, гуманізації, інноваційності, інтеграційності, служить гарантією як усвідомлення актуальності проблематики так і необхідністю її ефективного вирішення з огляду на виклики сучасності. Наявність далеко не єдиного підходу у реалізації принципів гуманізації та інтеграції в науково-освітньому середовищі

свідчить не про їх суперечність чи то несумісність, а виділяє пріоритетність відповідних її складових, які формуються та функціонують в умовах багатовимірності завдань, що покладаються на освіту і науки на етапі становлення нового типу суспільних відносин та цивілізаційних змін.

Список використаних джерел:

1. Батюта Т.В. Інноваційні освітні технології в контексті євроінтеграції [Електроний ресурс] // Науково-практична конференція «Новітні освітні технології». – Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1213>
2. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики:збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.
3. Воронкова В., Кивлюк О., Нікітенко В. «STEM-освіта »в контексті становлення і розвитку SMART-суспільства // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Формування освітнього простору в умовах інформаційного суспільства». Запоріжжя. С. 172-176.
4. Кивлюк О.П. Інформаційна педагогіка : філософія, теорія, практика (монографія). 2011. К.: Вид-во UAN VIR, 336 с.
5. Кивлюк О.П. Соціокультурний феномен сучасної освіти і науки // Гілея: науковий вісник (філософські науки). 2015. №101. С. 362 – 365.
6. Кивлюк О.П., Мордоус І.О. Забезпечення якості вищої освіти в контексті теорії інституціоналізму // Освітній дискурс : збірник наукових праць. 2020. № 22(4). С. 98-110.
7. Кремень В. Г. Особистість у сучасній цивілізації: освітній контекст [Електроний ресурс] // Universitates: Наука и просвещение: научно-популярный журнал. – Режим доступу : http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009_1/kremen/kremen.html.
8. Кун Томас. Структура наукових революцій . К.: Port-Royal, 2001. 228 с.
9. Куцепал С. STEM/STEAM/STREAM- освіта – новий тренд в українському освітньому дискурсі. 2018. К.: Освітні ландшафти. № 1. С. 11-14.
10. Мансурова С.Е. Философия нового гуманизма и интеграция образования // Философия и история образования. 2012. №3. С. 171-174.
11. Мингулов Х.И. Гуманизация образа науки: методологические следствия // Высник ТвГУ. Серія «Філософія». 2016. №1. С. 11-18.
12. Методологічні рекомендації щодо впровадження STEM-освіти у загальноосвітні та позашкільні навчальні заклади України на 2017/2018 н.р. [Електроний ресурс] // Міністерство освіти і науки України – Режим доступу : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/56880/.
13. Мудрак В. Сучасні тенденції гуманізації змісту вищої освіти відносно реалій глобального суспільства // Релігія та Соціум. 2013. №2(10). С. 81-86.
14. Никитич Л. А. История и философия науки : учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. С. 335.

15. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. [Електроний ресурс] // Міністерство освіти і науки України – Режим доступу : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
16. Попова О.В. Гуманізація інноваційних освітніх процесів як умова розкриття образу “Я” дитини // Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». Харків, 2015. Вип. № 50. С. 56-64.
17. Ушаков Е. В. Наука и процессы глобальной модернизации // Глобализация в социально-философском измерении: сборник материалов конференции. СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 91.
18. Midha, M., 2018. ‘Video games DO enhance learning and teaching’. Available at : <https://www.tes.com/news/video-games-do-enhance-learning-and-teaching>.
19. Perrault, T., 2016. ‘Digital Companies Need More Liberal Arts Majors’. Available at : <https://hbr.org/2016/01/digital-companies-need-more-liberal-arts-majors>.
20. Volos A. To the problem of realization STEM-education in Ukraine // Освітній дискурс : збірник наукових праць. 2019. №11(3). С. 34-40.

Нестерова М.О.
*доктор філософських наук, доцент,
професор кафедри менеджменту та
інноваційних технологій соціокультурної діяльності
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова
м.Київ, Україна*

РОЗДІЛ 8. СОЦІАЛЬНА ЗГУРТОВАНІСТЬ ЯК ЧИННИК ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

8.1. Цінності згуртування та гуманізації суспільства: освітній контекст

Сучасні кризові тенденції, які наразі ще більш посилюються в період пандемії, висувають певні вимоги гуманізації суспільства, що цілком природно для людства в історичній перспективі. Згуртування є ефективним соціальним та, навіть, біологічним механізмом розвитку гуманізації суспільства, адже воно сприяє створенню платформи спільних цінностей. В першу чергу, цінності довіри: без довіри неможливе об'єднання людей, зокрема, в довгостроковій перспективі. Саме на платформі спільних цінностей відбулося утворення Європейського Союзу, який, незважаючи на геополітичну турбулентність та економічні складнощі, залишається достатньо сталим соціальним утворенням. Складні виклики пандемії могли б мати більш важкі наслідки, але певний рівень гуманізації суспільних відносин, не тільки горизонтальних, а й вертикальних, між громадянами та владою, дозволив втримати соціальну стабільність в Європі. Тому потрібно окреслити основні напрями імплементації європейських цінностей, зокрема, гуманізації та соціальної згуртованості в соціальний простір українського суспільства. Також важливим завданням є винайти основні принципи освітнього контексту гуманізації суспільства в фокусі соціальної згуртованості для ефективного розвитку сучасного соціокультурного простору. Це завдання ускладнюється тим, що в стані турбулентності знаходяться сучасні геополітичні процеси, в епіцентрі яких опинилась Україна, що визначає її складну та невизначену соціальну реальність. Вочевидь, це висуває багатофакторні проблеми, що потребують ґрунтовних наукових досліджень.

Розглядаючи основні принципи гуманізації та згуртування суспільства, ми не випадково відзначили освітній контекст, адже саме освіта найбільш пов'язана із когнітивною сферою людини (до якої за сучасною постнекласичною парадигмою відносяться не тільки «класичні» когнітивні аспекти, а й ціннісні, тілесні та соціальні виміри людської діяльності). Наразі ми спостерігаємо бурхливий розвиток та актуалізацію в різних сферах людського життя когнітивного підходу, що неминуче торкається освітнього дискурсу. Когнітивні технології є одними з найбільш затребуваних на сьогодні. Найбільш перспективні напрями

маємо у сфері формування ефективного мислення, ефективного ухвалення рішень, але вони і розглядають ціннісну основу існування соціальних комунікацій, встановлення сприятливої атмосфери для розвитку особистості, тому застосування когнітивних технологій в освіті особливе актуально. Вже існуючі методики і напрацювання для освіти також можуть бути переосмислені у фокусі когнітивного підходу. Але більш актуальними стають не класичні «інструментальні» технології більш ефективною передачі знань і, навіть, більш ефективного мислення. Наразі є актуальними когнітивні практики, які сприяють ненасильницьким, діалоговим комунікаціям. Адже, тільки в діалоговому протистоянні викристалізуються погляди, формуються переконання, встановлюється позиція, особистісне бачення – формується, власне, особистість, бо формується мислення. Але це процес вибудови не тільки критичного, а й творчого мислення, якого вимагає наше життя. Тому що зараз недостатньо відтворити вже існуюче знання, а потрібно вміти створювати нове знання, яке не тільки відповідає, а й випереджає вимоги нестабільного навколишнього середовища. Це потребує формування певного типу особистості, у чому й полягає одне з найголовніших завдань освіти. І ця особистість повинна вміти встановлювати, що найменше, ефективні діалогові комунікації, вміти віднаходити власну ідентичність, а також встановлювати спільні ціннісні засади для ідентичності в «я і ти», а також в «ми» комунікаціях. Актуальність проблеми підсилюється певними інноваційними трансформаціями в суспільстві, наприклад, технологічними переходами від аналогового до цифрового світу. Це посилює певною мірою конфлікт досвіду поколінь, впливає на передачу досвіду від вчителя до учнів, від батьків до дітей. Процес навчання втрачає певну ієрархічність, домінування попередніх поколінь уже не є апріорним. Отже, освітні технології не тільки за змістом, а й за формою також повинні враховувати ці суспільні зміни. І найбільш перспективними в цьому плані можна вважати методологічні здобутки особистісно орієнтованих, аніж предметно орієнтованих технологій. Особистісно орієнтовані технології в якості запланованих результатів передбачають не стільки строго фіксовані знання та спеціальні вміння з конкретної навчальної дисципліни, скільки індивідуальні особливості суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Освітній процес особистісно орієнтованого навчання надає кожному можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності та поведінці, спираючись на його суб'єктивний досвід, здібності, інтереси, ціннісні орієнтири. Основним є особистісний підхід: розробляються індивідуальні програми навчання, що моделюють дослідницьке мислення; організуються групові заняття на основі діалогу та імітаційно-рольових ігор; навчальний матеріал інтегрується для реалізації методу дослідницьких проектів. А особистісні новоутворення учнів – головний критерій особистісно орієнтованого навчання. Освіченість як сукупність знань, умінь і здібностей є найважливішим засобом становлення духовних та інтелектуальних якостей учня, що є основною метою освіти [9].

Когнітивні технології спільної групової пізнавальної діяльності вже досить давно, хоча й під іншим кутом зору, в фокусі розгляду дидактів та методистів освітньої сфери (Я. Бартецький, М. Виноградов, В. Котов та ін.). Проблема практичного застосування групового навчання стала предметом дослідження багатьох науковців та методистів (К. Бабанов, Д. Біда, Б. Житник, А. Кіктенко, О. Любарська, О. Пометун та Л. Пироженко, В. Шарко, О. Ярошенко) [5; 9].

В освітньому процесі, особливо на рівні вищої освіти, безумовно, важливо робити акцент на розвиток змістовного блоку мислення. Але, якщо розглядати тільки процес наповнення інформацією, то ми можемо досягти обізнаності, але не зможемо забезпечити розвиток операцій мислення, які ці знання породжують й дають змогу використовувати. Саме тому, не вщухають спори про те, якою є роль освіти в XXI столітті та що, насправді, можна вважати критеріями її якості [5]. Можна відмітити зростаючу стурбованість тим, що системи освіти на різних рівнях приділяють занадто велику увагу накопиченню «академічних» когнітивних компетенцій (класичних пізнавальних навичок) за рахунок більш невловимих і важко вимірюваних «неакадемічних» когнітивних навичок і компетенцій. Потрібен розвиток навичок та компетенцій в області ефективної комунікації з іншими людьми, інноваційного мислення, поваги до різноманітності та навколишнього середовища, вирішення конфліктів, роботи в команді, вирішення проблем і так далі. Це важливо не тільки для того, щоб студенти належним чином були підготовлені до роботи. Володіння такими компетенціями є також важливим інструментом забезпечення майбутніх поколінь можливістю жити повноцінним і відповідальним життям у швидко мінливому і взаємопов'язаному світі. Внаслідок недостатньої уваги, що приділяється таким навичкам і компетенціям в освіті, можуть на постійній основі виникати проблеми в ряді областей, що включають, наприклад: недостатню увагу до різноманітності, гетерогенності (у тому числі соціально-економічної, етнічної та гендерної рівності), ігнорування екологічних проблем та відсутність інновацій і соціального підприємництва серед студентів [3]. В такому разі ми не можемо говорити про процеси гуманізації, про розвиток актуальних трансверсальних компетенцій. Саме трансверсальні компетенції створюють умови для громадянського, публічного діалогу, ненасильницького типу комунікацій, врахування думки кожного учасника в процесі групового прийняття рішень. Ці «навички XXI століття» є надзвичайно актуальними не тільки і не стільки для європейського суспільства, а й для нашої країни.

Ще раз підкреслимо, що когнітивні технології, діалогові практики потрібні не тільки для розвитку когнітивних компетенцій, зокрема, критичного мислення. В соціальному фокусі важливо, що тільки в діалоговому протистоянні викристалізуються погляди, формуються переконання, встановлюється позиція, особистісне бачення, яке робить можливим ненасильницьке спілкування носіїв різноманітних точок зору.

Це потребує формування певного типу особистості, певного рівню розвитку трансверсальних компетенцій, зокрема, соціального інтелекту, у чому й полягає одне з найголовніших завдань освіти в актуальних умовах [5].

В напрямку розвитку трансверсальних компетенцій існує певний спектр когнітивних освітніх технологій, зокрема, у педагогіці, але більшість з них може бути надзвичайно ефективною в системі вищої освіти. Так, для системи вищої освіти можна також рекомендувати впровадження технологій колективної мисленнєвої діяльності (К. Вазіна), технологій навчального дослідження (Д. Левітас, М. Кларін) та технології евристичного навчання (А. Хуторської). Слід відмітити, що більшість методик спрямовані на формування класичних когнітивних компетенцій, які є необхідною, але недостатньою умовою успішної діяльності в сучасних складних умовах [9].

Освіта, зокрема, вища освіта, може сприяти соціальній згуртованості декількома способами. По-перше, вона повинна навчити соціальним «правилам гри»: тим, які регулюють міжособистісні і політичні дії. Вони складаються з соціальних і правових принципів (що лежать в основі високої громадянськості та зобов'язань політичних лідерів, патернів поведінки, очікуваної від громадян), а також наслідків недотримання цих принципів. По-друге, освіта може полегшити сприйняття складності питань, пов'язаних з історичними та глобальними поточними подіями і, таким чином, може підвищити ймовірність того, що людина буде бачити точку зору інших, ніж тільки свою власну. По-третє, навчаючи правилам гри у такій манері, можна виховувати толерантність і закласти основу для добровільної поведінки у відповідності з соціальними нормами [5]. Крім того, вона може подолати інформаційну, загальноосвітню нерівність, яка також заважає соціальній згуртованості.

Також освіта може виступати як ключовий фактор гуманізації суспільства, фактор подолання соціальних та геополітичних криз. Кращою українською практикою освіти в подоланні соціальних викликів можна вважати «Відкритий Університет Майдану» (ВУМ), який й досі успішно функціонує як освітня ініціатива для розвитку громадянського суспільства (<https://vumonline.ua>). Подібні «народні університети», «громадські освітні хаби» стали з'являтися в роки по всій території України, переважно завдяки міжнародним грантовим організаціям, які надають не тільки кошти та обладнання, а й технології навчання та залучення до навчання. Добре відомі проекти з реформи децентралізації та підтримки місцевих громад, які здійснюються в Україні, такі як U-Lead (фінансується ЄС на 2016-2020 роки) та USAID (фінансується США з 1992 р.).

Але всі ці проекти, хоч і спрямовані на гуманізацію суспільства, але вони розпочалися ще до пандемії, і не повною мірою відповідають складній соціальній реальності. Крім того, існуючі проекти не приділяють належної уваги тісній співпраці між навчальними закладами (в першу чергу, університетами) та громадою задля сталого розвитку обох систем.

Освіта та навчання є ключовими факторами у підтримці соціальної згуртованості та конкурентоспроможності в Європейському Союзі. Лісабонська стратегія та оновлена соціальна програма ЄВ підтверджує, що освіта є одним із ключових елементів Європейської соціальної моделі [16]. Але сучасна проблема сепарації суспільства внаслідок проведення бойових дій (Україна) та лавиноподібної хвилі мігрантів (Європа) або переселенців (Україна), вимагає перейти на інший рівень розгляду освітніх стратегій в фокусі підвищення соціальної згуртованості.

Проблема підвищення соціальної згуртованості наразі вважається однією з надважливих проблем, оголошених в документах, протоколах та інших робочих матеріалах Європейського Союзу. В соціальному плані в Європі чиняться певні важливі кроки для вирішення завдання подолання нерівності та сприяння соціальній згуртованості, але існуючі освітні відмінності ускладнюють цей процес. Отже, освіта може в цьому випадку виконати свою соціальну роль – надати певні стратегії, які б враховували інклюзію та гетерогенність сучасного суспільства. В ЄС вже є досвід подібних розробок, вони пріоритетні для європейського суспільства та достатньо добре фінансуються.

Отже, доцільно включити до педагогічного дискурсу здобутки Європейських студій політик соціальних інновацій в освіті: впровадження кращих практик громадянської освіти, розвитку соціальної згуртованості. Вже тепер можна побачити перспективи їх імплементації в освітній простір України. Потребує подальшого дослідження зв'язок громадянської освіти, соціальної згуртованості як соціальних інновацій. Було окреслено основні практичні завдання щодо імплементації європейських студій Європейської політики соціальної згуртованості та інших соціальних інновацій в український освітній простір. Але, безумовно ціннісний вектор сучасного педагогічного дискурсу відкриває різноманіття дослідницьких стратегій, зокрема, в фокусі когнітивного підходу. Але, крім цього, важливим фактором сприяння соціальної згуртованості, стабільності та єдності суспільства є розвиток за допомогою освітніх когнітивних технологій трансверсальних компетенцій. Саме вони створюють умови для громадянського, публічного діалогу, ненасильницького типу комунікацій, врахування думки кожного учасника, зокрема, в процесі групового прийняття рішень. Ці «навички ХХІ століття» є надзвичайно важливими для нашої країни, отже, імплементація європейського досвіду та його впровадження в систему вищої освіти України є актуальним, хоч і складним, завданням.

Соціальна згуртованість, згідно європейському досвіду, є одним із чинників та гарантів соціальної стабільності, толерантних відносин між владою і громадянами в умовах глобальної як економічної, так і політичної нестабільності, масштабних організаційних, структурних та фінансово-економічних змін є соціальна згуртованість. Вже кілька десятиліть розвиток соціальної згуртованості є одним із найважливіших завдань, оголошених в документах, протоколах та інших робочих матеріалах Європейського Союзу [16]. Ще раз підкреслимо, що, власне, сам

Європейський Союз є суттєвим чином об'єднанням цінностей; проект європейської інтеграції - це проект спільних цінностей, що зазначено в різних стратегічних документах Європейської Комісії [10]. Так, європейські цінності частково були закріплені Декларацією європейської ідентичності, прийнятою в 1973 році в Копенгагені Європейським товариством (назва Європейського Союзу, коли він складався з дев'яти країн-учасниць). «Ідентичність Європи, згідно з цим документом, базувалась на спільній спадщині, в основу якої покладено такі цінності: ідентичне ставлення до життя, яке ґрунтується на думці про створення суспільства відповідно до потреб людей; принципи результативної демократії; рівність перед законом; соціальна справедливість і повага до людських прав» [10, с. 6]. На жаль, ці, в першу чергу політичні, цінності не стали повною мірою реальними цінностями об'єднаної Європи, що ми бачимо після перших кризових випробувань, з якими наразі бореться європейська (і, взагалі, світова) спільнота. Можливо, саме тепер дослідження в сфері цінностей, їх розбудови стануть ще більш актуальними для всіх країн спільного європейського простору, а також тих, хто прагне до нього долучитися. Вже проведені певні теоретичні дослідження, наприклад, класифікація цінностей об'єднаної Європи, критерії якої розроблено на основі даних «Europe an Values Survey», «European Social Survey», «Eurobarometer», а також дані контент-аналізу, які містить «Договір, що запроваджує Конституцію для Європи». Також ключовим документом є Лісабонський договір, крім того, доцільно враховувати метод якісного аналізу документів — Копенгагенські критерії [10]. Цінності виступають певним керівним параметром (за синергетичною методологією) для складних соціальних систем. Таких, як, наприклад Європейський Союз. Але цінності, в свою чергу, є також складним соціальним концептом. Так, можна відзначити дуальність концепту цінностей: «Цінність — це стійке переконання в тому, що певний тип поведінки більш вагомий в існуючому культурному континуумі. Цінності існують у соціальній свідомості й інтерналізуються індивідом» [8, с. 162]. Ця дуальність яскраво демонструється на прикладі цінності соціальної згуртованості, яка усвідомлюється індивідом, а реалізується в соціальному просторі. Також це можна відзначити і для цінності довіри, яка теж є персоналізованою, але «відчувається» на самих вищих рівнях суспільної організації. Довіра як феномен є «внутрішньоособистісним», який проявляється в міжіндивідуальному просторі, «виноситься» в простір міжособистісних відносин. Довіра є основою соціокультурних комунікацій, вона певною мірою здійснює функцію зв'язку між людьми. При чому довіра робить цей зв'язок суб'єктивним і глибоко діалогічним. Ціннісний вимір довіри ще й в тому, що комунікація є не тільки і не стільки інформаційною, а є міжособистісним, за взаємною згодою, впливом. А цей взаємний вплив суб'єктів соціокультурної комунікації відбувається за умови, що вони ставляться до себе та до іншого, як до автономного суверенного суб'єкта активності і як до цінності [3].

8.2. Практичні дослідження соціальної згуртованості як чинника гуманізації освітнього середовища

Одне з важливих завдань – дослідити, як цінності гуманізації та, відповідно, соціальної згуртованості проявляються в соціокультурному просторі. Яким чином їх можна вимірювати, спиратися на них та розвивати. Важливо також проаналізувати один із найважливіших вимірів соціокультурного простору - освітній простір. Адже освітній простір, як важлива складова соціокультурного простору, також повинен утримувати дуальний фокус для ефективної роботи з цінностями, саме через нього відбувалася гуманізація суспільства, в освітньому контексті розглядаються найважливіші проблеми сучасності. Адже, саме через освітні спільноти та освітні процеси може бути реалізована імплементація цінностей в соціокультурний простір, справжня взаємодія між суб'єктами соціокультурного простору, яка сприятиме справжній, стійкій гуманізації суспільства. Освітній простір є «першою ланкою» війни за кожен свідому особистість, кожного активного громадянина. Для цього розроблена концепція ціннісно-орієнтованої освіти, задля безпосередньої практичної імплементації цінностей в освітній простір: як на рівні індивідуальному (студенти, викладачі), так і на рівні спільнот (університетська спільнота) і процесів (викладання). Ціннісно-орієнтоване навчання як раз створює реальні канали, через які можуть бути впроваджені цінності, відповідно, і в соціокультурний простір. Цінності суспільства XXI століття, як і компетенції, повинні бути наскрізними, трансверсальними. Роздрібненість, фрагментарність, розгалуженість стають одними із найбільш важливих та вразливих ознак світової спільноти. Тому наразі так потрібно віднаходити спільну ціннісну платформу (або трансверсальну вісь) для представників всіх верств суспільства. При цьому важливо пам'ятати, що сучасний соціокультурний простір — це заперечення і переоцінка колишніх цінностей і ще більш - пошуку нових способів збереження і трансляції культурного досвіду. Ці форми можуть бути пов'язаних із занепадом традиційних і одночасним виникненням інших (можливо, й нових) соціокультурних структур [7]. Як для ефективного розрізнення, так і для побудови цих соціокультурних структур, потрібно вміти створювати та розповсюджувати спільні сенси. Тому так важлива компетенція сенсоутворююча (здатність виявляти та утворювати смисли): вміння знаходити найглибші або найвагомші сенси в спільній комунікації [6]. Спільні сенси виводять нас на інший рівень розгляду соціальних систем. Так, системний підхід до вивчення соціокультурних комунікацій, які утворюють соціокультурний простір, призводить нас до розгляду соціокультурної діяльності загалом. Необхідним для сталого розвитку суспільства та його гуманізації є така соціокультурна діяльність (включаючи освітній контекст), яка стимулює адаптивність громадян до мінливих соціальних процесів. «Розвиток соціально відповідальної активної особистості неможливий без усвідомлення й опанування нею

соціокультурного простору як колективного інтелекту, умов самоорганізації та саморозвитку, оскільки забезпечує населенню духовну свободу і формує національну самосвідомість» [8]. Це знову повертає нас не тільки до цінностей, а й до компетенцій, які можуть бути найбільш ефективно розвинуті саме в освітньому просторі. В цьому контексті актуальним є розвиток компетенції, яку можна визначити як соціальний інтелект: це потрібне в соціокультурних комунікаціях вміння спілкуватися з іншими людьми, глибоко і безпосередньо, щоб виявляти і стимулювати потрібні реакції і взаємодії із ними. Це включає в себе не тільки емоційну компетентність, як вміння аналізувати та враховувати емоції оточуючих і адаптувати їх слова, тон і жести. Але, крім цього, входить соціальна компетентність – як ключові навички спільної роботи та побудови відносин довіри, що необхідно для співпраці з групами людей в різних контекстах, налагодження ефективного діалогу [5]. Ще раз слід підкреслити, що розбудова цих компетенцій неможлива без розбудови певної платформи спільних сенсів та спільних цінностей, в першу чергу, довіри, що є когнітивною засадою соціальної згуртованості, яку теж можна вважати суспільною цінністю.

В свою чергу, соціальна згуртованість як соціальне явище базується на сукупності індивідуальних і колективних цінностей, які допомагають інтегрувати сучасні, складні і різноманітні суспільства. Достатньо очевидний висновок полягає в тому, що цінності є рушіями людської поведінки, і вони повинні займати значний простір усіх соціальних інновацій. Сам феномен соціальної згуртованості є складним та важливим для пізнання та розвитку сучасного соціокультурного простору. Тому слід зазначити, що проблема вимірювання рівню соціальної згуртованості, основних факторів та чинників залишається актуальною, також як і кількісні та якісні дослідження соціальної згуртованості в соціокультурному середовищі. Тому важливим завданням є проведення досліджень та розробка й адаптація відповідної методології, яка б дозволила ефективно вимірювати та, відповідно, розвивати ключові структурні елементи та процеси соціального згуртування. Отже, постає проблема пошуку відповідної методології дослідження соціальної згуртованості. Одним з варіантів вимірювання соціальної згуртованості в суспільстві є методика, розроблена компанією Bertelsmann Stiftung, в основу якої покладено створення індексу соціальної згуртованості та порівняння її рівня серед різних країн - «Радар соціальної згуртованості» (Social Cohesion Radar) [12]. Важливість методологічного та практичного застосування цієї моделі визначається тим, що такий складний соціокультурний феномен як соціальна згуртованість, не може бути виміряна прямо, на відміну від, наприклад, фізичних показників (температура, щільність, зв'язність та ін.). Це складний соціальний концепт, який описується, відповідно, складною системою параметрів у вигляді низки окремих показників, які об'єднані в загальний індекс. «Соціальні характеристики (у нашому випадку – соціальна згуртованість),

які не можуть бути безпосередньо виміряні, часто називають конструктами й вимірюють за допомогою факторів або прихованих характеристик. Соціальну згуртованість можна визначити як ступінь соціальної спільності в територіально визначеній геополітичній спільноті. Соціальна згуртованість є характеристикою колективу, що проживає у структурі, а не окремих його членів. Згуртоване суспільство може характеризуватися надійними соціальними відносинами, позитивною емоційною пов'язаністю своїх членів зі спільнотою / державою й вираженим акцентом на загальне благо» [1]. Слід зазначити, що оригінальна модель соціальної згуртованості, «Радар соціальної згуртованості», може бути застосована для спільнот різного рівня, без підкреслення територіального спільного проживання. Наприклад, в НПУ ім. М.П. Драгоманова було проведене дослідження, в якому було застосовано цю модель на рівні університетської спільноти [5; 13].

Особливість моделі «Радар соціальної згуртованості» полягає в ієрархічній структурі цих показників, які описують складний концепт соціальної згуртованості. Це структура генералізованих доменів, кожен з яких описується трьома сферами, кожна з цих трьох сфер описується показниками, які можуть бути виміряні окремо.

Так, домен «Соціальні відносини» включає такі сфери :

- соціальні зв'язки,
- віра в людей ;
- прийняття інакшості.

Домен «Пов'язаність» містить такі сфери:

- силу ідентифікації себе з державою / спільнотою,
- рівень довіри до інститутів;
- відчуття справедливості.

Третій домен, «Орієнтація на загальне благо», охоплює сфери:

- рівень солідарності та взаємодопомоги,
- ступінь визнання соціальних норм;
- ступінь громадської залученості [12].

Методика Social Cohesion Radar дозволяє провести аналіз показників соціальної згуртованості, а він, в свою чергу, відбувається за наступними поведінковими індексами (характеристиками) [12; 13]:

Домен	Сфера	Опис (люди в цьому суспільстві...)
Соціальні відносини	Соціальні зв'язки	мають сильні соціальні зв'язки
	Віра в людей	високо довіряють одне одному
	Прийняття інакшості	вважають індивідів з відмінними ціннісними орієнтаціями та стилями життя за рівноцінних

Зв'язаність	Ідентифікація	відчувають сильний зв'язок з спільнотою та ідентифікують себе з нею
	Довіра до інститутів	мають високу довіру до інститутів
	Сприйняття справедливості	відчувають справедливе ставлення до себе
Орієнтація на загальне благо	Солідарність і взаємодопомога	відчувають відповідальність одне за одного й за добробут одне одного
	Повага до соціальних норм	поважають і дотримуються норм і правил
	Громадянська залученість	беруть участь у соціальному й політичному житті

Однією з ключових цінностей соціальної згуртованості, що стосується «зв'язаності» (що часто згадується параметром рівня соціальної згуртованості), є довіра як не тільки ключова цінність, але й соціальне явище. Здатність до довіри слід розглядати як когнітивний еволюційний механізм зв'язків та згуртованості у різних соціальних групах. Є складні дослідження феномену довіри, в яких передбачається розмежування двох рівнів артикуляції довіри: функціонального (алгоритми та методи реалізації) та змістовного (процедури розуміння та інтерпретації). На функціональному рівні феномен довіри визначається відповідно до призначення цієї діяльності: суб'єктивність, спільність, організація / установа, управління. Змістовний рівень довіри свідчить про різні способи її концептуалізації. Розмежування довіри на договірні, комунікаційні та компетентні прояви було ініційоване європейськими Д.С. Рейна та М. Л. Рейна [14]. Однак ці автори були переконані, що зміст довіри не обмежений цими мотиваційними компонентами. Є інші концепції довіри, її складових та напрямів прояву та соціальних функцій. «Довіра – це складне ієрархічне соціальне явище, що відображає певне ціннісне ставлення, яке має характер очікування бажаного результату та ґрунтується на впевненості в правильності й ефективності дій об'єкта довіри, визнанні його діяльності, що відповідають власним інтересам. Виокремлюють три види довіри: до себе, до інших людей, до світу. Також розмежовують довіру міжособистісну (як довіру до людей) та інституціональну (як довіру до абстрактних систем)» [3]. Можна вважати, що довіра виконує надзвичайно важливу функцію в соціокультурному просторі, зокрема, в соціокультурних комунікаціях. Безперечно, можна вважати довіру основою соціальної згуртованості. Одне з визначень соціальної згуртованості як складного суспільного явища включає «рівень довіри та розуміння спільних принципів між групами в суспільстві» [15]. Модель соціальної згуртованості Bertelsmann Stiftung також включає довіру як основні сфери визначення соціальної згуртованості. Цей підхід дозволяє

включити концепт довіри до основних сфер моделі соціальної згуртованості, що підтверджує наявність в моделі двох сфер – «Соціальні відносини» та «Зв'язаність». Домен «Соціальні відносини» включає довіру до людей, а домен "Зв'язаність" включає довіру до інституцій [12].

Одним із ключових напрямів розвитку соціокультурного простору є, відповідно, розвиток довіри. І в першу чергу довіри до інституцій, довіри до влади. «Докорінні соціально-економічні трансформації в Україні, що вимагають установлення принципово нових суспільних взаємин, указують на соціальну значущість позитивного співвідношення суспільної довіри та недовіри як на персональному рівні, так і на рівні соціальних страт. Скажімо, цілком очевидно, що за таким суспільним чинником, як недовіра до влади, може йти й загальнонаціональна криза, і зміна типу влади, і розпад суспільства як вияв крайнього ступеня недовіри при бездіяльності суб'єктів влади» [2]. На жаль, ми бачимо як наразі справджується це сумне пророцтво – перші випробування кризовими надзвичайними станами показали, в першу чергу, недовіру до влади та пов'язані з цим прояви недостатньої громадянської позиції (з трендом асоціальної поведінки), яка має як цілком безпечний, легковажний полюс, так і абсолютно панічний.

Завдяки виконанню науково-дослідної теми «Концептуалізація когнітивних технологій в освіті», яка виконувалась в НПУ ім. М.П. Драгоманова під керівництвом академіка В.П. Андрущенка, було обґрунтовано застосовність когнітивних технологій в освіті та для соціальної реабілітації осіб, постраждалих внаслідок суттєвих соціальних зрушень та конфліктів, розроблені та проведені відповідні тренінги. Цей висновок може бути суттєвим для аналізу та розвитку гуманізації українського суспільства, зокрема, в освітньому контексті. Було показано, що освітній контекст в фокусі гуманізації надзвичайно пов'язаний із соціальним контекстом. Адже, було визначено, що концептуалізація когнітивних технологій реалізується через зв'язки соціальної згуртованості і трансверсальних компетенцій. На основі практичного відпрацювання та оволодіння європейським досвідом у напрямку досягнення соціальної згуртованості, що може стати чинником подальшої гуманізації суспільства, були здійснені зміни в навчальному процесі для магістрів та бакалаврів кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності факультету менеджменту освіти та науки НПУ ім. М.П. Драгоманова. Зокрема, було впроваджено зміни до змісту та методик викладання навчальних курсів «Технології соціокультурного проектування» (наприклад, відтепер – «Європейські практики соціокультурних проектів») та «Методологія наукових досліджень в галузі СКД» для магістрів та «Вступ до спеціальності», «Основи соціокультурного проектування» для бакалаврів. Було добавлено європейський вектор в освітньому контексті для більш ефективного входження України не тільки в соціальний, а й в освітній простір, зокрема, в простір вищої освіти - ЕНЕА (European Higher Education Area). Крім того, розроблено програми курсів «Технології креативного мислення та

інновацій» та «Інноваційні технології в менеджменті» для магістрів. На основі проведених досліджень було виграно грант «Соціальна згуртованість в освіті та врядуванні: Європейські студії» (програма Еразмус+ напряму Жана Моне). Цей проєкт значно розширив дослідницькі горизонти Науково-дослідного центру когнітивістики, зокрема, лабораторії соціальних вимірів когнітивістики. В ході виконання цього проєкту було отримано кращий європейський досвід з розвитку соціальної згуртованості та впровадження ціннісних засад управління спільнотами в сфері освіти (досвід іспанських університетів та дослідницьких груп) та для розвитку громадянського суспільства, громад, міст, тощо (досвід університетів та громадських організацій Великої Британії). Подальші дослідження та розробки в сфері соціальної згуртованості, міжкультурного діалогу, імплементації європейських цінностей в освіті тільки підсилять думку, що довіра є тим чинником, який є формує соціокультурний простір. Також довіру можна розглядати як центральний елемент та пізнавальну базу соціальної згуртованості [11]. Без здатності довіряти іншим людям та установам, а також без розуміння необхідності виправдовувати розумні очікування партнерів, ефективна соціальна взаємодія, яка є основою соціокультурної комунікації, стає проблематичною. «Специфічна функція довіри як сугестивного «шлюзу» в спілкуванні людей» розглянута в соціологічному й соціально-психологічному плані низкою дослідників, котрі відзначали наявність психологічної опозиції довіра/недовіра в суспільному та індивідуальному бутті людини, указуючи на недовіру як на перший феномен із серії охоронних, психічних антидій, яка виступає засобом психічного захисту особистості від необмеженої дії зовнішніх сугестивних чинників та реакцію на деякі уживані форми впливу, здатні підсилювати відчуття приналежності людини до соціально-психологічної спільноти, що виражається в понятті «ми», а саме: примус, переконання, насильство, віру й доказ» [2]. Довіра може бути віднесена не тільки до категорій соціологічних, політологічних і психологічних, а й до сфери соціальної, зокрема, комунікативної, адже довіра є умовою соціокультурної комунікації на основі взаємодії. «Довіра – базовий елемент громадянського суспільства, адже засадничими для громадянського суспільства є добровільні форми асоціацій, які існують поза державою. Такі спільноти у своїй основі як обов'язковий елемент мають саме довіру» [2].

В лабораторії соціальних вимірів когнітивістики, яку очолює проф. М.О. Нестерова, вже другий рік поспіль тривають дослідження соціальної згуртованості, зокрема, в освітніх спільнотах. Так, в цьому році, проєкт про дослідження соціальної згуртованості в освітньому та соціальному просторах отримав фінансування від Державного фонду фундаментальних досліджень України. Керівником теми «Розвиток соціальної згуртованості українського суспільства: соціокультурний та освітній виміри в освіті» є ректор НПУ ім. М.П. Драгоманова, академік В.П. Андрущенко, відповідальний виконавець – проф. М. О. Нестерова. В рамках практичних

досліджень рівню соціальної згуртованості освітніх спільнот було проведено Опитування проводилось за допомогою мережі інтернет, а саме «гугл-форм». Опитувальник розповсюджувався серед працівників та студентів НПУ ім. М. П. Драгоманова. Оскільки кожна сфера не може бути виміряна «безпосередньо», колектив дослідників (М. Нестерова, М. Деліні, А. Заможський) розробили адаптований опитувальник з 27 питань, по три питання до кожної сфери, та три питання на диференціацію – чоловік/жінка, студент/співробітник ЗВО, ВПО/ні ВПО.

27 питань адаптованого опитувальника, були розміщені в змішаному порядку, виключаючому лінійність відповідей. На кожне з 27 питань, респонденту потрібно було виставити оцінку від 1 до 5 в залежності від власної оцінки. Питання мали, як зростаючу шкалу, де 1 – «низький рівень» і 5 – «високий рівень», так і зворотню, де 5 – «низький рівень» і 1 – «високий рівень». Оцінка кожної сфери формувалася обчисленням середнього значення трьох відповідей відповідних питань за зростаючою шкалою (в разі зворотньої шкали питання проводилось обчислення значення відповідно зростаючої шкали). Оцінка кожного домену формувалася обчисленням середнього значення оцінок трьох відповідних сфер. Розрахунок проводився спочатку по кожному респонденту окремо. Потім проводилися ітогові підрахунки – загалом, та відповідно диференціацій.

Опитування проводилось за допомогою мережі інтернет, а саме «гугл-форм». Опитувальник розповсюджувався серед працівників та студентів НПУ ім. М. П. Драгоманова через соціальні медіа.

В опитуванні прийняли участь 112 осіб, серед яких: 47 співробітників НПУ та 65 – студентів; 100 – жінок та 12 – чоловіків; ВПО – 16 осіб та ні ВПО – 96 осіб.

Дослідження проводилось без компенсації витраченого часу респондентам на добровільних засадах.

Друге дослідження, яке проводилось в травні-червні 2020 року, було продовженням і розширенням дослідження липня 2019-го року, та складалося з двох частин, окрім розширення питань на диференціацію. До питань на диференціацію, до попередніх – чоловік/жінка, студент/співробітник ЗВО, ВПО/ні ВПО, було додано назву навчального закладу, вік та регіон проживання респондента. Перша частина складалася із адаптованого опитувальника за розробленого в 2019 році М. Нестеровою, М. Деліні, А. Заможським, адаптованим опитувальником з 27 питань, за методологією «Радар соціальної згуртованості» (Social Cohesion Radar), описаною попередньо.

Друга частина опитувальника була розроблена стосовно реакцій на ситуацію, яка склалася в результаті COVID-19. Ця частина складалася з 15 питань і була спрямована на те, які реакції чи зміни наявні у респондентів. іків та студентів НПУ ім. М.П. Драгоманова через соціальні медіа.

Це дослідження, яке проводилось в травні-червні 2020 року, було продовженням і розширенням дослідження липня 2019-го року, та

складалося з двох частин, окрім розширення питань на диференціацію. До питань на диференціацію, до попередніх - чоловік/жінка, студент/співробітник ЗВО, ВПО/ні ВПО, було додано назву навчального закладу, вік та регіон проживання респондента. Перша частина складалася із адаптованого опитувальника за розробленого в 2019 році М. Нестеровою, М. Деліні, А. Заможським. Цей опитувальник містить 27 питань, за методологією «Радар соціальної згуртованості» (Social Cohesion Radar), описаною попередньо.

Друга частина опитувальника була розроблена стосовно реакцій на ситуацію, яка склалася в результаті COVID-19 в інших соціальних системах та широкому суспільстві. Ця частина складалася з 15 питань і була спрямована на те, які реакції чи зміни наявні у респондентів. В ході проведення дослідженням отримали результати, порівнюючи рівень соціальної згуртованості університетської спільноти в 2020 році, який відбувається в контексті пандемії COVID-19, з попереднім 2019 роком. Отримані нами дані показали, що рівень згуртованості, як правило, є середніми коливаннями в доменах та їх розмірах. Хтось має тенденцію до збільшення, хтось, навпаки, до зменшення. Область взаємозв'язку та її сфера значно зменшились, що відображає зниження рівня довіри до установ, ідентифікації з ними та сприйняття справедливого ставлення. Хоча спостерігається збільшення інших доменів, можна сказати, що згуртованість дещо зростає, але залежно від домену та групи дослідників. Опитування проводилось за допомогою мережі інтернет, а саме «гугл-форм». Дослідження проводилось без компенсації витраченого часу респондентам на добровільних засадах. Розповсюдження опитувальника проводилось студентами НПУ ім. М. П. Драгоманова в рамках практики в «Українській асоціації дослідників європейських цінностей в освіті» (AREVE). Практикантам було дане завдання розповсюдити опитувальник серед закладів освіти, таким чином, щоб з одного закладу було щонайменше 40 осіб.

Всього в опитуванні прийняло участь 346 осіб, серед яких: чоловіків-125 осіб, жінок – 221 особа; ВПО – 29 осіб, ні ВПО – 317 осіб; співробітників – 58 Опитування проводилось за допомогою мережі інтернет, а саме «гугл-форм». Дослідження проводилось без компенсації витраченого часу респондентам на добровільних засадах. Розповсюдження опитувальника проводилось студентами НПУ ім. М.П. Драгоманова в рамках практики в «Українській асоціації дослідників європейських цінностей в освіті» (AREVE). Практикантам було дане завдання розповсюдити опитувальник серед закладів освіти, таким чином, щоб з одного закладу було щонайменше 40 осіб.

Таким чином, стійкі (сталі) процеси згуртування неможливі без певного рівня довіри, який є в даній спільноті. Це означає, що цінності довіри та соціальної згуртованості є важливими передумовами та чинниками соціальних патернів відповідальної громадянської поведінки, які утворюють соціокультурний простір сучасності. Прояви довіри в

соціокультурних комунікаціях є неоднозначними, сам феномен є складним, таким, що потребує ґрунтовних міждисциплінарних досліджень, важливими є праксеологічні аспекти вивчення довіри як соціально важливого духовного феномену та відносно самостійного соціально-психологічного явища. Але показники довіри «можуть виступати індикаторами комунікативного стану особистості, групи й суспільства в цілому» [2]. Важливі чинники розвитку гуманізації суспільства – довіра та соціальна згуртованість, водночас, виступають і як певні індикатори суспільного стану в його комунікативному фокусі. Певні виклики сьогодення вимагають не тільки досліджень, а й практичних методів імплементації, розвитку і довіри та соціальної згуртованості різного рівня спільнот. Важливі завдання в цьому напрямку покладаються на освітню сферу, зокрема, університетські спільноти, в яких формується стимулююче освітнє середовище, яке сприяє імплементації цінностей, зокрема, довіри та соціальної згуртованості, яких так потребує наше суспільство.

Таким чином, в ході проведеного дослідження, було отримане результати, які відносяться до навколишнього світу певних глибинних, трансформаційних освітніх технологій, що буде ефективним драйвером гуманізації суспільства. Але отримані результати опитування-тестування дозволяють зробити певні припущення, обґрунтувати прийняти ліків, тощо.

Таким чином, порівнюючи рівень соціальної згуртованості університетської спільноти в 2020 році, який відбувається в контексті пандемії COVID-19, з попереднім 2019 роком. Отримані нами дані показали, що рівень згуртованості, як правило, є середніми коливаннями в доменах та їх розмірах. Хтось має тенденцію до збільшення, хтось, навпаки, до зменшення. Область взаємозв'язку та її сфера значно зменшились, що відображає зниження рівня довіри до установ, ідентифікації з ними та сприйняття справедливого ставлення. Хоча спостерігається збільшення інших доменів, можна сказати, що згуртованість дещо зростає, але залежно від домену та групи дослідників. Але якісний аналіз отриманих результатів дозволяє робити певні припущення

Сучасний світ є складним та непередбачуваним, характеризується багатомірністю та нелінійністю, випадковим виникненням чинників, які докорінно змінюють соціальне життя. Саме таким є раптовий перехід усього світу до карантину, який вимагає спільних зусиль для подолання невідомої хвороби. Подібна ситуація ставить виклик кожній людині, а особливо системі освіти, тому що саме вона визначає майбутнє, покликана готувати людину до виходу із будь-яких непередбачуваних ситуацій. Щоб знайти можливі тренди змін в освіті, які б сприяли подоланню соціокультурних наслідків пандемії, необхідно осмислити ситуацію як міждисциплінарну, складну та нелінійну.

Таке розуміння передбачає, зокрема, визначення не тільки обмежень, але й можливостей для подальшого соціального та особистісного становлення, що так несподівано відкриваються.

Соціокультурні виклики суспільства в Україні значно загострені через розкол, відсутність гуманізації, соціальної згуртованості, діалогу. Також можна відмітити такі негативні чинники, як соціо-економічну нерівність, зневіру населення, недовіру до соціальних інституцій, тощо. Перед сучасною освітою навіть до пандемії стояла певна низка невирішених проблем, адже досі відсутні стратегії розвитку гуманізації та згуртованості українського суспільства, як в суспільному, так і в соціокультурному та освітньому дискурсі. Бурхливі та непередбачувані зміни соціального середовища потребують адаптації та модернізації усіх сфер соціального життя. Особливу роль в цьому процесі відіграє освіта. Адже, для всіх соціальних акторів необхідно зрозуміти, що важливим стає не тільки пристосування, адаптація до складних соціальних, геополітичних умов (зокрема, умов пандемії), але й усвідомлення плинності та непередбачуваності світу, в якому ми живемо. Від цієї тотальної невизначеності та турбулентності може врятувати тільки гуманізація та згуртованість суспільства. Саме до цього і має готувати людину освіта на всіх своїх рівнях та в усіх своїх контекстах.

Список використаних джерел

1. Глебова Н. Довіра як індикатор комунікативного стану суспільства / Наталя Глебова // Соціологічні студії. – 2015. – № 1 (6). – С. 16–22.
2. Докторова Д. Теоретичні підходи до розуміння поняття «довіра» / Д. Докторова // Соціологічні студії. – 2014. – № 1 (4). – С. 50–62.
3. Назарук О. Довіра як передумова формування позитивного соціального досвіду особистості / О. Назарук // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2010. – Т. 12. – С. 216–224.
4. Нестерова, М. О. Трансверсальні компетенції в європейській освітній моделі для соціокультурної сфери [Текст] / Марія Олександрівна Нестерова // Формування сучасної парадигми менеджмент-освіти у соціокультурній сфері : зб. доп. III Всеукр. наук.-метод. семінару, (м. Київ, 9-10 квіт., 2019 р.) / Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, Наук.-дослід. ін-т напрям: "Менеджмент соціокультурної діяльності", Каф. шоу-бізнесу ; наук. ред.: Я. М. Мартинишин. – Київ : Вид. центр КНУКіМ, 2019. – С. 53-66.
5. Нестерова М., Деліні М., Заможський А. Соціальна згуртованість університетської спільноти / Марія Нестерова, Марина Деліні, Андрій Заможський // Вища Освіта України. – 2019. № 3. – С. 42 – 51.
6. Соколов А. В. Феномен соціокультурной деятельности : монографія / А. В. Соколов. — СПб., 2003. — 204 с.
7. Степанов В. Ю. Соціокультурний простір сучасності / В. Ю. Степанов // Вісник Харківської державної академії культури. - 2014. - Вип. 43. - С. 104-110. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/hak_2014_43_15.

8. Супрун В. И. Ценности и социальная динамика / В. И. Супрун – в кн.: Наука и ценности. — Новосибирск, 1987. — С. 162.
9. Чупрасова В. И. Современные технологии в образовании [Электронный ресурс] / В. И. Чупрасова. – ДВГУ, 2000. – Режим доступа: <http://www.docme.ru/doc/176612/sovremennyye-tehnologii-v-obrazovanii>
10. Щербакова Ю. Цінності об'єднаної Європи.: монографія / Юлія Щербакова. — К. : ВЦ «Академія», 2014. — 208 с.
11. Budnik Ch. Trust, Reliance, and Democracy, International Journal of Philosophical Studies, <https://doi.org/10.1080/09672559.2018.1450082>
12. Dragolov, G., & Ignácz, Z., & Lorenz, J., & Delhey, J., & Boehnke, K. (2013). *Social Cohesion Radar Measuring Common Ground: An international Comparison of Social Cohesion Methods Report*. UNSPECIFIED. http://aei.pitt.edu/74134/1/Social_cohesion_radar.pdf
13. Nesterova M, & Dielini M., & Zamozhskiy A. Social Cohesion in Education: Cognitive Research in the university community. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). 2019. -Vol.7. <http://www.ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/488> (SCOPUS)
14. Reina D.S., Reina M. L. Building Sustainable Trust. OD Practitioner. 2007. - Vol. 9. N 1. P. 36–41. <https://reinatrustbuilding.com/wp-content/uploads/2016/02/ODN-Building-Sustainable-Trust-wout-quiz.pdf>
15. Roberts-Schweitzer, E. Promoting Social Cohesion through Education: Case Studies and Tools for Using Textbooks and Curricula. WBI Learning Resources. Washington, DC: World Bank. – 2006.
16. Social Cohesion and Education - Background: Social Cohesion and Development, Social Functions of Education - Schools, Public, School, and Rights. The way of access: <http://education.stateuniversity.com/pages/2428/Social-Cohesion-Education.html>
17. Ten transversal key competences. [E-source] – The way of access: <https://blog.jobfraternity.com/2015/07/20/ten-transversal-key-competences/>

Колодяжна А.В.
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри професійної освіти в сфері технологій та дизайну
Київський національний університет технологій та дизайну,
м. Київ, Україна

РОЗДІЛ 9. ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД В ОСВІТІ: ЦІННІСНЕ САМОСТАВЛЕННЯ

Соціально-економічні зміни, які відбулися в нашій країні, спричинили за собою переоцінку всієї системи суспільно-особистісних цінностей і вимагають суттєвого перегляду концептуальних основ освіти. Формування особистості, здатної до реалізації своїх можливостей, здорової, соціально стійкої і одночасно мобільної, готової виробляти і змінювати власну стратегію життя і бути щасливою – саме такою є справжня мета і критерії успішності сучасної освіти. Зростають вимоги до особистісних та професійних характеристик педагога. Гуманізація освіти як методологічний орієнтир нового підходу ставить гостре питання про готовність викладача до педагогічної діяльності в системі відносин, в яких ключовим соціально-психологічним новоутворенням є визнання людини найвищою цінністю. «Первинним благом, яке лежить в основі всіх людських прагнень і дій, і яке необхідно враховувати при побудові справедливого суспільства, є ставлення людини до самої себе, її самоповагу, віру в свої можливості» (Дж. Ролз). Визначення сутності людини як «ансамблю ставлень» актуалізує проблему формування ставлення до себе як цінності. Ціннісне самоствавлення розглядається як система особистісних утворень, які визначають більш-менш стійку ступінь позитивного ставлення до власного Я. Ціннісне самоствавлення забезпечує духовно-моральне, діяльнісно-практичне самозбагачення і взаємопов'язане з реалізацією гуманістичної освітньої парадигми.

Переважає в вузівському навчанні традиційного знанневого підходу, авторитарний стиль педагогічного спілкування, суб'єктивність оціночної діяльності, орієнтованість на «середнього» студента виступають головними перешкодами зростання почуття самоцінності майбутнього педагога, яке формується в основному стихійно, обмежуючи тим самим його особистісне і професійне становлення. На сьогоднішній день склалося певне протиріччя між збільшеною потребою суспільства в педагогічній взаємодії на принципах гуманістичної освіти, що вимагає високого рівня сформованості ціннісного самоствавлення особистості.

Виділення емоційного компоненту самосвідомості особистості в якості самостійного об'єкта психологічного аналізу обумовлене його особливою природою. Роботи, присвячені вивченню емоційного компоненту самосвідомості, надають підставу для висновку про різноманітність термінології, яка використовується для опису його змісту і

розкривається за допомогою категорій «установка», «особистісна суть», «ставлення», «соціальна установка», «почуття», «Я-концепція» тощо. Тому актуальними є питання про визначення змісту даного поняття. Аналіз точок зору різних авторів на природу емоційного компоненту самосвідомості надає підставу говорити про велику кількість термінів, в яких відображено зміст даного поняття або окремих його аспектів: інтегральна самооцінка, самоповага, самоприйняття, любов до себе, симпатія до себе. Така ситуація призводить до певних труднощів в аналізі його змісту та при співставленні експериментальних даних та потребує певного аналізу підходів, які існують в літературі. Тому *метою статті* є аналіз змісту поняття емоційний компонент самосвідомості особистості, його визначення представниками різних психологічних напрямків.

9.1. Самоствавлення як система самооцінок особистості

На рівні свідомості самоствавлення проявляється у поведінці та діяльності як глобальне почуття «за» або «проти» самого себе у формі самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу, очікуваного ставлення з боку оточуючих.

Індивідуальна психологія А. Адлера наголошує на тому, що уявлення особистості про себе та про світ є частиною життєвого стилю. А основою для побудови самоствавлення є вибудовування самоповаги як прагнення до переваги над іншими. Вчений впевнений, що «почуття цінності людської особистості не повинно зменшуватися» [1, с. 123]. А. Адлер називає уявлення про себе схемою апперцепції, де апперцепція – це суб'єктивна інтерпретація того, що людина отримує через посередництво почуттів.

Х. Кохут (засновник психоаналітичної школи, яка має назву Я-психологія) вважає, що саме внутрішня структура «Я» здатна забезпечити почуття самоцінності.

К. Хорні [2, с. 19] зазначає, що самоствавлення є основою функціонування здорової та адаптованої особистості, а провідну роль в розвитку самоствавлення відіграють ступінь співвідношення образів «реального» та «ідеального Я». На думку К. Хорні, позитивне самоствавлення – це почуття безумовного самоприйняття індивіда, яке виявляється у формі довірчої установки до світу, або почутті «вітальної впевненості». Основним механізмом формування самоприйняття є інтеріоризація паттерну батьківсько-дитячих відносин.

Природа самоствавлення як почуття самоприйняття індивіда досить докладно розкривається в феноменологічному підході К. Роджерса. Тут аналіз відбувається за допомогою положень про те, що самоствавлення індивіда має афективно-мотиваційну детермінацію та проявляється в почутті внутрішнього благополуччя або неблагополуччя індивіда.

К. Роджерс стверджує, що людина, спостерігаючи за собою та даючи оцінку собі та своєму досвіду, пізнає, будує та вдосконалює власне уявлення про себе. «Я» або Я-концепція у Роджерса – це розуміння

людиною самої себе, засноване на життєвому досвіді минулого, подіях сучасного та надіях на майбутнє [1]. Основну гіпотезу такого підходу К. Роджерс формулює так: «Особистість володіє величезними ресурсами розуміння себе, зміни своєї Я-концепції, ставлень та я-поведінки, яку можна регулювати». Він наголошує на тому, що Я-концепція зберігає цілісність, не дивлячись на те, що з досвідом особистість змінюється, адже уявлення про себе протягом життя особистості залишається відносно сталим [1]. Тому паралельно з процесом формування Я-концепції розвиваються потреби в позитивному ставленні до себе та потреби в позитивному ставленні з боку оточуючих.

Залежно від ставлення інших людей до індивіда та від його самоствавлення формується, на думку К. Роджерса, той чи інший тип особистості: «повноцінно функціонуюча» або «неприспосована» особистість. Таким чином, вчений пов'язує самоствавлення особистості з формуванням її Я-концепції, але не ототожнює ці процеси.

Загалом поняття Я-концепції є фундаментальним для гуманістичної психології.

Одним з перших звертається до проблеми вивчення та визначення Я-концепції У. Джемс [3], який розділяє глобальне «Я» особистості на «Я, що усвідомлює» та «Я-як-об'єкт», як дві сторони однієї цілісності, що існують одночасно. З одного боку, людина володіє свідомістю, а з другого – усвідомлює себе саму як один з елементів дійсності. Особистість, описуючи свої якості, завжди дає їм певні оцінки. У. Джемс, розглядаючи критерії такого оцінювання, наголошує, що «самооцінка залежить від того, ким ми хотіли б стати, яке положення хотіли б зайняти в цьому світі; це служить точкою відліку в оцінці наших власних успіхів або невдач» [3, с. 35].

М. Розенберг та Г. Каплан при розкритті природи самоствавлення спираються на відмінності процесів самопізнання та самоствавлення. У загальному вигляді знання про себе розглядаються як система уявлень про себе, а самоствавлення розуміється як стійке почуття на адресу «Я», або стійке ставлення до себе [4]. Вони вважають, що стійкість самоствавлення особистості забезпечують мотиви самоповаги та потреби у стійкості образу «Я». Позитивна або негативна установка, спрямована на специфічний об'єкт, що має назву «Я», відображає ступінь розвитку у індивіда почуття самоповаги, власної цінності та позитивного відношення до всього, що входить в сферу його «Я».

Л. Уелс та Дж. Марвел, аналізуючи різноманітні підходи до розуміння ставлення індивіда до себе, дійшли висновку, що «грубе позначення самооцінки як цілісного аспекту уявлення про себе не надає адекватного знання про те, чим воно є». Вони пропонують [4] одне з рішень, що дозволяє співвіднести точки зору на природу самоствавлення, які вже існують. Автори виокремлюють три головні погляди на термін самоствавлення, які відображають різні теоретичні орієнтації та різняться психологічним змістом: любов до себе, самоприйняття та почуття компетентності. При цьому, зазначають Л. Уелс та Д. Марвел, різниці в

підходах зумовлені більшою мірою акцентуванням на почутті симпатії або на оцінюванні. Терміни «любов до себе» та «самоприйняття» різняться за ступенем усвідомлення почуття симпатії на власну адресу. Тобто самоприйняття передбачає усвідомлення даного почуття або ставлення.

В роботах інтеракціоністичного напрямку основним механізмом формування самоставлення є інтеріоризація ставлень з боку «значимих інших». Детально дане положення відображене в працях Р. Бернса, С. Куперсмита, Д. Міда та ін. На думку авторів цього напрямку, формування ставлення до себе відбувається в процесі соціальної взаємодії, коли індивід усвідомлює та засвоює ставлення до себе оточуючих його людей.

Диференціацію «знання про себе – ставлення до себе» найбільш чітко висвітлено в роботах Р.Бернса. Визначаючи Я-концепцію як «сукупність усіх уявлень індивіда про себе, об'єднану з їх оцінкою...» [5, с. 30-31], науковець виокремлює дві її складові: описову складову, або образ «Я», та ставлення до себе (самооцінка та прийняття себе). Тобто, за Р. Бернсом, самоставлення існує тому, що знання про себе не може бути байдужим для людини та пробуджує в ній оцінки та емоції.

Взявши за основу теорію У. Джемса, Р. Бернс розглядає Я-концепцію як сукупність уявлень людини про себе та пише, що «...Я-концепція – це складна структурована картина, яка існує у свідомості індивіда як самостійна фігура або фон і включає як власне Я, так і відносини, в які воно може вступати, а також позитивні та негативні цінності, пов'язані із сприйнятими якостями і ставленнями Я – в минулому, теперішньому і майбутньому» [5, с. 38]. Таким чином, вчений характеризує Я-концепцію не лише як констатацію та опис рис особистості, а як усю сукупність оцінних характеристик та пов'язаних з ними переживань. Виходячи з цього, «позитивну Я-концепцію можна прирівняти до позитивного ставлення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної цінності» [5, с. 37].

«Ставлення індивіда до себе, яке формується поступово та набуває звичного характеру» С. Куперсміт називає самооцінкою. «Воно виявляється як почуття схвалення, ступінь якого відображає впевненість індивіда у своїй самоцінності, значимості» [4]. Тобто самооцінка – це особистісне судження про власну значимість, яке виражається в установках, властивих індивіду.

Зазначимо загальні положення, що їх розділяють автори соціально-когнітивних орієнтацій досліджень, які не звертаються до поняття цілісної Я-концепції, а самоставлення особистості розглядають як почуття компетентності. Зокрема, А. Ален, А. Бандура, А. Бек, А. Бем, Г. Маркус надають великого значення пізнавальним процесам у формуванні самоставлення особистості, серед яких виокремлюються «процеси самоатрибуції» та самооціночні емоції (А. Бандура, Х. Хекхаузен та ін.), процеси «самосприйняття» і фокусування на певних аспектах свого «Я», самоефективність, що сприймається (А. Бек, А. Бандура) [4].

Так, А. Бандура вводить в обіг такий когнітивний механізм як «самоефективність», цілеспрямовано заперечуючи самооцінку як

глобальне утворення. Г. Маркус, А. Бем, А. Ален використовують поняття я-схем, що є узагальненим досвідом, завдяки якому організується та контролюється інформація в певній області діяльності та впорядковується чуттєвий досвід індивіда.

А. Бек пропонує поняття, які стосуються «актуального Я». До них належать «паттерн самокоманд» та «особистісні значення». «Паттерн самокоманд» формується в процесі внутрішнього діалогу. Самокоманди можуть мати характер самопокарання або самонагороди, в залежності від того, як індивід оцінює ефективність своїх дій. Саме за допомогою цієї системи, на думку автора, народжується самоствавлення особистості.

А. Бандура, розглядаючи процеси формування самоповаги, відводить провідне місце «самоефективності, яка очікується». Автор визначає її як тенденцію індивіда сприймати результат виконання завдання за допомогою власних здібностей та описує стратегії підтвердження самоефективності. Висока самоефективність, пов'язана з очікуванням успіху, сприяє підтриманню високої самоповаги, тобто виступає як основний механізм, що формує та підтримує певний рівень самоповаги.

Таким чином, в розглянутих підходах до самоствавлення головна увага дослідників (А. Бек, А. Бандура) сконцентрована на механізмах оцінювання, які утворюють почуття впевненості в собі або почуття компетентності. Основною характеристикою самоствавлення є переживання успіху або невдачі. На відміну від цього самоприйняття розуміється як стиль ставлення до себе, або загальна життєва установка, яка виникає на основі співставлення образу «Я» суб'єкта у відношенні до «ідеального образу Я».

Епігенетичний підхід Е. Еріксона наголошує на тому, що формування ставлення до себе відбувається через призму власної ідентичності. Его-ідентичність розуміється як співвідношення ідентифікацій та можливостей індивіда, які сприймаються ним на основі досвіду взаємодії з оточенням та знань про те, як реагують на нього інші. За суттю саме так відбувається формування самоствавлення. Якщо воно позитивне (почуття безумовного самоприйняття індивіда), то за Е. Еріксоном [6], виражається в понятті «базальної довіри».

В екзистенційних підходах (Р. Лейнг та ін.) обстоюється думка, що людина не може існувати без «свого» світу, а її світ не може існувати без неї. Кожен індивід сам конструює свій світ. Р. Лейнг [7] розглядає онтологічно захищену особистість, яка здатна бути автономною індивідуальністю, тобто відчуває непохитну впевненість у власній реальності та ідентичності. Самоствавлення особистості виявляється, зокрема, в любові до себе, яка є почуттям «онтологічної впевненості» (за Р. Лейнгом). Під цим терміном розуміють почуття емоційної та інтелектуальної впевненості, що виникає в результаті ефективності виховання індивіда.

Висновки до розділу. Отже, глобальна самооцінка є тим психологічним поняттям, в якому найбільш детально відображена така сторона ставлення людини до себе як її почуття на адресу власного «Я».

Це почуття є стійким психічним утворенням і виявляє себе як особистісна риса (властивість, смислова диспозиція). Вивчення властивостей самосвідомості, адекватності самооцінок, структури і функцій образу «Я» становить практичний інтерес у зв'язку з формуванням життєвої позиції особистості, здатністю людини організувати і контролювати поле своєї життєдіяльності з урахуванням особливостей власного внутрішнього світу.

9.2. Теоретичний аналіз феномена самоствавлення у ціннісному аспекті.

Одним із структурних компонентів самореалізації особистості, поряд з автономією, самоефективністю, перспективою майбутнього та системою ціннісних орієнтацій, виокремлюють самоствавлення особистості. Водночас наголошується на ключовій ролі становлення ціннісної свідомості у регуляції діяльності та особистісному розвитку, «ціннісної цілісності індивідуального життя» як фактору рівноваги у системі смислових утворень внутрішнього світу особистості [10]. Тому важливим видається розгляд проблеми ставлення до себе у ціннісному аспекті.

Розуміння самоствавлення як установочного утворення знайшло своє пояснення в роботах представників особистісно-орієнтованого напрямку (Б. Анан'єв, І. Кон, С. Рубінштейн та ін.).

Б. Анан'єв вважає, що «Я» є цілою системою свідомого ставлення до себе, як до психофізичної істоти, тобто ставлення до власної зовнішності, до свого тіла, до своєї поведінки, а також до власних внутрішніх психічних станів. Свідоме ставлення до себе складається поступово, проходить тривалий своєрідний цикл розвитку та є відносним знанням про себе. У ньому вирішальне значення належить ставленню до себе як до особистості, яке залежить, перш за все, від самої форми діяльності.

С. Рубінштейн пише, що «вивчення... діяльності природно і закономірно переходить у вивчення властивостей особистості... Будь-яка діяльність виходить від особистості як її суб'єкта... Особистість як свідомий суб'єкт усвідомлює не лише навколишнє, але і себе в своїх стосунках з тими, що її оточують... свідомо привласнює собі все, що робить людина, привласнюючи всі її справи і вчинки, і свідомо приймає на себе відповідальність як їх автор і творець... Проблема... вивчення особистості... завершується розкриттям самосвідомості» [8, с. 434-435].

І. Кон [9] вибудовує свої бачення про даний феномен на базових положеннях теорії диспозиційної регуляції соціальної поведінки, визначаючи самоповагу як емоційний компонент особливої установочної системи – «образу Я», як «особистісне оцінювальне судження, виражене в установках індивіда до себе (схваленні або несхваленні), які вказують міру здатності індивіда до успішності...». На його погляд, термін самоповага відображає міру прийняття суб'єктом самого себе як особистості та визнання своєї соціальної людської цінності.

Предметом самосприйняття і самооцінки індивіда можуть бути його тіло, здібності, соціальні зв'язки тощо. Згідно з цим виділяється система

часткових, парціальних оцінок. Узагальнюючи ці уявлення, І.Кон пише, що підсумкове вимірювання «Я», яке виражає «міру прийняття або неприйняття індивідом самого себе, позитивне або негативне ставлення до себе, похідне від сукупності окремих самооцінок являє собою загальний знаменник» [9, с. 71], глобальну самооцінку.

Найширше зміст поняття самоствавлення розкривається в роботах В. Століна. Його уявлення про самопізнання та самоствавлення базуються на ідеях О. Леонтєва [4] про діяльність, свідомість та особистість. В. Столін розглядає самоствавлення як складову особистості та компонент самосвідомості [10]. Він розмежовує в єдиному процесі самосвідомості такі аспекти – знання про себе, процес отримання цих знань та процес самоствавлення. Причому, самоствавлення як психологічне утворення пов'язане з поняттями Я-концепція, образ Я, самооцінка, установка на себе тощо. Кожний з цих компонентів самосвідомості характеризується певним когнітивним змістом та емоційною забарвленістю. В.Столін відмічає, що процес самосвідомості здійснюється через переживання конфліктних змістів, і під час цього процесу особистість пізнає, що вона може перебороти, а що ні. В результаті особистість усвідомлює свої власні якості, риси та формує певне ставлення до себе.

За В. Століним, основою самоствавлення є процес, в якому власні риси та якості оцінюються особистістю у відношенні до мотивів, що виражають потребу в самореалізації. Тобто зміст самоствавлення відображає перш за все специфіку переживання змісту «Я» для суб'єкта, похідного від реального його буття. Таким чином, в рамках концепції В. Століна «... самоствавлення не є прямим наслідком знання про себе, хоча феноменологічно виводиться з нього... самопізнання і самоствавлення пов'язані опосередковано...» [10, с. 7-8]. Самоствавлення семантично формується (когнітивна складова) і переживається (емоційна складова) у свідомості суб'єкта. Когнітивна складова самоствавлення в свідомості виражається в суб'єктивному присвоєнні собі рис, тобто в самосприйнятті, емоційна – у виникненні емоцій, відчуттів, направлених на самого себе [10]. Суб'єкт при цьому ставиться до свого «Я» залежно від того, чи сприймається воно як негативна, позитивна або конфліктна (суперечлива) умова досягнення мотивів особистості. Звідси ставлення людини до себе може бути позитивним («Я» – умова, що сприяє самореалізації), негативним («Я» – умова, що перешкоджає самореалізації) або конфліктним («Я» – умова, яка в один і той же час і сприяє і перешкоджає самореалізації) [10].

Як безпосередню наявність у свідомості особистісного сенсу «Я» розглядає самоствавлення і С. Пантілеєв. Самоствавлення не базується на оцінці соціальної бажаності сприйманої в собі риси, і не є прямим наслідком знання про себе, хоча виводиться з нього [11]. С. Пантілеєв зазначає, що «самоствавлення може розумітися... як безпосередньо-феноменологічна представленість (на поверхні свідомості) особистісного змісту «Я» для самого суб'єкта. При цьому специфіка переживання змісту

«Я» є похідною від реального буття суб'єкта, його об'єктивної позиції в соціумі...» [11, с. 22].

О. Соколова, розглядаючи самоствавлення, приділяє основну увагу вивченню Я-образу особистості.

Загалом, В. Столін, С. Пантілеєв та О. Соколова визначають природу самоствавлення через категорію особистісного змісту та розуміють ставлення до себе як сформоване в процесі співвідношення власних властивостей особистості з мотивами її самореалізації.

В рамках теорії «взаємозв'язків» О. Лазурського – В. М'ясіщева категорія «самоствавлення» розглядається як єдність змістових і динамічних аспектів особистості, міра усвідомлення і якість емоційно-ціннісного прийняття себе як ініціативного і відповідального начала соціальної активності [4].

Представники школи Д. Узнадзе розробляють концептуальну модель самоствавлення як соціальної установки, вводять саме поняття «самоствавлення».

У роботах Н. Сарджвеладзе ставлення до себе разом із соціальним статусом і установкою особистості до зовнішнього світу, складає зміст системи «особистість – соціальний світ» і є однією із структурних одиниць диспозиційного ядра особистості. Під диспозицією автор розуміє «схильність до певної взаємодії особистості з соціумом і самою собою..., деяку готовність або фіксовану установку суб'єкта життєдіяльності» [12, с. 192].

Результатом узагальнення різних почуттів та емоцій особистості відносно себе вважають самоствавлення І. Чеснокова, М. Лісіна. Для цього ними використовується термін «емоційно-ціннісне ставлення», що визначається як «специфічний вид емоційних переживань, в яких відображено власне ставлення особистості до того, що вона визнає, розуміє, відкриває стосовно себе, тобто найрізноманітніші її самоствавлення» [13, с. 109]. Переживання при цьому розуміється як внутрішня динамічна основа, спосіб існування самоствавлення, через який людина усвідомлює ціннісний сенс власного ставлення до себе. Воно може протікати як у формі безпосередньої емоційної реакції, так і в «інактуальній формі» (П. Якобсон), «коли жива емоційна реакція відсутня і замінюється оцінювальним судженням, за яким стоїть в даний момент не актуалізоване стійке почуття, а згорнута, в певний час безпосередньо пережита емоційна реакція» [13]. На думку М. Лісіної, самоствавлення – це почуття самості, яке надає знанням про себе афективного забарвлення. І. Чеснокова розуміє самоствавлення як компонент самосвідомості. Центральною ланкою внутрішнього психічного світу людини є розвинуте позитивне почуття до свого «Я», яке є стійкою особистісною рисою. Воно лежить в основі єдності і цілісності її особистості, погоджує і упорядковує внутрішні цінності, завершує структуру характеру [13].

Таким чином, можна констатувати значну увагу до теоретичного вивчення і експериментального дослідження у сучасних психологічних розвідках проблеми самоствавлення як особистісного феномена, складного

когнітивно-афективного утворення, що включає ціннісний компонент. Самоставлення як полімодальна емоційно-ціннісна система займає особливе місце в системі ставлень особистості. Воно є однією зі складників суб'єктного ядра особистості та структури її самосвідомості, виражає особливості ставлення людини до самої себе і забезпечує центрування її внутрішнього простору й формування смислового вектора життєвого шляху.

Теоретичний аналіз проблеми змісту поняття емоційний компонент самосвідомості дозволяє говорити про те, що, суттєві різниці в розумінні самоставлення все ж надають підстави зазначати, що ставлення особистості до себе впливає на прояв соціальної активності особистості, обумовлює її адекватність і диференційованість. Воно виступає мотивом саморегуляції поведінки і актуалізується на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи з його мотивуючих компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки.

Отже, процеси гуманізації та демократизації сучасного суспільства, які втілюють загальнолюдські цінності духовного життя, змінюють аксіологічні орієнтири освіти. Особливої актуальності набуває проблема самоцінності людини, визнання її права на самобутність, «усвідомлення себе повноцінною особистістю». Завдання освіти полягає в тому, щоб сформувати соціально стійку і одночасно мобільну особистість, здатну виробляти власну стратегію в повсякденному житті.

Бачення про педагога базується на його певному особистісному розвитку, в основі якого є спрямованість особистості і її найбільш глибока, фундаментальна характеристика – самоставлення. Ціннісне самоставлення майбутнього педагога пов'язується з реалізацією гуманістичного підходу в освіті, з духовно-моральним і діяльнісно-практичним самозбагаченням, спрямованим на самореалізацію, власне вдосконалення, успішне здійснення свого соціального і професійного призначення. Ставлення до людини як самоцінності розвиває її власні гуманістичні цінності, забезпечує основу для самопізнання, саморозуміння, розкриває природну тенденцію до самоактуалізації.

Список використаних джерел:

1. Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Р. Роджерс. – Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 484 с.
2. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. [Текст] / Карен Хорни. – М. : «Прогресс-Универс», 1993. – 479 с.
3. Джемс, У. Психология. [Текст] / Джемс Уильям – М. : Педагогика, 1991. – 368 с.

4. Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. /Ред. Д. Я. Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2000. – 656 с.
5. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание. [Текст] / Р.Бернс ; Пер. с англ. / Общ. ред. В.Я.Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 424 с.
6. Эриксон, Э. Детство и общество. [Текст] / Эрик Г.Эриксон. – Изд. 2-е, перераб. и доп. / Пер. с англ. – СПб. : Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
7. Лэйнг, Р. Расколотое «Я». [Текст] / Рональд Д. Лэйнг : пер. с англ. – СПб. : Белый Кролик, –1995. – 352 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. [Текст] / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2008. – 713 с. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Кон, И. С. Открытие «Я». [Текст] / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.
10. Столин, В. В. Самосознание личности. [Текст] / В. В. Столин – М. : МГУ, 1983. – 284 с.
11. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. [Текст] / С. Р. Пантилеев. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 108 с.
11. Сарджвеладзе, Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. [Текст] / Н. И. Сарджвеладзе – Тбилиси : «Мецниереба», 1989. – 206 с.
12. Лисина, М. И. Проблемы онтогенеза общения : монография [Текст] / М.И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.

ВИСНОВКИ

У монографії розглянуто проблеми, що стосуються процесів гуманізації та гуманітаризації освіти, що визначено пріоритетним у підготовці фахівців Всесвітньою конференцією ЮНЕСКО «Вища освіта в XXI столітті: підходи і практичні заходи». «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту... державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства», - проголошується Законом України «Про освіту» та стратегією державної освітньої політики. Освіта покликана стати запорукою дотримання прав людини, демократії, сталого розвитку та миру. Тому принципи гуманізації та гуманітаризації на сучасному етапі утворюють основний напрям змістовного реформування системи освіти.

Встановлено, що гуманізація передбачає організацію освітнього процесу з максимальним урахуванням індивідуальності студента, створенням сприятливих умов для розкриття його здібностей і самовизначення. Основними завданнями гуманізації освіти називають відродження духовності, виховання навчаючи, втілення принципів гуманної педагогіки, прагнення до рівноправного спілкування зі своїми вихованцями, індивідуалізація навчання, перетворення взаємодії педагога та учня на засіб творчого саморозвитку, демократизація управління освітою тощо.

Зазначається, що у вищій школі гуманітарні дисципліни формують світогляд, надають розуміння основ розвитку суспільства та забезпечують формування навичок безперервного духовного самовдосконалення. Трансформація гуманітарної освіти набуває чималої ваги в рамках інтеграції національної вищої освіти в європейський простір та інтернаціоналізації освіти.

В монографії узагальнено дослідження науковців, практичний педагогічний досвід та запропоновано структурування компонентів змісту гуманітарної підготовки у закладах вищої освіти, складовими якої визначено наступні елементи: система гуманних відносин (соціально-ціннісний досвід); система гуманітарних знань (когнітивний досвід); система практичних умінь, навичок, способів гуманітарної діяльності (практичний досвід); досвід гуманітарної творчої діяльності особистості (творчий досвід).

В межах дослідження проблеми розглянуто історичні витоки гуманізації освіти. Так, вітчизняні гуманісти зверталися до історії для пробудження самосвідомості народу, його історичної пам'яті, виховання патріотичних почуттів, любові до Вітчизни. Українські гуманісти чи не першими в Європі проголошували, що благо народу є найвищим законом і метою державної влади; розробляли ідею природного права, яке вважали вищим за соціальні закони. Неабияка увага приділялась комплексу ідей, які називають сьогодні ідеями громадянського гуманізму: національна самосвідомість, патріотизм, громадянське служіння, справедливість, політичні свободи.

Гуманісти обстоювали ідею високого земного призначення людини, повертаючи на землю її сутнісні сили, що були від неї відчужені, абсолютизовані й обожнені. Вчення про земне призначення людини, реабілітація цього життя стало основою гуманістичного світогляду і було найбільшим досягненням філософії епохи Відродження. Так, на думку острозьких книжників, максимальна реалізація людиною її фізичних і творчих можливостей відбувається через здобуття успіху у різних видах діяльності.

Тому частина монографії присвячена соціалізації особистості при вивченні дисциплін гуманітарного курсу, методам та засобам навчання. Особлива увага приділяється створенню ситуації успіху на заняттях, що сприятиме активізації допитливості, зацікавленості при вивченні курсів, виникненню почуття впевненості у власних силах, інтересу до навчання, переживанню почуття радості від пізнання нового. Зазначається, що ситуація успіху стане ефективним засобом гуманізації освіти, інструментом соціалізації особистості, методом розвитку співпраці між викладачем та студентом.

У людині гуманісти цінували риси, які вирізняли її серед інших, і в першу чергу яскраво виражений індивідуалізм, що виявлявся в активній діяльності, особистій доблесті, непересічних здібностях. На їхню думку, кожна людина наділена свободою вибору, нічим не обмеженою здатністю творити свій внутрішній світ і впливати на зовнішні обставини свого життя, вмінням ставити перед собою високу мету й досягати її. Значимість людини гуманісти ставили в залежність від її особистих якостей, особистої добродішності, таланту та вміння їх реалізувати. Гідність людини визначалася її особистими заслугами, її вмінням пізнати себе, світ, здатністю розвинути і використати свої інтелектуальні можливості: здійснюючи своє земне покликання, актуалізуючи свої пізнавальні потенції і творчі можливості. Українські гуманісти значно більшої уваги, ніж їх західноєвропейські однодумці, приділяли проблемі самопізнання.

Проведена реконструкція поглядів українських гуманістів дозволяє знайти підґрунтя сучасному гуманістичному підходу до освіти. Адже людина є творчою, самодетермінованою істотою. Чим менше в освітньому просторі загальнолюдського змісту, тим більше він схильний підмінити самодетермінованість людини пристосуванням до наявних форм соціального буття.

Однією з проблем гуманізації та гуманітаризації освіти, зазначається в монографії, є й проблема формування феномену історичної пам'яті та її вплив на формування національної ідентичності, національної гордості, виховання громадянської лояльності нових поколінь до об'єктивної реальності.

Майбутнє України пов'язане із формуванням і послідовним втіленням такої освітньої політики, яка б відповідала сучасним викликам, актуальним людським цінностям, провідними з яких були і залишаються ідеї гуманізму, демократії, правової держави, визнання людини як найвищої цінності і самореалізації особистості.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Аксьонова В. І. Соціально-філософські підвалини гуманістичних обріїв європейського простору: український вимір. – Кваліфікаційна робота на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, 2019.
2. Андрущенко В. Гуманітарна політика України: методологія, теорія, практика // Роздуми про освіту. К., 2004.
3. Березівська Л. Д. Проект єдиної школи в Україні про дванадцятирічну загальну середню освіту (1917–1921) // Розвиток освіти в добу Української революції (1917–1921): зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару / ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [та ін. ; редкол.: Березівська Л. Д. (голова редкол.), Зозуля С. М., Страйгородська Л. І. ; літ. ред. Мося І. А.]. Київ: [ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського], 2017. 103 с.
4. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. – К.: «Вища школа», 1985. – 175 с.
5. Виховання у Стародавній Греції: соціокультурний контекст: навч. посіб. для вищих пед. навч. закладів / Петро Гусак, Людмила Гусак, Леся Мартіросян. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 200 с.
6. Вознюк О. М. Формування системи гуманітарних інтегрованих знань студентів технічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вознюк Оксана Миколаївна. К., 2004. 262 с.
7. Голенищев-Кутузов И.Н. Украинский и белорусский гуманизм. Славянские литературы. Статьи и исследования. М. 1978. 370 с.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. К.: Либідь, 1997. 376 с.
9. Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко. К.: МП «Леся», 2008. 516 с.
10. Джури́нский А.Н. История педагогики / А. Н. Джури́нский. М.: Владос., 2000. 432 с.
11. Дослідницькі університети: світовий досвід та перспективи розвитку в Україні: монографія / [А. Ф. Павленко, Л. Л. Антонюк, Н. В. Василькова, Д. О. Ільницький та ін.] ; за заг. ред. д.е.н., проф. А. Ф. Павленка та д.е.н., проф. Л. Л. Антонюк. К.: КНЕУ, 2014. 350 с.
12. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики:збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.
13. Історія педагогіки /За ред. проф. М. В. Левківського, докт. пед. наук О.А. Дубасенюк. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 1999. 336 с.
14. Кивлюк О.П. Інформаційна педагогіка : філософія, теорія, практика (монографія). 2011. К.: Вид-во UAN VIR, 336 с.

15. Ковалинська І. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців технічного профілю в процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І. Ковалинська. Хмельницький, 2011. 19 с.
16. Козацька педагогіка і навчально-виховний процес у закладах освіти: науково-методичний збірник / Укладачі: В.Є. Берека, І.К. Гіджеліцький, Н.М. Орловська. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2018. 472 с.
17. Король С. В. Професійна спрямованість гуманітарної підготовки фахівців інженерного профілю в університетах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Король Світлана Володимирівна. Тернопіль, 2011. 271 с.
18. Кочубей А. В. Гуманітаризація підготовки майбутніх інженерів у вищих навчальних закладах засобами народознавства: // дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кочубей Алла Володимирівна. – Рівне, 2010. – 309 с.
19. Литвинов Володимир. Ренесансний гуманізм в Україні (Ідеї гуманізму епохи Відродження в українській філософії XV – початку XVII століття). К.: Основи, 2000. 472 с.
20. Литвинов Володимир. Україна в пошуках своєї ідентичності (XVI – початку XVII століття). К.: Наукова думка, 2008. 476 с.
21. Нагорна Л. Національна ідентичність в Україні. Київ: ШІЕНД, 2002. 271 с.
22. Нічик В.М. Реформаційні й гуманістичні ідеї в братських школах / Нічик В.М., Литвинов В.Д., Стратій Я.М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.) К. 1990. 300 с.
23. Островська Н. Д. Особистісно-орієнтований підхід у навчанні дисциплін гуманітарного циклу студентів агротехнічного інституту: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Д. Островська. Тернопіль, 2007. 20 с.
24. Плавуцька О. П. Педагогічні умови розвитку духовних цінностей студентів у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. П. Плавуцька. Тернопіль, 2010. 20 с.
25. Політика історичної пам'яті в контексті національної безпеки України : аналіт. доповідь / Яблонський В. М., Лозовий В. С., Валевський О. Л., Здіорук С. І., Зубченко С. О. та ін. / за заг. ред. В. М. Яблонського. Київ: НІСД, 2019. 144 с.
26. Свиренко Ж. С. Виховання гуманізму в студентів вищих технічних навчальних закладів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Свиренко Жанна Сергіївна. Бердянськ, 2009. 184 с.
27. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
28. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. К. : Рад. школа, 1974. 288 с.

29. Українські гуманісти епохи Відродження (Антологія). У 2 т. Т.1. К.: 1995. 570 с.
30. Ушинський К. Д. Твори [Текст] : в 6 т. – Т. 1. Педагогічні статті / К. Д. Ушинський ; ред. Г. С. Костюк. Київ : Радянська школа, 1954. 449 с.
- 30 Філософія: мислителі, ідеї, концепції: Підручник / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. К.: Книга, 2005. 528 с.
31. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М.М. Фіцула. – 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с. (Серія «Альма-матер»).
32. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990. С. 284.
33. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб.: А-сад, 1994. С. 404.
34. Хоружий Г. Ф. Європейська політика вищої освіти. Монографія. Полтава: Дивосвіт, 2016. 384 с.
35. Ципко В. В. Методична система навчання суспільнознавчих дисциплін студентів технічних університетів: Автореферат дисертації доктора педагогічних наук: 13.00.02. / Ципко Вікторія Віталіївна. Київ, 2015. 43 с.
36. Шевчук Т. Є. Педагогічні умови гуманітарної підготовки майбутніх фахівців механічної інженерії у вищих технічних закладах: дис. канд. педагогічних наук: 13.00.04. / Шевчук Тамара Євгенівна. Рівне: НУВГП, 2016. 326 с.
37. Шляхтун П.П. Методика викладання соціально-гуманітарних дисциплін: навч. посібник / П.П. Шляхтун. - К.: ВЦ «Академія», 2011. – 224 с. (Серія «Альма-матер»).
31. Ярошенко А. О. Формування духовних цінностей в сучасній вищій школі засобами гуманітарних наук (соціально-філософський аспект) : дис. канд. філос. наук : 09.00.03 / Ярошенко Алла Олександрівна. К., 2003. 320 с.

Наукове видання

*Сақун Айта Валдуrowна
Кивлюк Ольга Петрівна
Нестерова Марія Олександрівна та ін.*

*Сақун Айта Валдуrowна – науковий редактор та
керівник авторського колективу*

ПРОЦЕСИ ГУМАНІЗАЦІЇ ТА ГУМАНІТАРИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Монографія

Редактор *А. В. Сақун*

Відповідальний за поліграфічне видання *А. В. Пугач*

Підп. до друку 23.09.2020 р. Формат 60x84 1/16.
Ум. друк. арк. 10,22. Облік. вид. арк. 8,00. Наклад 300 пр. Зам. 1522.

Видавець і виготовлювач Київський національний університет технологій та дизайну.
вул. Немировича-Данченка, 2, м. Київ-11, 01011.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,
виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 993 від 24.07.2002.