

В. П. Андрущенко
Т. В. Андрущенко
В. Л. Савельєв

**КОНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЯ
ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЄВРОПИ:
АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР**

Київ
ТОВ «МП Леся»
2014

УДК 37
ББК 74
А 66

*Рекомендовано Вченою радою Національного
педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 8 від 27 березня 2014 р.)*

Рецензенти:

Михайло Бойченко, доктор філософських наук, доцент;
Григорій Волинка, доктор філософських наук, професор;
Володимир Ярошовець, доктор філософських наук, професор.

Андрущенко В.

А 66 Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : «МП Леся», 2014. – 460 с.

ISBN 978-966-8126-92-5

Унікальне видання присвячено обґрунтуванню ціннісного виміру інтеграційних процесів освітнього європейського простору, місця і ролі в ньому України, її ініціатив, спрямованих на впровадження в життя Педагогічної конституції Європи.

Видання призначене для фахівців у галузі освітньої політики, науковців, викладачів вищих навчальних закладів, вчителів загальноосвітніх шкіл, професійно-технічних закладів, усіх, хто цікавиться проблемами сучасного розвитку освіти.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-966-8126-92-5

© Андрущенко В., Андрущенко Т.,
Савельєв В., 2014
© ТОВ «МП Леся», 2014

ЗМІСТ

Вступ.....	4
Розділ 1. Цінності, Конституція, освіта – органічна єдність у дії ...	13
1.1. Конституціоналізація – відповідь на виклики європеїзації.....	14
1.2. Ціннісний контекст освіти: історична ретроспектива	35
1.3. Загальносвітові та національні традиції освітніх реформ – гармонізація взаємовпливу	57
1.4. «Болонізація» освітнього процесу: проблеми і перспективи	76
Розділ 2. Традиційні освітні цінності у глобальному вимірі	99
2.1. Рівний доступ до якісної освіти – колізії впровадження	100
2.2. Економізація освіти – відповідь на виклики національного і глобального ринку	120
2.3. Управління освітою – зміна пріоритетів	149
2.4. Університетська автономія: нові виклики.....	169
2.5. Соціальна відповідальність університету: нові умови – нові орієнтири?	182
Розділ 3. Аксіологічна платформа спільного педагогічного простору Європи	193
3.1. Людиноцентризм	194
3.2. Демократія	217
3.3. Миролюбство і екологічна безпека.....	238
3.4. Толерантність і права людини.....	264
Розділ 4. Аксіологічний досвід української педагогіки – органічна складова європейської освіти	289
4.1. Ціннісні витоки української освіти.....	290
4.2. «Козацька педагогіка» – не тільки національна екзотика ..	334
4.3. Радянська система освіти – ціннісна парадоксальність.....	359
4.4. Сучасна українська педагогіка – пошуки в дискурсі людиноцентризму.....	371
Розділ 5. Освіта і культура – важливий фактор міжцивілізаційного діалогу	389
Додатки	409

*Сидить диявол десь на Гіндукуші.
Вивчає звідти всяку Божу твар.
Питає: – Гей! Почім сььогодні душі?
Чому такий неякісний товар?*

*У перегір'ї зріють виногрона.
Колиску моря вітер колихнув.
– Во врем'я оно, о, во врем'я оно! –
Сказав диявол і чомусь зітхнув.*

Л. Костенко

ВСТУП

Останні події в Україні драматично актуалізували проблему моралі як у внутрішній, так і у зовнішній політиці сучасних держав, у міжнародних відносинах. Човен сучасної цивілізації, здається, черпає бортами воду. Переобтяжений прагматизмом і цинізмом, він ледь тримається на поверхні. Ще трохи – і ми ризикуємо «опуститись на дно» (метафора М. Горького), впасти у прірву бездуховності, безкультур'я, розпочати «війну кожного проти всіх», засуджену великим англійським філософом Томасом Гоббсом.

Складається враження, що у гонитві за надприбутками і кар'єрою ми забули про основу-основ життя – віру, надію і любов, добро і справедливість, співпереживання і відповідальність, свободу і творчість, втратили його сенс і замість того, щоб жити, ледь-ледь існуємо: боремось з обставинами, суспільством, своїми колегами і друзями, зрештою, самі з собою, утверджуємо «героїку боротьби» із власно створеними труднощами (як Дон Кіхот з вітряними млинами), пишаємось позірними успіхами, піднімаємо на постамент людей і цінності, які посоромили себе перед історією.

У країнах пострадянського простору духовні сутнісні сили людини, випестувані історією розвитку цивілізації, перетворились у реальність віртуальну. Їх витіснили гроші, хоча у багатьох їх вистачає лише на елементарне виживання. Бідні й обездолені про високі матерії можуть тільки мріяти. В інших – їх надлишок, й вони вважають, що можуть

купити все, навіть здоров'я, душу й совість. Ми стали жорстокими і злими. Ми розучились працювати, повстали один проти одного й намагаємось вижити, забуваючи про те, що треба жити, а не виживати, працювати, а не красти (чи брати хабарі), любити й поважати батьків і Батьківщину, оберігати й розвивати національну мову і культуру, а не нав'язувати народу чужі символи.

«Все на продаж» – ці слова стали гаслом епохи, запорукою успіху, достатку і кар'єри. Вгадати, вихопити, вкрасти, обдурити і втекти... Хіба про таке життя мріяли наші батьки? Хіба цьому нас навчали у школі? Продажні суди, агресивні «мажори», злидений стан медицини, безвідповідальність лікаря, свавілля водіїв, які сідають за кермо, маючи в кишені куплені права і фальшиві посвідчення, занедбаність культури, науки й освіти... Чи треба продовжувати перелік негараздів, що полонили нині народ і культуру?

Зрозуміло, не все є поганим у нашому Домі. Не все. Але поганого, мабуть, забагато. Й причиною цього стали не стільки внутрішні чи зовнішньосвітові чинники, скільки наша власна *духовна криза*, що утворилась на розвалинах колишньої комуністичної ідеології і моралі, хибно зрозумілої сутності демократії й відносин приватної власності, що розгортаються. Відкинувши старе як непотріб, ми практично не створили нічого, що могло б слугувати як ідеал, зрозуміле і прийнятне для всіх і кожного. Скинувши з постаменту «старих героїв», ми не побачили нових. Приватизувавши шматки державної чи народної власності (в народі цей процес влучно назвали «прихватацією»), ми стали на шлях так званого «дикого капіталізму», пережитого цивілізацією два століття тому. Невже для когось було не зрозумілим, що це шлях хибний і, мабуть, ще більш злочинний, ніж колишня «більшовизація» країни?! Духовністю, гуманізмом, людяністю в такому способі життя навіть не пахне! Жорсткий прагматизм, обумовлений спотвореним приватновласницьким інтересом, вбиває все, що трапляється на його шляху.

Зовнішній світ живе за іншими законами. Колишня «дикість цивілізації», символом якої був знаменитий Кольт, залишилась у минулому. Двохсотлітня історія розвитку капіталістичного способу життя внесла в нього суттєві корективи. Захід навчився жити більш-менш цивілізовано. В його основі – висока культура праці, стабільні закони і належна політична і соціокультурна організація. А головне – порядність та самоповага, якими нормальна людина не поступиться ніколи й не за які гроші. Правилom цього світу стала турбота про пристарілих та людей з

особливими потребами, захист людини і довкілля, підтримка духовності і моралі.

Звичайно, в ньому є свої негаразди. Особливо в країнах так званого соціального ризику. Але не тільки в них. Сьогодні навіть так звані благополучні країни мають низку проблем, пов'язаних із загальноцивілізаційною духовною кризою. З суперечливою натугою Захід приймає мігрантів, особливо нелегалів і біженців, потерпає від споживання наркотичних засобів, зловживання алкоголем і зброєю. Йому також притаманні такі негативні явища, як корупція, сексуальна розбещеність, проституція, торгівля живим товаром... І хоча на його поверхні домінують відомі культурні позитиви, зміцнення основ духовності і моралі є для нього, як і для країн колишнього СРСР, завданням актуальним і невідкладним.

Видима й прихована бездуховність підштовхує людей до прірви. Загроза бездуховності стала нині співмірною з небезпекою екологічною, енергетичною, військовою. Так і хочеться вигукнути: люди, схаменіться, зверніться до Бога, до власної совісті, подивіться у вічі один одному й спробуйте побачити споріднену душу! У нас все ще є *шанс виправити ситуацію*. Виправити й піти далі. Дорогою незалежного розвитку за досвідом країн, які сьогодні визначають і очолюють магістралі суспільного поступу. Разом з ними. Й розпочинати треба з *відродження Духу* – унікальної здатності, притаманної тільки Людині, бути суб'єктом мислення, почуттів і волі, рухатися, зростати, підніматись сходами прогресу, самі собі покладаючи цілі для свободи і творчої діяльності.

Відродження духовності... Важко говорити про цей процес, пройшовши двадцятирічну відмітку незалежного поступу. Але ж говорити треба. Говорити правду і діяти, визначивши пріоритети, мобілізувавши ресурси, сконцентрувавши волю. Адже саме духовність, духовний світ особистості виражають міру усвідомлення людиною сутності буття, свого місця і призначення у світі й відповідно формують характер ставлення до світу, до себе і собі подібних. Без духовності комфортний світ ми не вибудуємо. Ні внутрішній, ні зовнішній. Бездуховність породжує розлад, розпад, спонукає до руйнації. Створює тільки *любов*, помножена глибокою *вірою* у себе, батьків і Батьківщину, запліднена *надією* на краще майбутнє, яке ми маємо передати дітям. І це зрозуміло, адже духовний світ – це *наукові знання і соціальний досвід*, які визначають його зміст і культуру; це *глибокий розум*, що спонукає самостійність і безмежжя мисленевого проникнення в сутність явищ і процесів;

Духовність, при цьому, стає істинною, якщо центром цих сутнісних сил утверджується *ідея людини як найвищої цінності*. Формування такої духовності розпочинається в сім'ї, однак найбільш інтенсивно, системно і цілеспрямовано її розгортає школа. Учитель є тією унікальною особистістю, яка віддає учневі свою душу і серце, навчає і виховує в ньому здатність бути Людиною. До такого вчителя тягнуться діти. Часто його вважають своїм «другим татом» чи «другою мамою». Зв'язок з таким учителем колишні учні зберігають і підтримують впродовж життя.

Звичайно, не кожен, хто працює у школі і вважає себе вчителем, здатен виконати цю благородну функцію. Дехто з так званих «учителів» ставиться до своєї справи формально. А це відлякує учня від школи, змушує «шукати правду» на вулиці, що нерідко кидає його в обійми асоціальних угруповань і антицінностей. Звідси – бандитизм, злочинність, розбійництво, крадіжки, наркоманія, проституція тощо. В такому разі функцію повернення людини до нормального людського буття перебирає на себе церква. І в цьому немає нічого дивного. Вихованням духовності релігія опікувалась від початку свого виникнення. Щоправда, основою цієї духовності були не продуктивні наукові знання чи соціальний досвід, а «віра». Ця духовність мала трансцендентний характер. Повертаючи людину в соціум, релігія одночасно відділяла її від нього – налаштовувала на життя вічне, але ... потойбічне. Саме тому, поважаючи й підтримуючи зусилля релігії у формуванні духовності людини, «пальму першості» я все ж таки віддаю школі або ж взаємодії школи і релігії у цій надзвичайно важливій справі.

Один із авторів книги, перебуваючи в столиці мальовничої Угорщини м. Будапешті, мав тривалу розмову з лідером тамтешньої єврейської релігійної громади. Мова йшла про одвічні цінності людства – добро і зло, справедливість і свободу, відповідальність і творчість, про місце релігії і школи у їх поширенні в суспільстві, особливо у молодіжному середовищі. «У нас існує таке правило: – сказав мудрий служитель культу, – якщо громада має гроші, вона повинна будувати школу і церкву; якщо грошей обмаль, треба будувати школу, адже молитву можна здійснювати і в ній!». У цьому висловлюванні – мудрість віків і відповідальне розуміння справедливості.

Школа і церква, школа і... ще раз школа. Не заперечуючи й не відсторонюючи церкву від процесу духовного відродження суспільства, основним суб'єктом подолання нинішньої духовної кризи ми вважаємо учителя, який сіє і зрощує вічне, добре і справедливе в душі кожного, хто при-

йшов до школи. На жаль, до виконання цієї історичної місії готовий далеко не кожен, хто в ній працює. Дехто до сих пір все ще не оговтався від колишньої ідеологічної облуди, нав'язаної тоталітарними системами ХХ століття; другі розгубились перед невизначеністю глобалізаційних процесів сучасного світу; треті все ще не можуть зрозуміти сенс і смисл тих радикальних суспільних змін, які розгортаються по обидва боки Великого океану. Щоб стати сучасним й понести в школу відповіді на виклики епохи, учитель має отримати глибинну суспільну підтримку й новітню підготовку та перепідготовку в педагогічному університеті.

Останнє має стати актуальним завданням не тільки для нас, українців, але й для народів європейського простору. Відродити духовність в одній, окремо взятій країні, мабуть, неможливо. Нинішня епоха – це епоха масових комунікацій, міжкультурних зв'язків, глобальних переміщень людей. Й навряд чи доцільно будувати черговий «Берлінський мур», який би забезпечив непроникнення у внутрішнє середовище негативних імпульсів від сусіднього соціуму.

Суспільство, яке бачить себе забезпеченим і щасливим, духовним і багатим, успішним і справедливим, стоїть перед завданням *формування нового вчителя*. Осмислення ціннісного аспекту цього поняття передбачає спільний пошук та обґрунтування ключових елементів «європейськості» сучасного вчителя, незалежно від того, в якій країні він працює. В Європі нині активно дискутують з питання – яким має бути загальноєвропейський канон історії нашого континенту. Педагогічна спільнота, в свою чергу, пропонує різні варіанти загальноєвропейського канону вчительської професії. Його ключовими елементами є:

1) *європейська ідентичність*. Європейський учитель – це людина, яка усвідомлює як своє національне коріння, так і належність до загальноєвропейської спільноти народів. Відповідно, його ціннісна орієнтація надає можливість викладання не тільки в рамках національних навчальних програм, а й «поза їхніми межами». Різноманітність в рамках єдності – ключовий аспект європейської ідентичності, що без упереджень ставиться до світу загалом;

2) *європейське знання*, яке передбачає обізнаність учителя з особливостями освітніх систем інших країн, з освітньою політикою загальноєвропейського рівня. Вчитель з повагою ставиться до своєї національної системи освіти і розглядає її діяльність у співвідношенні з іншими. Він обізнаний зі станом справ у Європі та світі загалом, усвідомлює особливості історії країн регіону та їхній вплив на розвиток сучасного європейського суспільства;

3) *європейський мультикультуралізм*. Європейський учитель, усвідомлюючи багатокультурну природу європейської спільноти, з повагою ставиться до національної культури та є відкритим до інших культур, володіє навичками впевненої, однак не домінуючої поведінки з представниками інших культур. Він, працюючи у гетерогенних групах, цінує та поважає різноманітність, докладає усіх зусиль до того, щоб надати всім учням рівні можливості;

4) *європейська мовна компетентність*. Європейський учитель володіє більш ніж однією європейською мовою із відповідним рівнем компетентції. Навичок володіння та викладання іншими мовами він набуває в системі педагогічної освіти та подальшого професійного розвитку. Він перебуває певний час в іншомовному середовищі, спілкуючись з колегами носіями інших мов;

5) *європейський професіоналізм*. Європейський учитель здобув освіту, яка дає йому можливість викладати у будь-якій європейській країні. Він застосовує «європейський» підхід до викладання свого предмета та міжпредметних тем, інтерпретуючи навчальний матеріал з позицій європейської перспективи. Співпрацюючи в питаннях змісту та методів викладання з колегами з інших європейських країн, європейський вчитель запозичує передовий досвід з різних педагогічних традицій. Розвитку європейського професіоналізму допомагає практика розроблення університетами різних країн спільних навчальних програм та надання спільних академічних ступенів. Мета педагогічної освіти – підготовка вчителя згідно з канонами «нового професіоналізму» з позиції європейської перспективи;

6) *європейська громадянськість*. Європейський учитель живе і працює як громадянин Європи, що поділяє такі цінності, як повага до прав людини, демократія, свобода. Критичний стиль його викладання зорієнтований на формування автономних, відповідальних та активних громадян Європи завтрашнього дня. Ця ідея є органічною складовою усіх навчальних програм;

7) *європейські виміри якості*. Підготовка європейського вчителя передбачає можливість порівняння формальних ознак систем педагогічної освіти країн регіону шляхом неформальних та міжкультурних обмінів. Засоби розвитку порівнянності та прозорості систем вищої та професійної освіти, напрацьовані в рамках Болонського та Копенгагенського процесів, сприяють усуненню перешкод на шляху взаємовизнання кваліфікацій педагогічної освіти та розвитку мобільності вчителів.

Особливе значення надається мобільності учителів. Вона має такі складові – навчання за кордоном, вивчення іноземних мов, ознайом-

лення з культурами інших народів, участь у програмах організованих обмінів студентами в межах ЄС, індивідуальне працевлаштування за кордоном. Європейський учитель сприяє розвитку мобільності учнів, надаючи їм можливість встановлювати віртуальні та реальні контакти з однолітками з інших європейських країн. Обміни учнями в рамках програм ЄС є засобом, що надає додаткові можливості взаємного навчання, нового розуміння європейської громадянськості. В європейському шкільному класі ІКТ – це не тільки технічний засіб пошуку нових даних, але й насамперед ефективний інструмент комунікації через національні, лінгвістичні та культурні кордони¹.

Духовно-моральною, в тому числі і філософською, основою процесу впровадження в практику загальноєвропейського канону сучасного вчителя є принципові установки, вироблені європейською спільнотою впродовж її історичного розвитку. Античність і середньовіччя, Відродження і Просвітництво, Нові часи і період високої класики, епоха глобалізації сформували загальну ціннісну платформу європейського світу – демократія, толерантність, миролюбство, екологічна безпека, права людини, солідарність тощо, – яка цілком очевидно може слугувати аксіологією підготовки нового вчителя, здатного до реалізації завдань навчання та виховання особистості відповідно до новітніх викликів епохи.

Означені цінності мають універсальний характер. Вони однаково затребувані різними народами і культурами, так як відображають загальнолюдський контекст міжлюдських комунікацій й не тільки не приносять чи нівелюють національні цінності, але й навпаки – збагачують їх аксіологічним досвідом інших народів і культур. Загальнолюдський статус цих цінностей дає змогу розглядати їх як головні універсали організації педагогічного процесу у всіх країнах європейського простору, а їх сукупність, об'єднану в систему, трактувати як Основний закон освітньої політики європейського простору – “*Педагогічну конституцію Європи*”.

Поняття «конституція» (від лат. *constitution* – устрій, установлення, положення) за своїм змістом охоплює основні положення, що унормовують порядок, організацію і здійснення того чи іншого процесу як цілісного формоутворення. У строгому смислі слова воно застосовується

¹ The first ten years after Bologna / ed.: Otmar Gassner, Lucien Rerger, Michael Schratz – Bucuresti : Editura Universitatii din Bucuresti, 2010. – P. 99–101.

здебільшого для характеристики володарювання, організації державної влади; у побутовому – як основа тієї чи іншої організації, порядку її функціонування та розвитку.

Можливо, комусь запропонована назва книги «ріже око». Погджуємось, звучить дещо незвично. Але ж, поміркуймо. Вже понад десяток років вчені активно обговорюють створення «Екологічної конституції Землі». Медичні працівники та антропологи часто вживають термін «конституція» для характеристики структури організму, його тілобудови. У геології поняття «конституція» активно вживається для характеристики земної поверхні, різноманітних пластів або ж структури ґрунтів. В економічній теорії його часто застосовують з метою встановлення оптимального співвідношення між такими величинами, як багатоманітність форм власності, непорушності права приватної власності, свободи підприємницької діяльності, вільної конкуренції, недопущення приватної монополії тощо. Термін «економічна конституція» досить поширений у праві Європи. Зокрема, у німецькій правовій теорії зазначений термін чітко означений та присутній у навчальних посібниках¹

Конституція кожного народу формулює низку положень, які стосуються освіти, навчання та виховання нових поколінь. Кожна з них гарантує право на освіту. В принципі, подібні гарантії є конституційно забезпеченими у будь-якій цивілізованій країні європейського простору. Вони і тільки вони визначають конституційність процесу національної освіти. Жодна з країн, міжнародних організацій чи політичних сил сусідніх країн не має права втручатись у цей процес, нав'язувати іншій країні власні норми чи правила стосовно організації та змісту освіти, її технологій, методики, виховного процесу. Навіть під виглядом «гуманітарної допомоги» чи під прикриттям дотримання «загальноприйнятих правил». Освіта, культура, як і весь духовний світ, є національним надбанням і полем власно сформованої правової, моральної і т. ін. регуляції.

Крім того, кожна країна (у відповідності з міжнародним правом щодо захисту інтелектуальної власності) може вивчати і переймати педагогічний досвід далеких чи близьких сусідів, впроваджувати його у

¹ Дятленко Н. М. До питання про тлумачення терміна «економічна конституція» в праві Німеччини // Н. М. Дятленко // Актуальні проблеми держави і права. – 2009. – № 2. – С. 152–153.

власну освітянську практику. Слід мати на увазі й те, що в галузі освіти, як власне і в інших сферах суспільного виробництва, між державами існують певні домовленості. Це викликано все більш інтенсивним спілкуванням народів і культур, ущільненням єдиного життєвого простору, міграційними процесами та рядом інших обставин. І хоча їх дотримання має добровільний характер, жодна з країн не може нехтувати загальноцивілізаційними надбаннями, як матеріальними, так і духовними.

В свій час знаменитий філософ, політолог і культуролог С. Хантінгтон обґрунтував концепцію «зіткнення цивілізацій». У період існування тоталітарних і демократичних цивілізацій це зіткнення набуло реальних рис. Однак, світ не стоїть на місці. Тоталітарні системи (фашизм, сталінізм) відійшли в минуле, впали під натиском демократії. І хоча деякі прояви тоталітаризму подекуди дають про себе знати, загалом людство все більш рельєфно і впевнено переходить до демократії. В цій ситуації С. Хантінгтон змінює свій прогноз на майбутнє: проблема зіткнення, за його трактуванням, стосується цінностей; перспективою ж світової цивілізації є діалог і співпраця.

Погоджуючись із висновком вченого, зауважимо, що підготовка суб'єкта цього процесу більшою мірою належить до сфери компетенції вчителя, формування якого на основі виваженої і спільно прийнятої платформи цінностей належить до першочергових завдань розвитку країн європейського простору. Означена платформа постає як аксіологічний канон європейської педагогіки (освіти) ХХІ століття – «Педагогічна конституція Європи».

Визнаючи цей засадничий документ, підтримуючи спільні ціннісні орієнтири організації освіти, приймаючи на себе зобов'язання щодо їх виконання, в лоно цього процесу кожна країна йде добровільно, без будь-якого примусу (чи тиску) з боку інших держав, народів чи культур. При цьому, кожна з них залишає за собою право на збереження власних національних педагогічних надбань. Узгоджуючи «загальні правила гри», кожен із суб'єктів європейського педагогічного простору залишає за собою право на здійснення власне визначеної моделі освіти, добровільного виходу з них у разі зміни обставин як у середині країни, так і в міжнародному вимірі.

*«Цінність закону полягає не в тім, що він – закон,
а в тім, що в ньому втілена справедливість»*

Г. Бічер

Розділ перший

ЦІННОСТІ, КОНСТИТУЦІЯ, ОСВІТА – ОРГАНІЧНА ЄДНІСТЬ У ДІЇ

1.1. Конституціоналізація – відповідь на виклики європеїзації

1.2. Ціннісний контекст освіти: історична ретроспектива

1.3. Загальноосвітні та національні традиції освітніх реформ – гармонізація взаємовпливу

1.4. «Болонізація» освітнього процесу: проблеми і перспективи

*«Конституція держави має бути такою,
яка б не порушувала конституцію громадянина»*

Е. Лец

1.1. Конституціоналізація – відповідь на виклики європеїзації

У визначенні сутнісних зв'язків у трикутнику цінність – право – освіта доречно починати з обґрунтування особливостей дії аксіологічної парадигми як наскрізного методологічного підходу. Цінності – один із універсальних, поряд з ідеалами і нормами, компонентів людського буття. «Світ людини – це світ цінностей, який постійно оновлюється в процесі розвитку... Цінності для буття людини мають основоположний характер. Вони стверджують універсальність людини, тобто її здатність виходити за межі свого одиничного, окремого існування як природного, так і соціального... Людина і суспільство не можуть існувати без цінностей»¹, – зазначає В. Кремень.

Універсалізм в аксіологічному підході передбачає визнання універсальних, трансцендентальних цінностей, які свідчать про наявність спільної людської природи, про утвердження загальних для всього людства ціннісно-світоглядних ідеалів і стандартів. «Цінністю для людини є все, що має для неї певну значущість, особистісний або суспільний сенс»². У великому енциклопедичному словнику цінність визначається як позитивна або негативна «значущість об'єктів зовнішнього світу та є критерієм і способом оцінки цієї значущості, що виражається

¹ Кремень В. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Філософія людини і освіта. – К. : «МП Леся», 2012. – С. 44.

² Губерський Л., Кремень В., Ільїн В. Філософія: історія, суспільство, освіта. – К. : «МП Леся», 2012. – С. 344.

в етичних принципах, нормах, ідеалах, установках і цілях»¹. Ціннісний підхід є сьогодні ключовим, визначальним у глобальній освіті (global education)².

Система сучасних цінностей складається з п'яти компонентів. Перший компонент – це група фундаментальних, базових, наближених до загальнолюдських цінностей, які відображають сталі ціннісні орієнтири людства. Це життя, людина, добро, природа, суспільство, щастя, справедливість, свобода, рівність, гуманізм, праця, знання (істина), краса (гармонія) тощо. Другий компонент – це група національних цінностей (цінностей національної культури): національна ідея, рідна мова, народні свята, традиції й звичаї, фольклор, національні символи та інше. Третій компонент – це група громадянських цінностей (цінностей демократичного суспільства): демократичні права й обов'язки, толерантність до інакомислячих, релігійна терпимість, повага до культурних і національних традицій інших народів, безперервна освіта, інформаційна культура тощо. Четвертий компонент – це група сімейних цінностей (цінностей родинного життя): любов, повага, вірність, взаємодопомога, взаємопідтримка, взаємопіклування, гармонія взаєностосунків, довіра, взаємовідповідальність, шанування предків та інші. П'ятий компонент – це група особистих, персональних цінностей: повноцінна життєва самореалізація себе як особистості (здатність до продуктивної діяльності, творча активність, життєвий оптимізм, успішність, конкурентоспроможність, всебічна досконалість тощо), освіченість, морально-вольові якості (чесність, доброта, милосердя, принциповість, відповідальність, ощадливість, помірність, дисциплінованість, ініціативність, наполегливість, заповзятливість, працелюбність та ін.), здоров'я (здоровий спосіб життя, відсутність шкідливих звичок, особиста гігієна тощо), дотримання правил етикету (шляхетність, акуратність, зовнішня привабливість, добрий смак тощо)³.

¹ Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – изд. 2-е, перераб и доп. – М.; Спб., 2000. – С. 12–13.

² Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. Eds. by R. E. Arnove, C. A. Torres. – 3-rd ed. – Rowman and Littlefield Publishers, 2007. – P. 7–8.

³ Ткачова Н. О. Історія розвитку цінностей в освіті: монографія / Н. О. Ткачова. – Харків: Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. – С. 80–82.

Зрозуміло, що усі зазначені цінності тією чи іншою мірою стосуються права і освіти як важливих складових суспільного буття. Втілення в життя і фундаментальних, і національних, і громадянських, і сімейних цінностей неможливе, з огляду на особливості організації освітнього процесу в сучасному суспільстві, поза правовою системою. Конституційні положення у розвинутих демократичних країнах є правовою гарантією реалізації фундаментального права людини на освіту, на самореалізацію та самовдосконалення. Зрозуміло, що реалізація цього права залежить від багатьох факторів – економічних, соціальних, політичних, культурних тощо. Певною специфікою в кожній країні відзначається і режим правового регулювання освітнього процесу.

Показовою в цьому відношенні є освітньо-правова практика реалізації базових, політико-правових, культурних та національних прав цінностей у Німеччині. Традиційно в цій країні освіта розглядається як важлива державна справа, про що свідчать відповідні положення Основного закону Німеччини, ухваленого 23 травня 1949 р. З огляду на федеративний устрій країни, відповідальність держави за розвиток освіти, за її відповідне ціннісне забезпечення несуть земельні органи влади. Цей принцип знайшов своє закріплення у земельних конституціях ФРН¹.

Законодавча база Франції у сфері освіти, з огляду на національну традицію, має свої характерні особливості. Загалом система освіти Франції характеризується високою централізацією, чіткою ієрархічною структурою, з широким колом повноважень на місцях. Підгрунтя централізованої системи були закладені ще Наполеоном I у 1806 р. зі створенням Імперського університету, що об'єднав в одній інституції під керівництвом держави шкільні навчальні заклади всіх рівнів. Таким чином, державне управління системою освіти уособлювалося в його централізованій організації. Однак у 1980-ті рр. у Франції розпочався процес адміністративної децентралізації, протягом якої регіонам і департаментам були надані права самостійно визначати напрями соціально-економічного та культурного розвитку на своїх те-

¹ Основной закон Федеративной Республики Германия от 23 мая 1949 г. (с последующими изменениями и дополнениями до 20 октября 1997 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/LAW/BRD.HTM>.

риторіях, однак за умови, щоб їх рішення не суперечили загальнодержавним актам¹.

Вища освіта у Франції є переважно державною. Французькі вищі навчальні заклади поділяються на два типи: університети та вищі школи. Навчання в університетах Франції триває п'ять років і має три цикли. По закінченні університету студенти одержують диплом про спеціальну вищу освіту, який дає змогу здійснювати професійну діяльність, або диплом про поглиблену вищу освіту. Цей диплом надає право продовжувати наукову працю й написання дисертації. Вищі школи Франції – це спеціалізовані вищі навчальні заклади. Навчання у вищій школі триває три роки. По закінченні вищої школи видається диплом про вищу освіту².

Конституцією Іспанії, ухваленої 27 грудня 1978 р., гарантується кожному громадянину право на освіту і визнається свобода освіти. Зазначено також, що освіта має на меті усебічний розвиток людської особистості на основі дотримання демократичних принципів громадського життя, основних прав та свобод. Державна влада Іспанії гарантує право батьків обирати для своїх дітей моральне і релігійне виховання відповідно до їх власних переконань. Основна загальна освіта є обов'язковою та безкоштовною; наголошено, що державна влада гарантує усім право на освіту за допомогою загального планування педагогічної системи, дієвої участі усіх зацікавлених секторів і створення навчальних закладів. За фізичними і юридичними особами визнано свободу створення навчальних закладів на основі пошани конституційних принципів. Викладачі, батьки і, при нагоді, учні мають право контролю й участі в управлінні усіма навчальними закладами, що фінансуються за рахунок державного бюджету, в порядку, встановленому законом. Водночас державна влада контролює освітню систему і встановлює державні освітні стандарти з метою забезпечення дотримання законів; вона надає підтримку навчальним закладам, діяльність яких відповідає вимогам, передбаченим законом для надання такої підтримки. Консти-

¹ Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже веков / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. – С. 76.

² Кулініч О. О. Порівняльний аналіз міжнародного досвіду реалізації права на вищу освіту / О. О. Кулініч // Вісник Запорізького національного університету. – Юридичні науки. – 2010. – № 2. – С. 41–49.

туцією Іспанії також визнано автономію Університетів у порядку, встановленому законом¹.

У нашій країні Конституція України як гарантує право на вільний розвиток особистості (стаття 23), так і декларує необхідні для нього умови – право на гідний рівень життя, довголіття, освіченість. Створення в державі необхідних умов для здобуття освіти відбувається на основі реалізації відповідного конституційного права.

У статті 53 Конституції України визначено, що повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує:

- доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних та комунальних навчальних закладах;
- розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання;
- надання державних стипендій та пільг учням і студентам.

Громадяни України мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі. Громадянам, які належать до національних меншин, відповідно до закону, гарантується право на навчання рідною мовою чи на вивчення рідної мови у державних та комунальних навчальних закладах або через національні культурні товариства².

Оскільки норми Конституції України є нормами прямої дії, кожна людина має право звернення до суду для захисту своїх конституційних прав і свобод безпосередньо на підставі Конституції України. В Основному законі – Конституції України – закладено необхідне правове підґрунтя як для людського розвитку взагалі, так і для здобуття освіти зокрема, яке знаходить подальший розвиток у конституційних законах, що мають найбільшу юридичну силу після Конституції³.

¹ Конституция Испании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://vivovoco.rsl.ru/VV/LAW/SPAIN.HTM>.

² Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.

³ Поспелова Т. В. Нормативно-правове забезпечення здобуття освіти в Україні як основного чинника людського розвитку / Т. В. Поспелова // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2011. – № 1. – С. 94–100.

В Україні розвивається самостійна галузь законодавства – освітянська, оскільки специфіка суспільних відносин у сфері народної освіти з усіма їх взаєминами й залежностями відображається в регулюючих відносинах законодавчих актів і їх складових норм права. Правові норми, фіксуючи цілісність загальних відносин у цій галузі, у свою чергу, утворюють власну систему з характерною для неї ієрархією рівнів зв'язків, структурою.

Формування правового поля освіти – одне з найбільш актуальних завдань функціонування, розвитку та реформування цієї галузі в трансформаційний період. Справедливі закони спонукають до легітимної практики. Відсутність останніх або їх недостатність – відверто підштовхують людей до неправових, а нерідко злочинних дій та вчинків. Шкідливість останнього очевидна. Особливо в освітянській сфері, де предметом впливу, правильної чи хибної норми виховання є діти, молодь, студенти. Будь-яка, навіть найменша, похибка може обернутись великим соціальним злом. Адже, по-перше, вона «закладається» в світогляд; по-друге, торкається значного масиву людності; по-третє, має незворотний характер.

Правові норми закріплюють структуру системи освіти, вимоги до її елементів, установлюють правовий статус освітніх закладів, суб'єктів та об'єктів системи освіти, регулюють відносини в управлінні системи освіти, її фінансове забезпечення. Правові норми регулюють принципи організації освітніх процесів, дають змогу забезпечити реалізацію прав та інтересів її учасників. У правовому законодавстві передбачаються гарантії та пільги, спрямовані на забезпечення та реалізацію громадянами конституційного права на освіту, заходи соціального захисту викладачів та студентів.

Захист права на освіту забезпечується органом конституційної юрисдикції – Конституційним Судом України. З усіх категорій справ, розглянутих ним, дві стосуються безпосередньо сфери освіти – про доступність і безоплатність освіти та про безоплатне користування шкільними підручниками – та частково торкаються права на освіту, справи про використання державної мови у навчальному процесі в навчальних закладах України та визначення стажу наукової роботи наукових та науково-педагогічних працівників. Ще одним прикладом може слугувати справа про граничний вік кандидата на посаду керівника вищого навчального закладу третього або четвертого рівня акредитації¹.

¹ Мельничук О. В. Захист права на освіту конституційним судом України / О. В. Мельничук // Адвокат. – 2011. – № 3 (126). – С. 24–27.

Конституційний Суд України, розглядаючи справи про доступність і безоплатність освіти, забезпечує правове тлумачення й застосування таких базових категорій, як «право на освіту», «доступність освіти», «безоплатність освіти». Згідно з правовою позицією Конституційного Суду України поняття права на освіту означає право людини на здобуття певного обсягу знань, культурних навичок, професійної орієнтації, які необхідні для нормальної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства. У цьому контексті важливим видається розуміння органом конституційної юрисдикції поняття освіти як цілеспрямованого процесу виховання і навчання з метою набуття встановлених державою освітніх рівнів.

Конституційний Суд України визначив сутність поняття доступності освіти, вказавши, що нікому не може бути відмовлено у праві на освіту і держава має створити можливості реалізувати це право. Роз'яснюючи сутність доступності дошкільної і загальної середньої освіти, орган конституційної юрисдикції наголосив, що, на відміну від значення «доступність вищої освіти», перше слід розуміти як гарантію права кожного на здобуття такої освіти, якому кореспондує обов'язок держави забезпечити реалізацію цього права. Доступність вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах полягає у створенні державою відповідних умов, за яких особа змогла б реалізувати своє право на здобуття вищої освіти на основі конкурсного відбору, з урахуванням своїх здібностей та інтересів у вільному виборі типу вищого навчального закладу, напряму підготовки і спеціальності, профілю навчання¹.

Аналізуючи положення статей Конституції України, де вживається поняття «безоплатність», та виходячи з тлумачення цього терміна в Рішенні Конституційного Суду України від 29 травня 2002 р. № 10-рп/2002 (справа про безоплатну медичну допомогу), орган конституційної юрисдикції дійшов висновку, що «безоплатність» рівнів освіти у державних і комунальних навчальних закладах, зазначених у положеннях ч. 3 ст. 53 Конституції України, слід розуміти як можливість здобуття освіти у цих закладах без оплати, тобто без внесення плати у будь-якій формі за освітні послуги, відповідно до державного стандарту. Забезпечення безоплатності освіти на всіх рівнях є однією з

¹ Мельничук О. В. Захист права на освіту конституційним судом України / О. В. Мельничук // Адвокат. – 2011. – № 3 (126). – С. 24–27.

гарантій її доступності. Вона забезпечується фінансуванням навчальних закладів державної і комунальної форм власності за рахунок державних та місцевих бюджетних асигнувань, що не виключає можливості фінансування галузі освіти за рахунок розвитку позабюджетних механізмів залучення додаткових коштів, як це визначено законодавством про освіту.

Отже, якщо вести мову про внутрішньодержавний розвиток більшості країн світу, забезпечення права на освіту посідає одне з найважливіших місць у системі конституційних прав, свобод та обов'язків людини і громадянина. Воно є необхідним фактором розвитку не тільки особистості, її інтелектуального потенціалу, але й політичної та економічної системи суспільства. У ракурсі забезпечення прав людини освіта є невід'ємною частиною практично всіх прав людини і громадянина, оскільки без достатнього рівня інтелектуального розвитку, компетенцій, навичок, знань людей неможливі реалізація та гарантування жодного права чи громадянської свободи¹.

Конституційний процес в аспекті забезпечення права людини на освіту відображає та поєднує як приватні, так і публічні інтереси. Таке сполучення інтересів є явищем закономірним. Воно пояснюється цінністю самої освіти як для окремої людини, так і держави та суспільства загалом.

Отже, внутрішньодержавне ціннісне забезпечення розвитку освіти невід'ємне від конституційного процесу. Види і типи конституцій, їх історична генеза визначаються тим, що саме поняття «конституція» має досить давню історію, яка передувала набуттю теперішнього значення. Воно виникає задовго до зародження вчення про конституціоналізм і самого конституційного права, уживаючись у різних значеннях у багатьох сферах суспільного життя.

Вважається, що поштовхом для використання латинського слова «constitutio» як юридичного поняття вперше послугувало вживання його у назвах офіційних документах Стародавнього Риму часів Принципату та Домінату. Це поняття вживалося у словосполученні

¹ Шаповал Р. В. Конституційне право людини і громадянина на освіту в Україні [Електронний ресурс] / Р. В. Шаповал. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pib/2011_1/PB-1/PB-1_5.pdf.

«Rem Publicum Constituere...» – «Римський народ встановлює...». Пізніше дієслово «встановлює» трансформується на іменник «встановлення, устрій», який і дав початок численним стародавнім «конституціям».

Поняття «конституція» також застосовувалося у римському праві для кодифікації тогочасного законодавства. Утім, давньоримські юристи тлумачили це поняття дещо інакше, ніж його прийнято розуміти нині. Слово «конституція» у Стародавньому Римі позначало не галузеву категорію, а конкретне джерело римського права, яке могло містити в собі норми цивільного, кримінального, сімейного права.

Поняття «конституція» використовувалося й за часів раннього середньовіччя у канонічному праві країн Західної Європи. Зокрема, воно вживалося для визначення найменування конкретних актів церкви, тобто використовувався як власне ім'я. До таких «конституцій» можна віднести Павійську Конституцію 1037 р. Священної Римської імперії німецької нації. В окремих випадках «конституціями» називали октройовані акти, а також акти хрестоносців релігійного і військово-феодалного характеру, що видавалися ними на завойованих територіях Близького Сходу. Іноді термін «конституція» уживався в період середньовіччя у назвах внутрішньокорпоративних документів – статутах орденів ченців, статутах міст і міст-республік¹.

З XVI ст. у Франції поширюється термін «Lex fundamentalis» – «основний закон», що вперше був запроваджений у науковий обіг у роботах французьких публіцистів-тираноборців (монархомахів) Ф. Дюплессі-Морне, Ф. Отмана. Ідея конституції як основного закону в уявленні монархомахів передбачала існування у державі такого найвищого нормативного акта (закону), який би обмежував владу монарха-самодержця й гарантував мінімальне коло особистих прав його підданим. Зокрема, Ф. Отман у памфлеті «Франко-Галлія» (1573) проголошує принцип верховного суверенітету народу. Обґрунтовуючи його, автор посилається на стародавні галльські традиції вибору народом монарха. Ф. Отман пропонує повернутися до старо-

¹ Федоренко В. Л. Конституція України: правова природа та законодавче забезпечення реалізації її положень в сфері прав людини [Електронний ресурс] / В. Л. Федоренко. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vlduvs/2010_3/v3_10_1_1.pdf.

давньої конституції Галлії, до федерації самоврядних республік, до права народу обирати та відсторонювати короля, оголошувати війни, видавати закони¹.

Серед німецьких авторів раннього Нового часу, що приділяють увагу питанням законодавчого регулювання відносин між народом та правителем, помітною є постать прибічника кальвінізму Й. Альтузія. У праці «Політика» (1603) мислитель розглядає питання природного права й обстоює принцип суверенітету народу, перед яким правителі мають відповідати. Народ у політичній теорії Й. Альтузія наділений правом скидати правителів, якщо ті порушують народні інтереси, перетворюючись тим самим на тиранів. Такий підхід визначався відданістю мислителя кальвіністському вченню, фундаментальне місце в якому посідала ідея самоврядної християнської громади як основи суспільства. Договірний принцип забезпечує задоволення інтересів більшості членів громади, а сама громада постає виразницею божого закону. Суверенітет у теорії Й. Альтузія ще не базується на світських принципах, а політика у його концепції ще не є відділеною від віри².

Англійська соціально-політична і конституційно-правова традиція раннього Нового часу бере витоки у працях Ф. Бекона. Він дотримується думки, що керувати суспільством можливо, лише спираючись на поєднання різних наук у єдину «громадянську науку», яка охоплює історичну пам'ять, раціональні закони, соціальний досвід. Найбільш високо цінує Бекон саме безпосередній, практичний досвід суспільного життя³.

Пізніше Т. Гоббс висловлює думку про те, що основний закон є тожним суспільному договору, відповідно до якого існує держава. Т. Гоббс проголошує необмеженість влади монарха (суверена) не тільки в правовій, а й в інших сферах суспільного і державного життя. Англійський філософ називає набуття влади природним способом

¹ Культура Западной Европы в эпоху Возрождения / Л. М. Брагина, О. И. Варьяш, В. М. Володарский и др. ; под ред. Л. М. Брагиной. – М. : Мосгорархив, 1996. – С. 239.

² Прокопьев А. Ю. Германия в эпоху религиозного раскола. 1555–1648 / А.Ю. Прокопьев. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2008. – С. 51–52.

³ Культура Западной Европы в эпоху Возрождения / Л. М. Брагина, О. И. Варьяш, В. М. Володарский и др. ; под ред. Л. М. Брагиной. – М. : Мосгорархив, 1996. – С. 216.

походження держави, але надає перевагу політичній державі, створеній людьми у своїх спільних інтересах.

Описуючи первинний договір, який укладається між народом та сувереном, Т. Гоббс вважає, що згодом держава може діяти навіть всупереч тим положенням, які були покладені в основу цього договору. Але це аж ніяк не розцінюється англійським філософом як стримуючий фактор щодо державної влади, оскільки сам первинний договір не є законом: адже коли він укладався, ще не було держави, позаяк сам цей договір мав своїм предметом її формування. Інакше кажучи, у тому випадку, якщо ми не визнаємо за конституцією ознак закону, то тоді принцип її верховенства перетворюється на чисту формальність, яка, в кращому випадку, сприймається державною владою як певний бажаний ідеал, а в гіршому – як незначущий правовий релікт¹.

Категорія «конституція» наповнювалася сучасним змістом протягом тривалого часу. Цьому сприяли теоретико-правові погляди таких мислителів Нового часу, як Г. Гроцій, Ш. Монтеск'є, С. Пуфендорф, В. Лейбніц, Х. Вольф, Д. Локк, В. Блекстоун, Ж.-Ж. Руссо, Т. Пейн. Саме поняття «конституція» в XVIII ст. відродив Ш. Монтеск'є, який вжив цей термін у творі «Про дух законів» (1748 р.). Французький просвітник виклав власне бачення ідеальної моделі поділу влади у державі. Здобутки мислителів доби Просвіти знайшли своє відображення в перших конституціях – Конституції США 1787 р., Конституції Франції 1791 р., Конституції Польщі 1791 р. та інших конституційних актах.

Фіксація певних принципів через окреслену цивілізаційну традицію вимагала тексту – саме так виникла ідея конституції як основного закону держави. Відсутність конституції (Велика Британія) чи наявність декількох конституційних законів (Ізраїль) не є перешкодою розвитку конституційних традицій. Так само існування писаної конституції не є запорукою реалізації ідеї обмеження державної влади. Тому конституція в умовах ліберально-демократичного режиму не тільки визначає компетенцію вищих державних органів, а й намагається обмежити державну владу та надати універсальному державному примусу більш передбачуваний, мінімально необхідний для досягнення чітко визначених державних цілей характер. Конституція також через систему кон-

¹ Арнаутов П. І. Тенденції розвитку національного законодавства у сфері забезпечення принципу верховенства конституції / П. І. Арнаутов // Наукові праці МАУП. – 2010. – Вип. 3 (26). – С. 228–232.

ституційних обмежень гарантує конституційні права та свободи особи, робить державний механізм більш ефективним¹.

Фактично у кожній з країн романо-германського права (Австрія, Бельгія, Німеччина, Греція, Іспанія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Франція) нині діє конституція як основний закон держави. Це свідчить, що у країнах романо-германського права існують писані конституції, за нормами яких визнається її особливий авторитет як основного закону держави. Як зазначає німецький конституціоналіст К. Хессе, конституція постає основним планом правового оформлення життя суспільства, що базується на певних продуманих принципах².

Становлення та розвиток конституційного права (устрою) в різних країнах Європи на сучасному етапі мають як спільні, так і особливі риси. Спільним є визнання конституції як основного (найвищого) закону країни, який регламентує найважливіші політичні і правові відносини, встановлює основні положення правопорядку. Все подальше законодавство, зокрема урядове та адміністративне, повністю повинно відповідати нормам конституції. Конституція розглядається як правова основа конституційного устрою чи існуючого конституціоналізму, до змісту якого входить низка компонентів: права та свободи громадян, представницьке правління, принцип поділу влад³.

У країнах західної правової традиції сутність конституційного права та конституції полягає не так у сукупності правових норм, що видані державною владою, як у комплексі правових обмежень державної влади. Здебільшого вона реалізується у комплексі зовнішніх обмежень конституційного характеру, що виявляються через фіксацію принципів природного права органами правосуддя й у захисті суддівським корпусом конституційних норм та цінностей.

Сутність конституції можна тлумачити як через визначення специфіки її природи як юридичного акта позитивного права, так і через звернення до її соціальної сутності та її значення як основи легітимації державної влади. Підтвердження цьому можна знайти й у різних дефініціях поняття «конституція», які сьогодні активно застосовуються в

¹ Шевчук С. Доктрина верховенства права та конституціоналізму: історична генеза і співвідношення / С. Шевчук // Право України. – 2010. – № 3. – С. 52–61.

² Конституции государств Европейского Союза / под общ. ред. и со вступ. стат. Л. А. Окунькова. – М. : НОРМА ИНФРА, 1999. – С. 25.

³ Мартиневич Ю. О. Закон як форма виразу позитивістської концепції співвідношення / С. Шевчук // Право України. – 2010. – № 3. – С. 52–61.

юридичній науці¹. Конституція – це «основний закон, що має найвищу юридичну силу, закріплює основи суспільного ладу і державного устрою, взаємовідносин між державою та громадянином, організації й діяльності системи державних органів влади»².

Відомий вітчизняний юрист і фахівець у галузі конституційного права В. Погорілко характеризує конституцію як «основний закон держави і суспільства, який має найвищу юридичну силу, регулює найважливіші суспільні відносини, має особливий порядок прийняття, внесення до неї змін і її охорони»³. Схоже тлумачення сутності конституції знаходимо й у С. Алексєєва, для якого «конституція – це основоположний установчий юридичний акт країни, основний закон, який визначає правову основу держави, принципи, структуру, основні характеристики державного ладу, права та свободи громадян, форму правління і державного устрою, систему правосуддя й інші основні засади життя суспільства»⁴.

У сучасній юридичній науці конституція розглядається як винятковий нормативно-правовий акт держави і суспільства. Це накладає особливу відповідальність на орган, що здійснює її офіційне тлумачення, а також визначає специфіку самої інтерпретаційної діяльності органу конституційної юрисдикції.

Значення Конституції полягає в тому, що вона: є вищим правовим актом держави, основним джерелом національної правової системи; постає базою поточного законодавства; визначає компетенцію органів державної влади; встановлює цілі, завдання й об'єкти правового регулювання; володіє вищою юридичною силою; встановлює співвідношення норм внутрішнього і міжнародного права⁵.

¹ Арнаутов П. І. Тенденції розвитку національного законодавства у сфері забезпечення принципу верховенства конституції / П. І. Арнаутов // Наукові праці МАУП. – 2010. – Вип. 3 (26). – С. 228–232.

² Стрекозов В. Г. Государственное (конституционное) право Российской Федерации / В. Г. Стрекозов, Ю. Д. Казанчев. – М. : Былина, 1995. – С. 31.

³ Погорілко В. Ф. Конституція України: проблеми теорії і практики / В. Ф. Погорілко // Правова держава : Щорічник наукових праць Ін-ту держави і права ім. В. М. Корецького НАН України. – 2001. – Вип. 12. – С. 141–158.

⁴ Алексєєв С. С. Право: азбука – теорія – філософія: Опыт комплексного исследования / С. С. Алексєєв. – М. : Статут, 1999. – С. 83.

⁵ Молибога М. Теоретичні постулати тлумачення Конституції і законів України / М. Молибога // Вісник Академії управління МВС. – 2010. – № 3 (15). – С. 29–36.

Під конституцією розуміють систему загальнообов'язкових норм, що мають, як правило, вищу юридичну силу, регулюють основи відносин між людиною та суспільством, з одного боку, і державою – з другого. Ці норми також визначають засади організації самої держави, її відносин зі світовим співтовариством¹.

Зарубіжні юристи та державознавці зазначають, що зовнішніми ознаками актуалізації проблеми прийняття конституції є революції, ліквідація ситуації, коли конституція взагалі відсутня, виникнення нових держав або заміна старої конституції новою². Вони дійшли висновку, що поняття «влада, що утворює конституцію», використовується в різних значеннях: соціолого-емпіричному – йдеться про фактичну владу або авторитет, що може створити певну конституцію або ввести її в дію; політико-полемічному – на перше місце висувається питання: хто у відповідній політичній системі має право створювати конституцію чи повноваження щодо її прийняття. У цьому розумінні можна говорити про належність влади, що утворює конституцію, безпосередньо народові (демократичний принцип) та протиставляти її владі монарха (монархічний принцип). Утворення цієї влади завжди є певною мірою проблемою політичної культури та традицій; нормативно-правовому – передбачає правову організацію процесу установаження конституції, юридичні передумови та умови здійснення конститутивної влади.

Нормативно-правове значення стосується певних форм і засобів утворення конституції, їх позитивно-правового регулювання в передконституційний період для того, щоб конституції могли бути створеними та набувати чинності. Сутність поняття влади, що утворює конституцію, у такому аспекті визначає не питання про фактичну владу, що може вводити конституцію в дію, не загальна проблема витоків держави та конституції, а правова організація процесу її формування. У цьому випадку йдеться, насамперед, про юридичні передумови та умови здійснення влади, що утворює конституцію, тобто про законність³.

¹ Конституційне право України / за ред. В. Я. Тація, В. Ф. Погорілка, Ю. М. Годики. – К. : Український центр правничих студій, 1999. – С. 38.

² Государственное право Германии / [отв. ред. Б. Н. Топорнин]. – М. : ИГиП РАН, 1994. – Т. 2. – С. 303.

³ Максакова Р.М. Сучасні підходи до визначення поняття та змісту установчої влади / Р.М. Максакова // Право та державне управління. – 2010. – № 1. – С. 7–10.

Принцип верховенства конституції тісно пов'язаний із специфікою доктринального тлумачення конституції як акта позитивного права. Звісно, що за самою конституцією завжди визнається особливий статус, що не дає змогу поставити знак рівності між нею та іншими законами, які видаються державою. Але при цьому позитивний характер конституції дає можливість обґрунтувати її основоположну роль щодо системи законодавства, властивий їй прямий характер нормативної дії, її вищу юридичну силу¹.

Постійна дія конституції означає не тільки те, що вона в однаковий спосіб співвідноситься з актами позитивного права (цей спосіб фіксується поняттям верховенства конституційних норм), а й те, що самі конституційні норми мають постійний характер. Ця постійність конституційних норм у теорії сучасного конституційного права визначається як «стабільність конституції».

Навіть у державах, де відсутня класично витлумачена писана конституція у формі єдиного кодифікованого юридичного акта, ми все одно можемо вказати на характерну стабільність норм, що визначають порядок функціонування органів державної влади, встановлюють права та свободи людини і громадянина, які у країнах з писаними конституціями характеризуються як «конституційні норми». Звісно, що в цих випадках застосування поняття «стабільності» конституції значно ускладнюється з тієї причини, що сама конституція, як юридичний акт, виявляється відсутньою. Однак, якщо ми розуміємо під конституцією фактичні правовідносини, що встановлюються між державою й особою, а також реальний порядок організації і здійснення державної влади, тоді можна твердити, що зазначені правовідносини завжди характеризуються високим рівнем стабільності.

У країнах, в яких наявна писана, юридично оформлена конституція, існує багато спеціальних механізмів, які покликані забезпечити верховенство конституції. Принцип верховенства конституції є взаємопов'язаним не лише з визнанням за нею властивостей позитивного права (коли конституція визначається як закон, а не редукується до політичної декларації, загальнонаціональної угоди чи договору), а й з її

¹ Арнаутов П.І. Тенденції розвитку національного законодавства у сфері забезпечення принципу верховенства конституції / П.І. Арнаутов // Наукові праці МАУП. – 2010. – Вип. 3 (26). – С. 228–232.

характеристикою як найбільш стабільного нормативно-правового акта, зміна якого відображає певні докорінні зміни в загальній системі державних і суспільних відносин¹.

На основі результатів багаторічного системного аналізу зарубіжного конституціоналізму В. Шаповал робить висновок, що під конституцією слід розуміти єдиний нормативно-правовий акт найвищої сили чи кілька таких актів, що регламентують окремі сторони суспільного буття передусім у зв'язку з організацією і здійсненням державного володарювання; встановлюють засади державного ладу, порядок формування, організації і діяльності ключових ланок державного механізму; визначають основи територіальної організації держави та, відповідно, державної влади; фіксують основи правового статусу фізичної особи, її юридично виражених взаємовідносин з державою².

Сьогодні поняття конституції й основного закону найчастіше отожднюються. Іноді ж правознавці розмежовують ці дві категорії, вважаючи, що поняття конституції більш адекватно відтворює ідеї північноамериканського конституціоналізму, тоді як поняття основного закону є більш характерним для романо-германської правової традиції (наприклад, офіційною назвою Конституції Німеччини є саме «Основний закон»).

Із утвердженням конституції як внутрішньодержавного процесу тісно пов'язане виникнення конституціоналізму як політико-правової категорії та доктринального вчення. Хоча для існування конституціоналізму не завжди обов'язковим є наявність конституції як безпосередньо писаного документа. Наприклад, в Англії «немає писаної конституції, але є конституціоналізм як система демократичних поглядів суспільства, політичної еліти, як суворий порядок, що ґрунтується на повазі прав і свобод людини»³.

Поняття «конституціоналізм», за твердженням американського дослідника права Г.Дж. Бермана, було введено в кінці XVIII – на початку XIX ст. на позначення головної американської доктрини верховенства

¹ Арнаутов П.І. Тенденції розвитку національного законодавства у сфері забезпечення принципу верховенства конституції / П.І. Арнаутов // Наукові праці МАУП. – 2010. – Вип. 3 (26). – С. 228–232.

² Шаповал В.М. Конституційне право зарубіжних країн. Академічний курс : Підручник / В.М. Шаповал. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 93.

³ Тодька Ю.Н. Конституция Украины: проблемы теории и практики / Ю.Н. Тодька. – Х. : Факт, 2000. – С. 126.

писаної конституції над іншими законами, які тоді видавали¹. Вважається, що політико-правова система конституціоналізму, будучи важливою інституційною та процедурною гарантією становлення, розвитку й функціонування інститутів громадянського суспільства, була і є умовою побудови правової держави².

Ідеали конституціоналізму були сформовані у період боротьби з королівським абсолютизмом у Західній Європі з метою захисту від публічної влади індивідуальних прав та свобод (на підставі ідеологічного ґрунту пізнього протестантизму про святість індивідуальної волі) й унеможливлення державного свавілля. До цих ідеалів належали: принцип «обмеженого правління» (держави існують тільки для забезпечення досягнення спеціально визначених конституційних цілей і діють лише у межах повноважень); принцип верховенства права (органічний аспект як верховенство природного права)³.

Важливо зазначити, що доктрина конституціоналізму у європейській традиції виходить за рамки простої артикуляції норм і процедур конституції. Ця доктрина, обґрунтовуючи права і обов'язки людини, що стосуються її гідності, є уособленням певних цінностей, які визначають матеріальні та інституційні підвалини конституції, конституційного порядку. Конституціоналізм гармонізує в собі правову визначеність конституції із конкретною практикою захисту прав людини та легітимізацією її сподівань⁴, визначаючи при цьому відповідний «ідеологічний контекст, в якому діє конституція та здійснюється конституціоналізація»⁵.

Конкретний процес втілення в життя конституційних положень в державі, в тому числі і в сфері освіти, охоплюється поняттям «консти-

¹ Берман Г.Дж. Западная традиция права: эпоха формирования / Г.Дж. Берман ; пер. с англ. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – С. 370.

² Кравец И.А. Формирование российского конституционализма (проблемы теории и практики) / И.А. Кравец. – М. : ООО «Издательство ЮКЭА», 2003. – С. 9–11.

³ Шевчук С. Доктрина верховенства права та конституціоналізму: історична генеза і співвідношення / С. Шевчук // Право України. – 2010. – № 3. – С. 52–61.

⁴ Milewicz K. Emerging Patterns of Global Constitutionalization: Toward a Conceptual Framework // Indiana Journal of Global Legal Studies. – Vol. 16. – Issue 2. – 2009. – P. 419.

⁵ Deplano R. Fragmentation and Constitutionalisation of International Law: A Theoretical Inquiry // European Journal of Legal Studies. – Volume 6. – Issue 1. – 2013. – P. 67–89.

туціалізації». Юридична основа конституціалізації – це конституція, яка містить правові норми вищого порядку для всієї правової системи. Конституціалізація – це «приведення суспільних відносин у відповідність конституційним вимогам і постулатам»¹. Конституція – це статика, конституціалізація – це процес².

Конституція, конституціоналізм, конституціалізація – це поняття, зміст яких визначався в контексті внутрішньодержавної теорії і практики. Оскільки нас цікавить позадержавний, наддержавний контекст, важливо з'ясувати особливості використання зазначених понять для аналізу та характеристики сфери міждержавних та міжнаціональних відносин у сучасній науці, насамперед у міжнародному праві.

Останнім часом зазначена проблематика є об'єктом підвищеної уваги у національній та зарубіжній юриспруденції. Інтеграція, європеїзація, глобалізація є спонукальними чинниками цього процесу. З цього приводу висловлено та обґрунтовано чимало різноманітних думок, тез підходів. Зокрема, у міжнародному праві найбільш дискусійною є така проблема – наскільки і за якими параметрами міжнародна правова система має конституційні ознаки, схожі на ті, що характеризують національне право. У цьому контексті, зокрема, зазначається, що «міжнародний конституціоналізм – це доктринальна спроба пояснити розвиток міжнародного права у термінах внутрідержавного права з метою створення нового міжнародного порядку»³. Відповідно, до проблематики «глобальної конституціалізації» включаються різноманітні питання «глобального врядування», перш за все у сфері прав людини та захисту навколишнього середовища⁴.

¹ Орзіх М. П. Конституціоналістика у складі юридичних понять // Наукові праці Одеської національної юридичної академії. – О. : Юрид. Л-ра, 2009. – Т. 8. – С. 122.

² Milewicz K. Emerging Patterns of Global Constitutionalization: Toward a Conceptual Framework // Indiana Journal of Global Legal Studies. – Vol. 16. – Issue 2. – 2009. – P. 420.

³ Solomon S. The Dynamic Law of Occupation: Inaugurating International the matic Constitutionalism // Harvard International Law Journal, December 2012, Vol. 54. – P. 75.

⁴ Thompson G. Should we worry about global quasi-constitutionalization? 23 January 2013 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.opendemocracy.net/openeconomy/grahame-thompson/should-we-worry-about-global-quasi-constitutionalization>.

Ідея конституційного забезпечення міжнародних відносин у західній політико-правовій традиції має глибокі ідеологічно-правові корені, зокрема у християнському природному праві, раціоналістичних теоріях Просвітництва, філософії І. Канта і Г. Гегеля. Зокрема, ідеї І. Канта про «вічний мир» між народами розглядається західними вченими в ролі важливої «нормативної політичної методології»¹.

Кантівські ідеї знайшли своє втілення в дослідженнях відомих західних правників, зокрема Г. Келсена, Г. Лаутерпахта, А. Вердраса та інших. Активними прибічниками і популяризаторами кантівської традиції є, безумовно, сучасні німецькі філософи і правознавці-міжнародники, зокрема Ю. Габермас. У нього були всі підстави стверджувати на XXIII світовому філософському конгресі, що саме «німецькі фахівці з публічного права, з метою обґрунтування процесу розповсюдження ідей демократії та верховенства права за національні рамки, сформулювали та обґрунтували концепцію конституціоналізації міжнародного права»².

Доктрина міжнародного конституціоналізму, таким чином, передбачає «реконфігурацію міжнародного права» у такий спосіб, який би забезпечував процес «формування глобального світового співтовариства, яке б встановлювало загальні рамки та визначало напрям здійснення політичної влади у світлі загальних людських цінностей та загального блага». У цьому зв'язку набуває поширення «розуміння сучасного міжнародного права як конструктивного блоку глобального правового співтовариства»³.

«Світова спільнота», її інтереси – референтний пункт прив'язки «світової конституції», яка є, з погляду прибічників цієї ідеї, «симво-

¹ Kleinlein T. Summary: Constitutionalization in International Law // Beiträge zum ausländischen öffentlichen Recht und Völkerrecht. Band 231. – 2012. – P. 709.

² Habermas J. Plea for a constitutionalization of international law. XXIII world Congress of philosophy – philosophy as inquiry and way of life. Athens, 4th – 10th August 2013 [Electronic resource]. – Access mode: www.wcp2013.gr/files/items/6/649/habermas.pdf?rnd=1375884436.

³ фон Богданди А. Конституционализм в международном праве: комментарии к предложению из Германии [Электронный ресурс] // Дайджест публичного права. – Вып. 1. – 2012. – С. 2–3. – Режим доступа: http://dpp.mpil.de/01_2012_1_28.pdf.

лом єдності системи та її автономії щодо державного суверенітету»¹. Важливим кроком, на думку Ю. Габермаса, «у напрямку створення світової (глобальної) спільноти» є Європейський Союз².

Стосовно його природи, з погляду інституційного та правового устрою, сказано та написано чимало. І цьому є відповідне пояснення. Світова цивілізація є свідком того, як Європейський Союз «перетворився на своєрідну експериментальну правову лабораторію, у якій відпрацьовуються засоби та методи вирішення багатьох проблем, з якими стикається не тільки Європа, але й усе людство»³.

Європейський Союз має унікальний досвід конституціоналізації усіх сфер соціально-політичного буття регіонального об'єднання провідних держав світу. Створено унікальну наднаціональну правову систему, каркасом якої мала стати Конституція об'єднаної Європи. В процесі ратифікації 18 країн проект підтримали, однак референдуми у Франції та Голландії у 2005 р. мали негативний результат. Однак зміни, які передбачались проектом Конституції, почали реалізовуватись в інший спосіб.

Більшість положень проекту Конституції 2004 р. були перенесені у новий договір, який вніс зміни у Договір про Європейський Союз та Договір про Європейське співтовариство. Цей договір, як відомо, було підписано 13 грудня 2007 р. в столиці Португалії і отримав назву Лісабонського договору. Для нас важливо зазначити, що цей договір відзначався своєю чіткою спрямованістю на ціннісну консолідацію європейських народів, на формування «європатріотизму». Ця установка враховувала той факт, що після того, як не було прийнято європейську конституцію, «європейське об'єднання, як зазначав Ю. Габермас, знов загальмувало»⁴.

У ст. 2 Лісабонського договору про ЄС сформульовано нову правову категорію – «цінності Союзу», які фактично складають морально-

¹ Kleinlein T. Summary: Constitutionalization in International Law // Beiträge zum ausländischen öffentlichen Recht und Völkerrecht. – Band 231. – 2012. – P. 708.

² Хабермас Ю. Кризис Европейского Союза в свете конституционализации международного права (Эссе к вопросу конституции Европы) // ДПП ИМП. – Вып. 2. – 2013. – С. 2.

³ Кашкин С. Ю. Лиссабонский договор – новый этап развития права Европейского Союза // Режим доступа: <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/11/02.pdf>

⁴ Хабермас Ю. Нужно ли формировать европейскую идентичность и возможна ли она? [Электронный ресурс] // Режим доступа : http://rumagic.com/ru_zap/sci_philosophy/habermas/1/j13.

етичні підвалини європейської цивілізації. До них належать людська гідність; свобода; демократія; рівність; правова держава; права людини (в тому числі права меншин). Ця система цінностей доповнюється «характеристиками» якостей, яким має відповідати соціально-політичний устрій країн-членів Союзу: плюралізм; недискримінація; толерантність; правосуддя; солідарність; рівність жінок і чоловіків.

Важливо також зазначити, що Хартія Європейського Союзу про основні права 2000 р. було надано юридичної сили адекватної юридичній силі установчих договорів. Європейський Союз приєднався до Європейської конвенції про захист прав людини і основних свобод 1950 р. Ці права, як зазначалось, спираються на спільні для держав-членів конституційні традиції, включаються у зміст права Союзу в ролі загальних принципів. На думку авторитетних західних і вітчизняних вчених, ці загальні принципи мають «конституційний характер» і виконують «конституційну функцію» стосовно міжнародних і внутрішньодержавних реалій¹. Значення цих рішень ЄС важко переоцінити, оскільки, як цілком слушно зауважує Ю. Габермас, «тільки на основі спільних ідеалів і ціннісних орієнтацій держави-члени здатні взяти на себе спільні права й обов'язки та довіряти один одному у здійсненні цих норм»². При цьому авторитетний вчений переконаний, що успіх у формуванні європейської ідентичності значною мірою «залежить від процесів навчання», зміст яких визначається з урахуванням «економічних та політичних потреб» європейських країн³.

Розуміння конституціоналізації усіх сфер життя Європейського Союзу як «процесу змін ідентичностей» та формування нового «ціннісного порядку» і, відповідно, ключової ролі в цьому процесі освіти дає усі підстави актуалізації ролі учителя у формуванні громадянина об'єднаної Європи. У цьому полягає сутність процесу конституціоналізації освітнього простору Європи у його педагогічному вимірі. Загальні

¹ фон Богданди А. Конституціоналізм в міжнародному праві: коментарії к предложению из Германии [Электронный ресурс] // Дайджест публичного права. – Вып. 1. – 2012. – С. 9. – Режим доступа : http://dpp.mpil.de/01_2012_1_28.pdf.

² Нужно ли формировать европейскую идентичность и возможна ли она? [Электронный ресурс] // Режим доступа : http://rumagic.com/ru_zan/sci_philosophy/habermas/1/j13.

³ Хабермас Ю. Кризис Европейского Союза в свете конституционализации международного права (Эссе к вопросу конституции Европы) // ДПП ИМП. – Вып. 2. – 2013. – С. 2.

принципи і напрями цього процесу і визначає Педагогічна Конституція Європи. Окреслюючи засади узгодженої транснаціональної політики в галузі педагогічної освіти, цей документ головним суб'єктом європейського об'єднувачого процесу визнає його величність Учителя.

*«Яку б цінність не мало те, чим володіє людина,
але те, що він робить і створює,
має цінуватись ще вище»*

Й. Гете

1.2. Ціннісний контекст освіти: історична ретроспектива

Ціннісний контекст педагогічного процесу є явищем історичним і таким, що розвивається, відлунюючи дух епохи, який він відтворює. У ньому втілюються особливості історії і культури того чи іншого народу, національні традиції, що складають основу навчально-виховної системи. З другого боку, він представляє собою своєрідну інтегративну цілісність, яка базується на загальнолюдських пріоритетах. Загальнолюдський аксіологічний аспект складає основу європейської традиції, пронизуючи й інтегруючи процес підготовки учителя, забезпечує його цілісність.

Говорячи про витоки аксіології освіти, варто відзначити, що первісна ціннісна основа педагогічного процесу на ранніх етапах розвитку людської цивілізації довгий час мала переважно консервативний характер. Культурний консерватизм, ймовірно, найдавніша ідеологія освіти. Ідеї, що лежать в основі цього напрямку, за структурою досить прості: освіта є засобом передачі культурних досягнень, складових тканин цивілізації. Обов'язок вчителя – зберігати і передавати гідні традиції минулого. Відповідно, основною цінністю (ще не усвідомленою як мета) освітніх систем, що склалися в ранні часи, якраз і було збереження культури. Завдання її розвитку (перетворення традиції) і, відповідно, розвитку особи в освіті не усвідомлювалося і не відчувалося. Школи були не дуже розбірливі в засобах навчання. Шумерська, єгипетська,

спартанська і багато інших шкіл мали просту і вельми жорстку ієрархічну структуру. Жорстка регламентація охоплювала всі сторони освітньої взаємодії¹.

Найбільш явно означені тенденції проявлялися у суспільствах Стародавнього Сходу (Єгипет, Месопотамія, Індія, Китай), де школа і виховання розвивалися в логіці еволюції конкретно-історичних культурних, етичних, ідеологічних цінностей. Людина формувалася в рамках жорстких соціальних регулятивів, обов'язків і особистої залежності. Ідея людської індивідуальності не була соціально запитаною. Особа ніби розчинялася в сім'ї, касті, соціальній страті. Домінуючими, відповідно, були покладання на досить жорсткі форми і методи виховання.

Традиційна консервативна аксіологія освіти спиралася на патріархальні сімейні цінності. Зокрема, як свідчить еволюція філософсько-педагогічної думки в Стародавньому світі, у формуванні моральних принципів виховання людини особлива увага приділялася сім'ї, сімейним взаєминам, оскільки вони були міцнішими та дієвішими за інші суспільні стосунки. Відповідно до сімейних відносин будувалась школа, забезпечувалась стабільність і процвітання у суспільстві.

Патріархальна традиція освіти і виховання зазнала суттєвих змін в контексті розвитку давньогрецької філософсько-педагогічної думки (Сократ, Платон, Ксенофонт, Аристотель, Демокріт та інші філософи). В Елладі, починаючи з V ст. до н. е., склалися унікальні соціокультурні умови, що сприяли переосмисленню змісту та методів освіти і виховання відповідно до потреб економічного і політичного розвитку поліса та його громадян. Сфера освіти набула ознак публічності, уможливила свободу мислення греків, реалізацію їх бажань навчатися.

Давньогрецька традиція освіти і виховання відзначалась неоднорідністю аксіологічного ґрунту педагогічного процесу. Існували, як відомо, спартанська та афінська системи виховання, що мали принципові відмінності у своїй ціннісній основі. Спартанська система виховання визріла і була зумовлена самою системою політичного, економічного та духовного життя, що склалося у тогочасній Спарті. Вона була націлена головно на виховання воїнів, громадян, які повинні були реалізувати військові завдання свого поліса, у тому числі і вести війну.

¹ Гусинский Э. Н. Введение в философию образования : учеб. пособие / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2000. – С. 140–141.

Спартанське виховання не передбачало виховання у людини відчуття гуманізму, добра та свободи. Головна мета – формування досконалого воїна, а не індивідуальності інтелектуально розвинутої людини.

В Афінах, одному із тодішніх центрів духовного життя Еллади, існувала відмінна педагогічно-виховна модель. Система навчання і виховання гарантувала розвиток індивідуальних задатків і можливостей кожної особистості, вільного громадянина відповідно до потреб поліса і його суспільного життя. У центрі афінської системи виховання і навчання була поставлена особистість з її індивідуальною здатністю до духовного та фізичного перетворення, до вдосконалення та досягнення вищого ідеалу «калокагатії» – гармонійного розвитку особистості, у якому весь зміст виховання спрямовувався на досягнення фізичної і духовної досконалості¹.

Афіни як поліс створили оптимальний духовний та культурний простір для гармонійного розвитку особистості, для її фізичного й духовного вдосконалення та досягнення ідеалу «калокагатії». Тут вперше було осмислено роль і завдання держави як суб'єкта виховання людини. Сам процес виховання трактувався як процес тривалого і свідомого творення людини за відповідними духовними та фізичними параметрами².

У своїй аксіологічній основі філософія освіти Давньої Греції ґрунтувалася на ідеалі гармонійно розвинутої особистості вільної людини – громадянина поліса. Ці особливості античної людини характеризувались категорією «краси», крізь призму якої оцінювали відповідний душевний і тілесний стан людини.

Ідеал «калокагатії» як мета виховання відзначався своєю прагматичністю та інтелектуалізмом. Античні концепції освіти орієнтували на самопізнання та самовдосконалення. Ця традиція веде свій початок від Сократа, який головною життєвою метою людини вважав її моральне самовдосконалення шляхом творення добра і пошуку істини. Вирішення цього завдання неможливе без отримання якісної освіти.

Античні філософи добре розуміли значення знання як суспільно значущої цінності. Зокрема, Платон, створюючи свою Академію, мав

¹ Левківський М. В. Історія педагогіки : навч-метод. посібник / М. В. Левківський. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – С. 16.

² Див.: Рабінович О. Р. Ідея виховання та її теоретичне обґрунтування в античній філософії : автореф. дис. канд. філос. наук : 09.00.05 / О. Р. Рабінович. – Львів, 2009. – 15 с.

на меті організацію формування людей нового типу, здатних оновити існуючий лад, облагородити його. Орієнтація на громадсько-політичні цінності – провідна риса античної аксіології освіти. Доречно зауважити, що педагогіка, за Арістотелем, є частиною теорії держави і суспільства. Обґрунтована філософом ідея виховання виходить далеко за рамки шкільної педагогіки, переростаючи в поняття «культура» (як трансляція знань, етичних цінностей і норм поведінки), що регулюється законодавством. Головний вихователь – це держава та її представник – законодавець. Педагогіка тісно переплітається з політикою.

Суттєва зміна у системі цінностей європейської освіти відбулась в елліністичну епоху (III–I ст. до н.е.), культурне життя якої характеризувалося складним переплетінням еллінських та східних елементів. Зокрема, відбувається зміна ідеалів виховання. Якщо у класичній Греції ідеал виховання бачили в героїчній особистості, то в епоху еллінізму ідеалом стала самостійна, незалежна і сильна особистість мудреця. Цей ідеал обґрунтовувався у провідних елліністичних філософських школах – стоїцизмі та епікурействі. Стоїки вважали, що через виховання людину можна зробити добродісною, і до основних якостей, які потрібно формувати в людині, відносили незворушність, спокій і самодостатність. В свою чергу, Епікура можна вважати одним з попередників сенсуалізму, оскільки він стверджував, що дані органів чуття є достеменними, а помилки виникають від неправильних тлумачень. Звідси і педагогічне завдання – звільнити людину від нещастя, тобто навчити правильно мислити.

Грецька традиція освіти знайшла свій подальший розвиток у педагогічній думці Давнього Риму. Тут під значним впливом грецької культури також відбувається зміна традиційних патріархальних цінностей освіти. З II ст. до н.е. в Римі переважаючим був вплив елліністичного «граматичного» ідеалу виховання із своїми характерними особливостями. На другий план відходять заняття математикою, їх відтісняє вивчення законів. Уроки музики і гімнастики практично відсутні, а замість них юнацтво навчається верховій їзді, фехтуванню і плаванню¹.

Радикальні зміни у ціннісній основі педагогічного процесу відбуваються в епоху Середньовіччя. В цей період аксіологічною домінан-

¹ История педагогики. Часть 1. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII века / [под ред. академика РАО А. И. Пискунова]. – М. : ТЦ «Сфера», 1997. – С. 70–80.

тою європейської освіти стають релігійні цінності. Освіта розглядалася як свого роду функція релігії, основним завданням якої було поширення, розвиток та тлумачення релігійних істин. Головна мета виховання також визначалася релігією і стосувалась не так людини, як її душі.

У Західній Європі в Середні віки християнська церква стала головною ідеологічною силою, яка визначала розвиток усіх сфер суспільного життя. Вона різко негативно сприймала античну культуру, вважаючи її гріховною. Церква монополізувала духовне життя суспільства, організуючи процес виховання винятково в рамках релігійної ідеології. Педагогічна думка, яка до цього розвивалася на ґрунті філософії, стала складовим елементом теології. Зневірившись у «розумі», людина розпочала пошук нового опертя, відштовхуючись від якого можна було б зрозуміти й пояснити дійсність. Таким опертям стала для неї ідея «Бога». Філософія освіти вступила в глибокий і тривалий процес своєї теологізації.

Відповідно в основу педагогічного процесу у країнах Західної Європи було покладено християнські цінності. У цей період, починаючи з VI століття починається усвідомлена побудова нової системи виховання і освіти. В середні віки вірять не в мудрість, а в авторитет. Тому виховання і освіта мали релігійний характер, були спрямовані на формування усіх соціальних верств, незалежно від місця і ієрархії, в традиціях християнської релігії, яка об'єднувала суспільство в певну цілісність.

Середньовічна парадигма освіти передбачала, відповідно, формування глибоко віруючої людини. При цьому вихованню підлягає насамперед душа (а не тіло). Душа, як стверджував Фома Аквінський (1225–1274), нематеріальна і субстанційна. Душа, з одного боку, – «двигун» тіла, а з другого – його субстанційна форма. Це інтелект, вияв Божого в людині. На думку філософа, тільки у Бога є інтелект та сутність, а в людини він – «потенція сутності», відтак мислить не інтелект у людині, а людина за допомогою інтелекту. Цим людина наближується до розуміння Бога. Пізнання Бога – мета життя людини. Відповідно, це пізнання і визначає зміст освіти і виховання.

Збагачення ідеї моральних цінностей людини християнським контекстом – головний здобуток Середньовіччя. Філософською течією, що мала значний вплив на розвиток аксіології освіти в епоху Середньовіччя, була схоластика, провідними представниками якої є Фома Аквінський, П'єр Абеляр, Гуго Сен-Вікторський, Вінсент де Бове. Будучи універсальною філософією і теологією, вона панувала в громадській дум-

ці Західної Європи впродовж XI – початку XVI ст. Педагогічний аспект схоластики полягав у логічному оформленні християнського віровчення з метою дати учням досконале систематизоване знання. Схоластика виробила культурні цінності, що спиралися на аристотелизм і християнське богослов'я.

Еволюція аксіології освіти в Середні віки мала свої характерні особливості у Візантії. Становлення візантійської культури, філософсько-педагогічної думки, відповідно і освіти як їх складової, відбувався в контексті запеклої суперечливої ідейної боротьби християнського світогляду, що зароджувався й стверджувався, із філософськими, етичними та естетичними традиціями античного світу. У результаті сформувалось специфічне культурне і освітнє середовище, яке уособлювало в собі досить органічно риси зазначених, протилежних за своєю суттю, світоглядів і культур. Є підстави стверджувати, відповідно, про своєрідність візантійської освіченості як культурно-історичного феномена: кожний освічений візантієць уособлював собою і спадщину античної освіченості, і суто християнське світорозуміння.

Візантійська культура, гармонізувавши античний гуманоцентризм і прагнення до пізнання світової гармонії із християнським прагненням пізнання Бога, забезпечила необхідні передумови розвитку аксіологічних підвалин освіти в період Відродження. У Європі формується нове філософське світобачення, новий соціальний та ідейний рух, спрямований проти схоластичної філософії та культури. Цей рух змінює статус «релігійної ідеї», утворює реалістичний світогляд, формує звільнену від теології систему філософських цінностей.

Важливим чинником розвитку суспільства в цей період стає наука. Наукові знання поступово утверджувались як дійсна, а не ілюзійна платформа навчання та підготовки людини до життя. Центром суспільних процесів поступово утверджувалась людина.

Домінантою аксіології педагогічного процесу Відродження виступає гуманістичний світогляд. Нового звучання набувають традиції Античності у працях філософів-гуманістів (М. Монтень, Т. Мор, Ф. Рабле), які вважали людину, як найвищу цінність, центром всесвіту і філософії. Ідеалом освіти і виховання стає духовно і фізично розвинена особистість. Уособленням цього ідеалу було чимало відомих представників епохи Відродження, які демонстрували зразки мудрості, духовності, моральності.

Гуманістичні цінності філософії Відродження, які визначали уявлення про людину як вищу цінність і «міру всіх речей» зумовили, від-

повідно, орієнтацію у вихованні на природу людини, її гармонію; усвідомлення ролі освіти й виховання як головного засобу реалізації людиною її земного призначення; проголошення світського характеру освіти зі збереженням релігійного елемента; розуміння виховання як процесу становлення й розвитку (саморозвитку) особистості, як засобу розкриття її природних здібностей; необхідність розумового, фізичного та морального виховання, як основних компонентів усебічного та гармонійного формування особистості; узгодженість мети, змісту та принципів виховної діяльності на основі гуманності, поваги до особистості дитини, пошук ефективної методики виховання з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей; критику традиційної школи з її схоластичністю, авторитарністю, жорстокістю до учня, заклик до реорганізації і гуманізації шкільної справи¹.

Ідеї ренесансного гуманізму стали основою педагогічної концепції засновника сучасної педагогіки Я. А. Коменського (1592–1670), життя і творчість якого прокладає шлях від доби Відродження до епохи Просвітництва. Головними ідеалами ученого були культ людини, оптимізм, прагнення створити оптимальні умови для всебічного, вільного, гармонійного розвитку особистості. Спираючись на свою філософію природи і розвитку людини та людства, Я. А. Коменський у рамках неоплатонізму запропонував концепцію структури та розвитку космічного процесу, де головне місце посідає людина – творець, від активності якого залежить, якою мірою цей розвиток означатиме і вдосконалення світу, і матеріальне та духовне відтворення людства. Для цього всіх людей варто навчати і виховувати. Виховання, на думку мислителя, повинно містити теорію універсальної освіти і виховання всіх людей, скрізь, протягом усього життя на основі рівноправності. До першочергових ступенів навчання і виховання Я. А. Коменський відносить й інші «школи життя», які поділяє на етапи розвитку – «класи»: «школу народження» (підготовка до шлюбу, народження дітей), «школу раннього дитинства» (дошкільне виховання), «школу дитинства» (елементарне шкільне навчання рідною мовою), «підліткову школу» (порівняльний ступінь), «школу молодості» (вища освіта). На наступному етапі – у «школі старості» – повинні переважати мудрість, життєвий досвід

¹ Див.: Год Б. В. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського відродження: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Б. В. Год. – Харків, 2005. – С. 17.

та ін. Повага до життя, турбота про її збереження й удосконалення – апофеоз праці видатного педагога.

Необхідною умовою ефективності виховання, забезпечення миру і співробітництва між народами, на думку Я. А. Коменського, є створення універсальної мови, на основі якої розвиватиметься національна культура, вбачаючи у цьому перетворення головних сфер діяльності людини (філософії, політики, релігії). Я. А. Коменський підкреслював зв'язок між самовиправленням кожної окремої людини і виправленням головних соціальних інститутів (родини, школи, церкви, держави), вимагав дотримання правильного співвідношення між волею і порядком. Загальному виправленню повинні допомогти всесвітні інститути, що забезпечують співробітництво і мир між народами: міжнародна організація вчених для співробітництва у сфері науки і виховання, міжнародна консисторія (всесвітня рада церков) і міжнародний суд для мирного вирішення суперечливих питань.

Безперечно, спадщина Я. А. Коменського безцінна. Його творчість вплинула на розвиток світової педагогіки і шкільної практики. Його праці містять низку продуктивних ідей: єдність загального й особливого, цілого і частки, розвитку і виховання, суспільств, системи освіти й природного поступового вільного розвитку цілісної особистості, індивідуального і соціального розвитку тощо.

Звільнюючись від панування середньовічного церковного авторитету віри, філософсько-педагогічна думка Відродження починає усвідомлювати та поширювати цінність свободи розуму. Гуманістична педагогіка орієнтує виховання вільних, незалежних індивідуальностей. На думку М. Монтеня, освіта має насамперед розвивати розум учня, самостійність його думки, критичне ставлення до будь-яких поглядів і авторитетів. При цьому значна увага приділялась вихованню високих моральних якостей у дитини.

Відродження античних ідеалів виховання сприяло формуванню громадянських цінностей як основи педагогічного впливу. Ренесансні педагоги на новому рівні розробили систему громадянського виховання як важливого чинника формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості. Показовим в цьому плані є досвід культурних діячів Флоренції – столиці італійського Відродження. Саме тут яскраво проявилася головна тенденція епохи – становлення нової особистості, життєво активної, енергійної. Гуманісти, серед яких було багато відомих державних діячів, розглядали виховання як головний засіб підтримки авторитету міста, його добробуту, республіканських традицій, па-

тріотичних почуттів громадян. Засобами формування громадянських і патріотичних якостей людини вважалися культ предків, що існував у республіці, міські урочистості й процесії, виступи ораторів, промови над могилами відомих городян та інші заходи, до участі в яких обов'язково залучалася молодь. Створений гуманістами ідеал громадянина, пропаганда суспільної активності, республіканізм сприяли вихованню багатьох поколінь флорентійців¹.

Важливу роль у звільненні педагогіки від теології відіграла творчість та діяльність Е. Роттердамського (1469–1536). Голландський філософ послідовно обґрунтовував роль «закону природи», що є «глибоко закарбованим у серцях людей»: не робити людям того, чого не бажаєш, щоб вони робили тобі. На думку Е. Роттердамського, цей закон є засадою засад людського способу життя, свободи людської волі. За ним ідуть діяльність, помилки та покарання, які, у свою чергу, регулюються й контролюються «законом віри», божественними заповідями.

Філософ аж ніяк не сумнівався в існуванні Бога. Не заперечував він і конструктивно-морального змісту Святого Письма. Е. Роттердамський не приймав «діячів від Бога» – церковників, які, на його думку, корисливо підпорядковують слово Боже власним інтересам. Мислитель постійно підкреслював: якщо в Бога вірити не тільки потрібно, а й корисно, то церковникам (навіть коли вони є добрими й гідними людьми) вірити зовсім не обов'язково, оскільки через свою людську природу вони схильні до нищих вчинків, пустослів'я та безчестя.

Славнозвісний твір Е. Роттердамського «Похвальба дурисвітству» дотепно та в'їдливо розвінчує ореол святості церковників, показує їх як вертеп маріонеток, що спекулюють на глибоко моральній та шляхетній релігійній ідеї. Філософ глузує з ченців, що «читають у церквах голосами віслюків незрозумілі їм тексти»; користолюбців-зديرників, до всього зневажливих і байдужих священиків, що вишукують у старовинних грамотах усе, чим можна залякати простий народ і примусити його вносити більш ніж десяту частину врожаю; доктринерів-теологів, що пустослів'ям намагаються підтримати Святе Письмо.

¹ Див.: Год Б. В. Ідея всебічного й гармонійного виховання особистості в епоху європейського відродження: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Б. В. Год. – Харків, 2005. – С. 21–22.

Е. Роттердамський засуджував язичницьке поклоніння святим мощам та іконам і водночас обґрунтовував нагальну потребу звернення до істинного Бога – морального, що забезпечує очищення духовної атмосфери суспільства, сприяє його вдосконаленню. Отже, філософ фіксує головну суперечність суспільного життя – між моральним змістом релігійних настанов і характером його реалізації в діяльності церковних інституцій та установ. Якщо перша складова зазначеної суперечності відіграє в суспільстві позитивну роль, то друга – негативну. Е. Роттердамський пропонує реформувати релігію, посиливши її моральний зміст, прагне побудувати «олюднене християнство», збагатити його відродженою античною мудрістю, новою світською гуманістичною культурою.

«Людське означає для нього більше, ніж божественне», – скаже про Е. Роттердамського М. Лютер. Так воно й було насправді. Великий гуманіст одним з перших в історії соціальної думки зрозумів істинний сенс реформаційних задумів та нововведень своєї доби, розпізнав їх насильницько-руйнівний характер, знайшов шлях уникнення останнього за збереження головної тенденції суспільного оновлення, продиктованої добою Відродження. На його думку, і традиційна релігія (католицизм), і протестантизм однаково підпорядковують собі людину, натомість істинна релігія – «олюднене християнство», до якого має прямувати суспільство, – звеличує її. Е. Роттердамський закликав до відродження етичного «духу віри», створення істинної «релігії серця», до побудови ненасильницького способу суспільного життя людей, до збереження єдиного «християнського всесвітнього миру» та єдиної церкви – головного гаранта єдиної наднаціональної всеєвропейської цивілізації.

Нові імпульси для розвитку ціннісної основи педагогічного процесу надала аксіологія освіти епохи Просвітництва. Це були часи активного пошуку нових ідей, переоцінки цінностей та обґрунтування на їх основі нових підходів до освіти та виховання. В епоху Просвітництва завершився перехід західної цивілізації від традиційного суспільства, яке було засноване на моноідеології й сповідувало ідею колективного порятунку душі, до громадянського суспільства, що виходило з рівності всіх людей і визнавало нормою віротерпимість і світоглядний плюралізм. Саме в цей період відбувалося звільнення людини, перетворення її на індивідуум і власника. У цих умовах виникла необхідність у моральних реформах, пов'язаних з подоланням релігійного ціннісного

абсолютизму і введенням до соціального й культурного обігу нової системи цінностей.

Загалом західноєвропейське Просвітництво як культурно-історичний феномен являє собою комплекс ідей, суспільних настроїв, форм історичної поведінки, культурних переваг, що виникли в період переходу від феодалізму до капіталізму. Хронологічні рамки цієї епохи дуже умовні, оскільки Просвітництво виступає не як певний часовий етап, а як особлива стадія соціокультурного розвитку, що характеризується переходом від суспільства релігійного традиціоналізму до суспільства зі змішаною системою цінностей. Просвітництво не можна зводити до однієї ключової ідеї або розглядати як ідеологію. Воно є філософською концепцією, що характеризується культом «природної» й «автономної людини», вірою в могутність розуму, тотальним критицизмом, ідеєю історичного прогресу й досконалості людини й суспільства. Висновок просвітителів про можливість і необхідність удосконалення людини й суспільства став філософсько-педагогічним обґрунтуванням педагогічного новаторства другої половини XVIII – XIX століть¹.

Грунтовним досягненням філософії виховання англійського й французького Просвітництва є обґрунтування раціонального освоєння системи цінностей. Аксіологічні погляди просвітителів були далекими від релігійного ціннісного абсолютизму й наближали сферу цінностей до реального життя конкретного індивіда. Зокрема, педагогічне вчення знаменитого англійського філософа Д. Локка (1632–1704) відоме в історії як модель «виховання джентльмена». Вона, як жодне інше педагогічне вчення, відповідала духові часу, тим соціальним і політичним перетворенням, які охопили Англію у XVIII ст. Головні з них – буржуазна революція і промисловий переворот, переміщення (при компромісі з дворянством) у владні структури новонародженої буржуазії – диктували філософію компромісу і виховання особистості аристократичного складу і характеру, твердої волі й моральних переконань, практичної спрямованості індивідуального інтересу тощо. Д. Локк не тільки визначив принципи й головні лінії «виховання джентльмена», але й детально проаналізував зміст цього педагогічного процесу, визначив

¹ Див.: Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Ц. Ваховський. – Харків, 2002. – 40 с.

правила й технології виховання, розробив рекомендації практичного досягнення найефективнішого результату.

Англійський філософ розробив емпіричну теорію пізнання, вихідним пунктом якої є принципова відмова від концепції уроджених ідей і обґрунтування досвідченого походження людського знання. Власне кажучи, саме заперечення уроджених ідей і апеляція до досвіду уможлилювали постановку питання про вирішальну роль виховання у формуванні людської особистості і про значення середовища в процесі виховання. При цьому Д. Локк не заперечував уроджені схильності окремих індивідів до того або іншого кола здібностей, більше того, у деяких випадках говорив про сферу прояву такої схильності. Водночас він був переконаний, що від народження більшість людей однаково прагнуть до щастя і відчують відразу до нещастя, однаково наділені розумом і здібностями, а розходження між ними визначаються за перевагою розбіжності життєвих умов і виховання.

Основу морального виховання англійський філософ вбачав у виробленні правильного уявлення про чесноти. Моральне виховання найтісніше поєднується з вихованням розуму, вищої інстанції, до якої вдається людина, визначаючи своє поведіння. Поєднана з розумною мудрістю чеснота асоціюється в Д. Локка з корисністю; її відрізняє вміле ведення справ, здатність сполучати прагнення до особистого щастя і добробуту з аналогічними прагненнями інших індивідів, уміння в необхідних випадках відмовитися від задоволення своїх бажань і пристрастей і, дотримуючись веління розуму, діяти всупереч їм. Утилітарне та індивідуалістичне трактування чесноти змушувало філософа шукати критерії її істинності у Бога.

Завданням морального виховання підпорядковані й освітні програми Д. Локка, мета яких полягає в розвитку здібностей учнів, а також їх обізнаності у різних дисциплінах, що дало б їм можливість згодом ґрунтовніше зайнятися будь-якою сферою знань за власним вибором. В уявленні Д. Локка добродісна, розумна і митецька людина набагато важливіша, ніж великий вчений, позбавлений таких якостей.

Розробляючи методи виховання й освіти, англійський філософ підкреслював необхідність поступового і послідовного формування у вихованця стійких звичок, відводячи вирішальну роль прикладові самого наставника й інших людей. На думку Д. Локка, у процесі виховання варто уникати як фізичних покарань, так і особливих заохочень і нагород. У першому випадку досягається рабська слухняність, що поступово формує рабський характер, у другому – заохочується потяг вихова-

нця до нагород, а не до того, за що вони надаються. Честь і ганьба – ті могутні стимули душі, на які варто спиратися в процесі виховання. Водночас англійський філософ допускав фізичне покарання у виняткових випадках, коли необхідно зломити упертість і відкрити непокору авторитетові вчителя. Він звертав увагу на важливість індивідуального підходу до учнів з урахуванням психологічних особливостей, схильностей, віку і рівня розвитку, підкреслював роль гри в процесі навчання, необхідність будувати навчальний процес у розрахунку на допитливість учнів і пробудження інтересу до досліджуваного предмета, поступове сходження від простого до складного.

Особливу увагу він приділяв саме практичному характеру навчання. Крім читання і письма рідною мовою Д. Локк вважав необхідним для джентльмена вивчення французької мови і латини, а також арифметики, географії, хронології, історії, геометрії, астрономії, законодавства, натурфілософії (не відкидаючи читання біблійних текстів). Поряд зі світським вихованням (танцями і верховою їздою) майбутній джентльмен повинен опанувати декілька ремесел, особливо тих, які пов'язані з ручною працею на відкритому повітрі, набути навичок у стенографії і рахунку, необхідних для ведення господарських справ. Своєрідна програма «трудового виховання» джентльмена враховувала потреби буржуазного суспільства в ділових, ініціативних людях. При цьому «ширий джентльмен» повинен бути вихований удома, із залученням добропорядних і компетентних наставників і вчителів. Сімейне виховання, на думку мислителя, виключало можливість негативного впливу середовища, випадкових товаришів, поганих учителів і давало змогу створити впорядковане, моральне середовище, до якого, крім учителів, могли бути включені інші талановиті й виховані люди. Ця ідея становила своєрідну утопію побудови ідеального морального суспільства.

Оригінальну філософсько-педагогічну модель запропонував людуству один з найвидатніших французьких просвітителів XVIII ст. Жан-Жак Руссо (1712–1778). Її суть – у природному і вільному вихованні дитини, яка має сформуватись громадянином у царині свободи.

Про гуманістичну спрямованість соціально-філософських пошуків Ж.-Ж. Руссо свідчать його думки, висловлені в одному з листів славнозвісного художньо-філософського твору «Юлія, або Нова Елоїза». «Нехай люди займають становище згідно зі своєю гідністю, а союз сердець нехай буде за вибором, – ось такий він, істинний суспільний порядок... Обов'язок кожної людини – протидіяти насильству, сприяти

порядку». Кожним твором – «Міркування про походження та причини нерівності», «Про суспільний договір, або Принципи політичного права», «Еміль, або Про виховання» – філософ переконує читача в обтяжливості та злочинній ролі насильства, ратує за гуманне ставлення до людини та народу, підносить цінність суспільної організації, в якій могли б виявитися всі людські свободи.

Ідеалом державного устрою для Ж.-Ж. Руссо була республіка. Уряд у ній виконує лише виконавчі функції. Він зобов'язаний дотримуватися законів і охороняти свободи під контролем народу. Держава повинна слугувати не привілейованим станам, а цілому суспільству. «Народ, підпорядкований законам», вважав мислитель, є водночас і «автором цих законів». «Суверенітет народу» є гарантом «держави розуму», суспільної рівності та свободи.

Для підготовки громадян до життя в «державі розуму», зазначав французький філософ, потрібна розгалужена система виховання, побудована на засадах «наслідування природі», урахування вікових особливостей дитини, на продуктивній праці та вияві самодіяльних можливостей, фізичному, моральному та інтелектуальному розвитку вихованців тощо.

Важливий науковий доробок у його спадщині становить так званий «соціальний договір», що поклав початок «суспільному станові»: законам, власності, поділові на правителів і підданих, майновій нерівності. Сутність його полягає в тому, що поступившись «природним» способом життя, люди придбали жадібність, честолюбність та інші нездорові пристрасті, спотворивши як саме суспільство, так і своє ество. Чим вищий рівень «цивілізації», тим далі перебуває нація від щасливого «природного стану». Знищивши несправедливі закони, установивши рівноправність, зрівнявши володіння власністю, відмовившись від розкоші, мануфактур, залишивши міста й оселившись у селах, люди могли б відтворити подобу «природних» порядків. Змінити уклад суспільства можуть освіта і належне виховання людства.

У свою чергу виховання є опорою будь-якої форми правління і тому має суспільний характер. Розумний уряд намагається прищепити народові повагу до волі, рівності, власності, любов до Батьківщини. Від правильного виховання залежить добробут не тільки держави, а й кожного індивіда. Жити в суспільстві, тобто в неприродному середовищі, і бути щасливим він зможе, лише зберігши свої природні начала. Все це допоможе індивіду, коли він набуде таких якостей як розум мудреця, сила атлета, працьовитість, вправність у корисному ремеслі, не-

сприйнятливості до спокус цивілізації, забобон і дурних впливів, уміння володіти собою та зіставляти бажання з можливостями. Всі ці якості утворюються в процесі виховання під впливом трьох сил: природи, що наділяє індивіда визначеними здібностями і встановлює закони їхнього розвитку; навколишнього світу, що впливає на свідомість через відчуття і досвід; людей, що допомагають або перешкоджають розкриттю природних задатків дитини. Тут же Ж.-Ж. Руссо стверджує і про те, що ці системи фактично непридатні, оскільки не уживаються з «природою людини», при цьому потрібні властивості та схильності, які не піддаються впливові зовнішнього середовища. Вони виявляються як наслідок природного розвитку потреб і можливостей індивіда, між якими є взаємозв'язок. Виховання повинно враховувати це, а також вікові особливості дитини.

Особливу роль у вихованні відіграють дві властивості людської натури: здатність сприймати світ через відчуття і любов до себе. Органи почуттів є знаряддями розуму; з набутих за їхньою допомогою відчуттів складаються образи, прості ідеї, які потім перетворюються на судження. Відчуття завжди дають неспотворене уявлення про предмети, тому навчання має бути наочним. Прагнення до особистого добробуту – наймогутніше джерело вчинків і спонукань людини, виховання буде успішним, якщо відповідатиме справжнім інтересам і потребам індивіда.

При цьому загальні принципи, вироблені щодо процесу виховання, не є єдиними методами, адже кожна людина володіє неповторним фізичним і психічним складом, що вимагає від педагога індивідуального підходу. Різне виховання використовується для чоловіків та жінок. І все це пов'язує єдина мета: навчити дитину життя, виростити самостійну, розсудливу, доброзичливу до інших людину, що впевнено почуватиметься у будь-якому становищі. В ідеалі у кожної дитини повинен бути власний наставник, що є і вихователем, і вчителем. Йому слід мати широкі знання в науках і ремеслах, знати закони «людської природи» та індивідуальні особливості вихованця, володіти секретами педагогічного мистецтва. Спілкування дитини з іншими людьми і «цивілізацією» небажане.

Таким чином, побудована філософом модель природного виховання була багато в чому гіпотетичною, заснованою не на конкретному педагогічному досвіді, а на висновках з філософської концепції світобудови і суспільства. За словами Ж.-Ж. Руссо, він прагне дати не практичні рекомендації, а інфікувати людину ідеалом, до якого, по можливості,

потрібно прагнути. Ідеї філософа багато в чому мали ідеалізований, романтичний характер. Однак вони суттєво вплинули на вождів Французької революції кінця XVIII століття, а також на мислителів наступних часів й народів.

Педагогічна концепція Ж.-Ж. Руссо – концепція вільного виховання – справила значний вплив як на теорію, так і на практику виховної роботи, її відлуння помітне у педагогічних поглядах І. Песталоцці, Л. Толстого, Г. Спенсера, Дж. Дьюї та інших видатних мислителів.

Життєвий шлях Ж.-Ж. Руссо є надзвичайно суперечливим. Хронічний нестаток грошей для існування примушував філософа постійно працювати, а своєрідний характер прямолінійного вільнодумця – змінювати місце проживання, контактне середовище, ставлення до колег з «філософського корпусу». Він підтримував тісні товариські стосунки з «енциклопедистами», особливо з Д. Дідро, поважав Вольтера, спілкувався з Д. Юмом, критикував Ж. Д. Аламбера та інших просвітників, а згодом навіть вбачав у Д. Дідро та П. Гольбахові своїх найзлостивіших таємних переслідувачів.

Філософсько-педагогічна думка епохи Просвітництва багато в чому визначила вектор розвитку освіти в Новий час. Цей період в історії людської цивілізації передусім характеризується становленням суспільства модерну (капіталістичного, індустріального суспільства), що приходить на зміну традиційному (аграрному) суспільству. Відбувається формування відповідної ідеології освіти Нового часу.

У XVII–XVIII ст. у західноєвропейських країнах йшов процес становлення національних держав, стверджувалися ринкові відносини і нові форми господарювання. Освіта мала забезпечити людині необхідні для практичного життя знання. Питання народної освіти почали займати помітне місце в житті суспільства і держави.

У капіталістичному суспільстві, що зароджувалось, формувался образ ділової людини – освіченого підприємця, який здатний розумно і з прибутком вести свої справи, підтримувати фізичне здоров'я і демонструвати духовну зрілість.

Цінність освіти усвідомлюється на рівні державної політики, зростає роль держави у навчально-виховному процесі. За державної підтримки у багатьох країнах Європи створюється система закладів освіти різних рівнів (гімназії, університети). Робляться перші спроби впровадження загальної освіти. У суспільній свідомості у XVIII ст. починає стверджуватись парадигма загального навчання, що мала

відповідне філософське обґрунтування, і втілювалась у вигляді нових освітньо-виховних технологій. Впровадження ідеї загального навчання в масову практику було пов'язане з певними складнощами. Найповніше парадигма загального навчання у формі освітньо-виховних концепцій була сформульована у шкільних проектах Французької революції, а саме в проектах Ж. Кондорсе, Л. Лепелетьє (1760–1798), Ш. Талейрана (1754–1838), М. Шеньє (1764–1811). Утвердження парадигми загальної освіти здійснювалося й на рівні масової практики. Першим практичним кроком західноєвропейських держав у реалізації цієї парадигми була спроба введення загального початкового навчання¹.

В основу державної ідеології розвитку освіти в Новий час було покладено ідею про необхідність та можливість гармонізації суперечливих соціальних інтересів завдяки зусиллям освітян. Основою освітніх і виховних моделей у цей період стало вчення про соціальні інтереси, згідно з яким формується переконання в тому, що, звертаючись до розуму і створюючи сприятливе соціальне середовище, матеріальні інтереси людей можна гармонізувати, знявши таким чином основу соціальних суперечностей. Виховання в своїй граничній сутності повинне, як вважалося, охоплювати весь людський рід, бути постійним, тривалим, багатограним, функціональним. Об'єктом виховання й освіти є існуючі соціальні прошарки, групи, індивіди.

Освіта поступово набуває більш прагматичного та утилітаристського характеру. Сформувалися освітні парадигми, що впливають з потреб нового капіталістичного устрою, де ідеал особи пов'язаний, передусім, з її «корисністю», з її призначенням бути органічним «гвинтиком» системи. Розширення уявлення про світ, пізнавальні можливості людини і акценти в бік прикладної науки обумовлюють формування відповідного ідеалу людини. Це сприяє утвердженню уявлень про «розщеплювання» цілісної особи на особу, що «вміє», особу, що «знає», й особу, що «вірує». Ідеалом індустріальної епохи поступово стає особа, що тільки «вміє». Капіталістичний розподіл праці поглиблює цю тенденцію перетворення освіти в соціальний інститут для формування «часткової» людини, суть якої вимірюється параметрами її економічної

¹ Див.: Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Ц. Ваховський. – Харків, 2002. – 40 с.

корисності; ця настанова залишається домінуючою у сучасній освітній парадигмі¹.

У результаті поширення утилітаристських цінностей педагогічного процесу у більшості країн Західної Європи відбувається поширенням ідей реальної, практично орієнтованої освіти. Початок пошуків шляхів теоретичного обґрунтування і реалізації ідей реальної освіти досить виражений у творчості і діяльності німецьких педагогів, яких зазвичай прийнято називати філантропістами, тобто людьми, що люблять людину (Й. Базедов, Г. Кампе, К.-Г. Зальцман, Е.-К. Трапп, Ф.-Е. Рохов). Усі вони перебували під сильним впливом ідей Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо й інших французьких просвітників. Проте якщо попередники обмежувалися досить загальними міркуваннями про необхідність зміни виховання, то німецькі педагоги-філантропісти свої переконання намагалися теоретично обґрунтувати і реалізувати їх в практичній діяльності виховно-освітніх установ, що відкривалися ними. Філантропісти обґрунтували новий погляд на головне завдання школи – виховання корисних і високоморальних членів суспільства, підготовлених до практичної діяльності в різних сферах життя, що мають необхідні для цього наукові знання і уміння. У зв'язку з цим навчання в школах повинне було здійснюватися за допомогою методів, заснованих на принципах наочності й активності з широким використанням ручної праці учнів².

У Новий час відбувається становлення класичної основи аксіології освіти, що знаходить своє оформлення у роботах І. Канта, Г. Гегеля, К. Маркса. Значення І. Канта для розвитку аксіології освіти передусім полягає у виокремленні власне ціннісної сфери буття людини. Філософ, спираючись на аксіологічні уявлення просвітителів, уперше виділив етику й вчення про цінності в особливу галузь людського буття. Дійсні цінності, за І. Кантом, звільняють людину від потреб, зумовлених природною організацією й досвідом, і виступають своєрідним подоланням її природної обмеженості. Німецький філософ доходить висновку, що межі людського удосконалення зовсім не встановлюються природою. Дійсні цінності стосуються не окремого індивіда, його природної організації й досвіду, а людства загалом й виступають у формі

¹ Див.: Пінчук Є. А. Ідеал людини в освіті Нового часу та у світі проблем сучасності / Є. А. Пінчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – № 55. – С. 5.

² Див.: История педагогики Часть 2. С XVII до сер. XX в. / [под ред. академика РАО А. И. Пискунова]. – М. : ТЦ «Сфера», 1997. – С. 97–98.

повинності. Саме вони стають метою дій розумної істоти і сприяють звільненню від необхідності й формуванню внутрішньої свободи особи. І. Кант по суті справи знову приходять до ціннісного абсолютизму. Проте цінності, на його думку, є об'єктивними й абсолютними не тому, що відображають деякі властивості Бога, а у зв'язку з тим, що характеризують людину як родову, розумну істоту¹.

Розробляючи проблему активності людини як суб'єкта пізнання, І. Кант не тільки протиставив ціннісно-практичну свідомість теоретичній, але й вивів перше за межі гносеології. В результаті світ людини з його несумісними здібностями пізнання та бажання опинився ніби розірваним на незв'язані між собою царства механічної необхідності та моральної свободи, абстрактного пізнання і духовних цінностей. Звідси, із математичних закономірностей і механічного руху в природі неможливо визначити найвищі цілі людського буття і закони його духовно-моральної діяльності. Тому І. Кант звертається до принципу доцільності як до єдиної можливої основи їх взаємозв'язку. Чітке розведення сфер пізнання, оцінки і цінності, віднесених, відповідно, до гносеології, естетики та етики, було необхідно для виявлення їхньої специфіки, що певним чином вплинуло на відособлення пізнавальних та оціночних процесів в освіті².

Особливо варто підкреслити роль моральних цінностей у педагогічній аксіології І. Канта. Саме він вперше виокремив моральність як особливу сферу людського буття й відніс її не до природи людини, а до сфери свободи, яка лежить поза пізнанням, тобто знаходиться за межами почуттів та розуму. В результаті виникає антиномія почуттів і розуму, в межах якої відбувається обґрунтування цінностей як граничних основ свідомості й поведінки людей³. І. Кант гранично загострив проблему духовності, що виступає як синтез культуро-творчих потен-

¹ Див.: Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху просвітництва : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Ц. Ваховський. – Харків, 2002. – 40 с.

² Кирьякова А. В. Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования [Электронный документ] / А. В. Кирьякова // Аксиология и инноватика образования. – 2010. – № 1. – Режим доступа до журналу : <http://www.orenport.ru/axiology/docs/3/3.pdf>.

³ Ваховський Л. Ц. Аксиологічні характеристики філософії виховання німецького просвітництва / Л. Ц. Ваховський // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2000. – Вип. 6. – С. 245–246.

цій, морально-розумових начал буття, виховання доброї волі й усвідомлення людиною своєї відповідальності і боргу як вищих цінностей.

У літературі наголошується, що німецький філософ був одним із перших, хто поставив питання про людину як культуротворчий суб'єкт. Людина визначається ним як істота активна, що творить культуру. При цьому сенс культури – всебічний і вільний розвиток людини. Культура в контексті кантівської філософії фактично означає систему гуманістичних цінностей, а головний її зміст – ідея «моральності в нас», що реалізовується, головним чином, за допомогою виховання і самовиховання¹.

Подальший розвиток класична аксіологія освіти знаходить у творчості Г. Гегеля (1770–1831). На педагогічні ідеї Гегеля великий вплив справила його викладацька практика. Написавши низку праць («Філософська пропедевтика», «Філософія духу») ще за гімназичних умов, він виступав як апологет наукового знання. Ця позиція мала особливе значення, оскільки в період діяльності Гегеля на посаді директора гімназії в Баварії незаперечний вплив мало католицьке духовництво.

Виховання й освіта, на думку німецького філософа, повинні спрямовуватися на виведення індивіда зі сфери суб'єктивності (обмеженої одиничністю, де можливості людини тільки «задані») і його об'єктивування (тобто становлення істинної людини, особистості) у суспільстві та державі.

Мету виховання Г. Гегель убачав у тому, щоб «зробити людину самостійною істотою, тобто істотою з вільною волею», коли вона здобуває «знання і бажання загального» і здатна підкоряти свої цілі загальній меті. «Освіта» має для німецького філософа глибоке соціально-філософське значення. Вживаючи це поняття, він говорив про «формування» людини як про залучення її до культури, до соціуму. Новаторство та історична заслуга Г. Гегеля – обстоювання ідеї про самопородження (тобто істинний розвиток) людини в процесі її власної діяльності.

У своїх наукових поглядах філософ виокремлював два аспекти виховання єдиної педагогічної діяльності: навчання і дисципліну. На його думку, дитині не можна дозволяти вчинків за власним бажанням.

¹ Див.: Пінчук Є. А. Ідеал людини в освіті Нового часу та у світі проблем сучасності / Є. А. Пінчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2011. – № 55. – С. 4.

Слухняність – не самоціль: слухатися необхідно для того, щоб потім уміти діяти самостійно для загального блага. При цьому дисципліна повинна більше підтримувати і розвивати здатність дитини, що пробуджується, до рефлексії, ніж придушувати його власне «Я». Формування почуття власної гідності дитини має бути обов'язковим моментом виховання, при цьому допускалося покарання учнів.

Мета навчання, на думку німецького філософа, повинна полягати у формуванні самостійності мислення. Людина має право на розвиток своїх здібностей. Але думка лише тоді може претендувати на самостійність, коли увібрала в себе різноманіття і визначеність загального мислення. Справжній розвиток мислення можливий, таким чином, лише через вивчення філософії та окремих її дисциплін. Навчання повинно виховати розум і розум людини «у здатності усвідомлення своєї волі і користування нею». Як навчання не можна звести до механічного передавання готових істин, так і виховання дисципліни не повинно обмежуватися засвоєнням наявних правил поведінки. Думка і почуття молодої людини слугують одній меті – формуванню самої себе для творчої самодіяльності.

Головними учасниками виховання дитини є родина і держава як соціальні форми втілення загальної моральності. У родині розвиваються індивідуальні особливості дитини, формується її своєрідність; тут дитина цінується в її безпосередній одиничності. У школі починається залучення дитини до загального порядку, її оцінюють відповідно до загального ідеалу. Г. Гегель вимагав зробити виховання функцією держави, що реалізується через обов'язкову для всіх початкову школу, гімназії, університети. Відповідно до прийнятих у країні традицій навчання Гегель допускав участь церкви в освіті та вихованні дітей. На його думку, релігія подає у формі почуттєвих і надчуттєвих образів цілісний світогляд.

Важливе значення філософ надавав ролі вчителя, що повинен виконувати свою роботу не тільки за посадою, а й із задоволенням, перебуваючи в довірчому контакті з учнем. Він повинен стати авторитетним і знаючим фахівцем, для якого важливо пробудити в учнях інтерес до знання, віру у власні сили, прагнення до освіти. Найважливішою виховною установою, на думку Г. Гегеля, є гімназія. Її завдання – формування цілісного світосприйняття молодої людини за обов'язкового вивчення мистецтва та літератури. Гімназія, на думку філософа, покликана розвинути розумові здібності юнаків, підготувати їх до занять наукою і конкретною професією.

У своїх педагогічних поглядах Г. Гегель обстоював ідеал цілісного формування індивіда в контексті культури людства. Він прагнув до формування освіченого громадянина як вільного члена суспільства. Педагогічні ідеї німецького філософа утверджували цінність знання і науки для всього суспільства і протистояли елітарним концепціям освіти. У педагогічних поглядах почав формуватися системний та історичний підхід до проблем навчання і виховання. Ідеї Г. Гегеля стали джерелом багатьох теорій і концепцій у педагогічній думці XIX–XX ст.

Характерною для ідеології марксизму є ідея рівності і свободи, яку вони делегували в усі сфери матеріального і духовного життя суспільства. Не стали винятком і сфера підготовки людини до життя, освіта і виховання. Марксистська педагогіка виробила свій метод «виховання нової людини», якій належало продовжити революційні перетворення світу аж до повної перемоги комунізму.

Як засвідчила історія, марксистський проект нового світооблаштування виявився не більше ніж ілюзією. І хоча в його процесі певні гуманістичні аспекти було реалізовано на практиці, загалом марксизм не витримав випробування історією. Соціалістичні революції на початку і в середині XX ст. зазнали краху. Народи, які випили «гірку чашу» соціалістичних перетворень – диктатуру пролетаріату, громадянську і світову війни, тоталітарну форму організації життя тощо, – повернулись у цивілізаційно вивірене річище історії.

І все ж як соціальний проект марксизм мав не тільки негативні, а й позитивні наслідки. Реагуючи на виклики марксизму, капіталістичний світ зробив певні корективи, пом'якшив свій вплив на особистість, раціональніше підійшов до організації виробництва, розподілу та споживання, організації політичної влади тощо.

Логічним результатом усього попереднього розвитку світової філософсько-педагогічної думки, її своєрідним аксіологічним синтезом є сучасна педагогічна думка, яка встановилася на початку XIX ст. і залишається актуальною до наших днів. Фундаторами «нової педагогіки» справедливо вважаються швейцарський педагог Й.-Г. Песталоцці, німецько-американський педагог Д. Дьюї, нідерландський вчений та педагог М. Монтесорі, українські педагоги А. Макаренко та В. Сухомлинський. Дехто може висловити сумнів: мовляв, окремі особистості з названих педагогів жили і творили в минулому і позаминулому столітті. Переконані, цей сумнів не має під собою вагомих підстав. Платон чи Арістотель є представниками чи не найдавніших часів, однак ми знову і знову звертаємось до їхньої мудрості як тільки-но об-

ставини зумовлюють новітні повороти філософської теорії. Те саме стосується й педагогіки. Внесок названих особистостей у розвиток педагогічної сфери настільки вагомий, що пережив століття й на сьогодні (з урахуванням розвитку науки і соціально-педагогічної практики) є теоретичним фундаментом для побудови новітньої систем освіти та виховання.

Підбиваючи підсумки розгляду історичної генези аксіологічного контексту педагогічного процесу можемо визначити спектр основних цінностей, що складають підвалини розвитку сучасних систем освіти. Це, насамперед, гуманістичний ідеал вільної гармонійно розвиненої особистості, що поєднує цінності морального, розумового, громадянського, трудового та фізичного виховання; цінність знання як ключового ресурсу вдосконалення окремої особистості та прогресу людської цивілізації загалом; розуміння освіти як суспільно значущої цінності, розвиток якої сприяє формуванню громадянина.

*«Дійсна сила базується на мудрості,
і тільки їй нації зобов'язані своєю величчю»*

А. Франс

1.3. Загальносвітові та національні традиції освітніх реформ – гармонізація взаємовпливу

Система освіти кожної з країн має свої національні особливості. Їх сутність визначається системою цінностей, сформованих народом і культурою впродовж історичного розвитку. Цивілізованою вважається система освіти, національне в якій корелюється із загальнолюдським, не випадає з історичного контексту, а розвивається разом з розвитком історії, цивілізації, культури.

Тоталітарні суспільства означені цінності «розводять» і протиставляють; демократичні – узгоджують. Сучасні об'єднавчі процеси в європейському просторі потребують аксіологічного узгодження і взає-

модії систем освіти, виховання на цій основі людей, здатних до сприйняття і розуміння одне одного, налагодження ефективної співпраці. Останнє аж ніяк не означає нівелювання національного. Воно було, є і буде тією основою, яка визначає обличчя народу, його характер і унікальність у структурі народів і культур світу. З другого боку, національне не може бути потрактованим як «вивершення» одного народу над іншим. У взаємодії «національних» особливостей якраз і виявляється культурне розмаїття загальнолюдського – тієї унікальної основи для толерантного сприйняття, розуміння, поваги і співробітництва народів і культур, які прямують у майбутнє.

Загальносвітовою та загальноєвропейською тенденцією у здійсненні освітніх реформ у розвинутих країнах є, насамперед, зміни в управлінні освітою. Відбувається перерозподіл відповідальності за прийняття рішень між різними рівнями управління. Реформи управління освітою на макрорівні (на рівні національних систем освіти) полягали, головним чином, у прогресивній децентралізації управління і делегуванні значних повноважень громадянському суспільству. Як зазначають експерти Європейської комісії, «хоча державні органи у Європі продовжують відігравати ключову роль у регулюванні та координації вищої освіти, відбуваються значні зрушення в напрямку від детального державного контролю до системи управління, в якій беруть участь різноманітні суб'єкти, що репрезентують бізнес та громадянське суспільство»¹.

В Україні за роки незалежності пошуки оптимальної системи управління освітою здійснюються в контексті створення гнучкої, цілеспрямованої, ефективної системи державно-громадського управління на всіх управлінських рівнях. Як вважають наші українські колеги, ця проблема «не підкріплена достатньою теоретичною розробкою концептуальних засад державно-громадського управління освітою. Запитання: «У чому його специфіка? Чи можна його забезпечити, механічно поєднуючи управлінську діяльність державних і громадських органів у сфері освіти? Яких учасників освітнього процесу можна вважати суб'єктами управління? Якою має бути нормативно-правова база функціонування та розвитку державно-громадського управління? Якою є мета, завдання, функції, зміст, організаційна структура, форми і методи

¹ Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic study. Eurodice, 2008. – P. 11.

державно-громадського управління освітою?» тощо продовжують хвилювати суспільство»¹.

У європейських країнах склалась стійка традиція активного громадського обговорення проблем розвитку системи освіти. Важливість проблеми виводить її за межі професійних дискусій. В обговореннях беруть активну участь і формулюють свої рекомендації не лише фахівці у сфері освіти, управлінці й батьки, а й політики, представники ділових кіл, міжнародні організації – від ЮНЕСКО і ОВСР до Всесвітнього банку, МВФ і СОТ. Така пильна увага до освіти пояснюється тим, що освіта сьогодні – це стратегічний ресурс, який забезпечує досягнення успіху не лише певним індивідам, виробникам, а й країнам загалом. Щодо останніх, то освіта стає також і чинником забезпечення національної безпеки².

Реформи в західних країнах відбуваються за умов уважного ставлення і врахування дії культурних традицій. «Традиції потрібні, – наголошує британський соціолог Е. Гіденс, – і завжди продовжуватимуть існувати, бо вони надають життю тяглості й форми. Ось візьмімо за приклад академічне життя. Кожен в академічному світі працює всередині традицій. Навіть академічні дисципліни, як певні цілісності, – як от економіка, соціологія або філософія, – мають традиції. Причина тут у тому, що ніхто не у змозі працювати на підставі повної еkleктики. Без інтелектуальних традицій ідеї не мають ніякого стрижня чи спрямування»³.

Що стосується інновацій, звичайно, академічні традиції підлягають змінам, вони еволюціонують відповідно до вимог інформаційного суспільства, яке не зможе успішно функціонувати, не оновлюючи та не нарощуючи свій науково-освітній потенціал. Насамперед, утверджується традиція безперервної освіти. У міжнародних документах вона задекларована як необхідна умова розвитку особи, її здібностей і конкурентоспроможності на ринку праці. Вона вважається на сьогодні головною інновацією і є важливою стратегією для Європи, яка надасть

¹ Управління освітою : монографія / за науковою редакцією В. П. Беха ; редкол. : В. П. Бех (голова), М. В. Михайліченко (заст. голови) [та ін.]. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 5–6.

² Бойко А. І. Проблеми розвитку системи освіти в умовах ринкових трансформацій / А. І. Бойко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 35.

³ Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя / Е. Гіденс. – К. : Альтерпрес, 2004. – С. 37.

можливість у майбутньому створити європейське суспільство, з якого утворюється суспільство прогресу, здатне забезпечити Європі незалежність від економічних і суспільно-політичних загроз інших держав. Зусилля у справі розвитку безперервної освіти в Європі не тільки мають культурні особливості і локальне значення, а також є засобом для індивідуального і колективного самоствердження. З цих причин в останні роки проблема навчання протягом всього життя стала однією з ключових проблем інститутів Європейського союзу, а конкретно Європейського парламенту і Ради Європейського союзу. У резолюції Ради Європейського союзу від 27 червня 2002 р. з питання навчання протягом усього життя підкреслювалося, що безперервне навчання має включати в себе формальне навчання (у системі шкільного навчання), навчання крім формального (курси, навчання, конференції) та неформальне (література, ТВ, Інтернет, власний досвід) з дошкільного віку до часу після виходу на пенсію.

Необхідність розробки європейських рамок кваліфікації для навчання протягом усього життя підкреслювалася в спільних звітах Ради та Комісії у 2004 і 2006 рр., коли впроваджувалася програма «Освіта та навчання 2010». Обома цими інститутами Європейського союзу в той час було розроблено та прийнято рішення від 15 грудня 2004 р. з питання про єдині рамки спільноти для гарантії прозорості та компетенції – «Europass», а також спільна рекомендація від 18 грудня щодо питання про ключові компетенції в процесі навчання протягом усього життя. «Europass» – це п'ять зразків документів, які можна буде збирати з метою підтвердження своїх кваліфікацій і компетентності, отриманих на території всієї Європи. Завдяки цьому кваліфікації стануть чіткішими і легкими для розуміння в різних країнах і системах в Європі, і будуть досягнуті дві головні поставлені перед ними мети – посилення мобільності громадян між країнами-учасницями Союзу і полегшення їм безперервного навчання¹.

Співвідношення необхідних інновацій та традиційної складової в освіті останнім часом стає предметом гострих дискусій, оскільки, хоча необхідність та користь інновацій незаперечна, цей процес також може

¹ Куля Е. Непрерывное образование в XXI веке в документах институтов европейского союза / Е. Куля, М. Пенковска // Образование через всю жизнь. Непрерывное образование для устойчивого развития: Труды Международного Сотрудничества, под ред. Н.А. Лобанова и В.И. Скворцова. – СПб., 2010. – С. 134–136.

містити в собі певні загрози. Загострення конфлікту між «консервативно-охоронною» та «інноваційною» орієнтацією носіїв цих типів мислення і стає запорукою перетворень в освіті. Свого розв'язання потребує й проблема збільшення дистанції між інноваційними освітніми проектами, кількість яких останнім часом зростає у геометричній прогресії, і можливостями їхньої реалізації. Як правило, вони потребують докорінних змін у системі освіти: створення нової інфраструктури, яка була б здатна забезпечити реалізацію інноваційного проекту, запровадження нових стратегій управління. Багато в чому саме несформованість цього предметного складника простору освіти стає причиною руйнування його інноваційного потенціалу, суттєво стримуючи можливості синхронізації соціокультурних устремлінь суспільства і професіонального їх забезпечення в освітній галузі. Крім того, традиційна система освіти недостатньо враховує особливості соціального механізму зміни поколінь. Йдеться про розуміння історії людства як послідовного чергування поколінь, «...кожне з яких використовує матеріали, капітали, виробничі сили, передані йому всіма попередніми поколіннями; в силу цього це покоління, з одного боку, продовжує успадковану діяльність вже у змінених умовах, а з другого – видозмінює старі умови у ході абсолютно зміненої діяльності»¹. Перша частина цього механізму зв'язку між поколіннями зорієнтована на необхідність вносити корективи в систему освіти у зв'язку зі зміненими умовами. Друга, що засвідчує змістовні зміни у самій діяльності, фактично не репрезентована як в освітній практиці, так і в проектах нових освітніх систем. Вони все ще звернені в минуле, яке детермінує зміст освіти і соціально-педагогічні способи його трансляції. Саме так утверджується консервативно-охоронний характер освітньої діяльності. Пристосовуючи старий зміст до принципово нових умов, ми можемо лише наздоганяти соціальну дійсність з її невичерпним прагненням до змін. Таким чином, виникає необхідність переходу до випереджуючого характеру функціонування освітніх систем, їхньої переорієнтації із засвоєння минулого на відкриття (проектування) майбутнього.

Європейська аксіологічна традиція, як ми вже зазначали, базується на підґрунті раціоналізму та являє собою різноманітні його інваріанти.

¹ Марченко О.В. Трансформація сучасного простору освіти: тенденції та пріоритети / О. В. Марченко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 4. – С. 67.

Тому сучасна європейська освіта постає як система раціональних способів впливу на особистість відповідно до соціально значущих цілей. Раціональні методи виховання й освіти розроблялися в Європі з часів античності. Освіта на основі принципів раціональності виступає найважливішою цінністю сучасного суспільства, без якої неможливо ні збереження його морального і пізнавального базису, ні випереджальний розвиток, що дає змогу говорити про освіту як умову збереження і виживання суспільства. Найважливішою системоутворюючою ознакою європейської освіти є принцип раціональності як стрижень європейської культури, як метод організації внутрішнього змісту європейської освіти¹.

Стійка європейська традиція освітніх реформ – реалізація ідеї громадянської освіти та виховання як запоруки формування відповідної моральної особистості. Західний досвід формування громадянина, виховання загальнолюдських цінностей є надзвичайно цінним для порівняльного аналізу й може стати надійною основою педагогічних досліджень у нашій країні, яка прагне створити громадянське суспільство, зайняти гідне місце в демократичному світі. Протягом кількох останніх десятиліть помітно посилилася увага сучасних європейських учених і педагогів до вивчення проблеми громадянського виховання в умовах міжкультурної інтеграції. Пріоритети громадянського виховання визначаються ними, виходячи із загальнолюдських цінностей. До таких пріоритетів належать: виховання толерантного ставлення до інших рас, релігій, соціальних устроїв і культурних традицій; формування особистісних високоморальних якостей, готовності допомагати іншим людям; виховання в ім'я миру².

Альфа і омега європейських освітніх реформ – інтереси й потреби людини, її права та свободи. У західній культурі, зазначає швейцарський культуролог Дені де Ружмон, витворено ідеал людської особистості, яка подвійно відповідальна перед своїм покликанням і своєю державою, яка водночас незалежна і зобов'язана, а не лише вільна чи лише заангажована. Ця людина вірна собі, коли вона погоджується на діалог і творчий динамізм. Вона зраджує себе, зраджує

¹ Див.: Клепко С.Ф. Філософія освіти в Європейському контексті : монографія / С.Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – С. 32.

² Див.: Бажановська О.В. Роль загальнолюдських цінностей в процесі формування громадянина європейської держави / О. В. Бажановська // Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка. – 2003. – № 7 (63). – С. 11.

творчий геній Європи, коли поступається спокусі зліквідувати один із термінів конфлікту, або ж намагається замкнутися у своїх особливостях, або ж, коли хоче всім нав'язати їх¹. Необхідність пошуку діалогу є домінантою цивілізаційного розвитку. Європейська спільнота з великою пошаною ставиться до освітніх систем різних країн. Адже світоглядно-ціннісною засадою європейської освіти була і залишається єдність у розмаїтті. Така єдність виявляє себе у плюралізмі національних систем освіти, що узгоджуються з європейськими стандартами та цінностями. Місія європростору – зберегти національні духовні вартості та стати бар'єром культурній гомогенізації. Цей простір має утверджувати національну ідентичність особи та її культурну самобутність.

Виходячи із пріоритетності особи, західноєвропейські країни законодавчо закріпили свободу освіти як соціальну цінність. Свобода виявлена в доступності освіти, що стимулює її вибір відповідно до особистих потреб. В європейському просторі доступність освіти органічно пов'язана з відповідальністю особи перед собою і суспільством, яке кредитує особу, а не заклад. Це спонукає особу робити зважений вибір, адже кредит належить повернути суспільству. Тому доступність освіти корелює з такими її вартісними рисами, як якість, суспільна потреба та особистісна самореалізація. При цьому якість освіти є значущою вартістю для особи, її саморозвитку й самоствердження².

Усвідомлення доленосної ролі освіти в розвитку сучасного суспільства стало основою для прийняття багатьма країнами світу стратегічних проектів і програм: «Освіта двотисячного року» (ФРН), «Освіта Америки XXI століття» (США), «Освіта майбутнього» (Франція), «Модель освіти XXI століття» (Японія) та інших, у котрих визначені основні напрями розвитку національних систем освіти, які вважають вирішальним фактором досягнення конкурентоспроможності країн у світовому просторі та забезпечення сталого економічного й соціального розвитку. Одним із основних завдань освіти XXI століття визначено

¹ Ружмон Д. Європа у грі. Шанс Європи. Відкритий лист до європейців / Д. Ружмон. – Львів, 1998. – С. 50.

² Див.: Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір / Л. Рижак // Вісн. Львів. ун-ту ім. І. Франка. – Філософські науки. – 2008. – Вип. 11. – С. 27–29.

виховання у молоді навичок і здібностей пристосування до світу, що швидко змінюється¹.

Наприклад, система навчальної та виховної роботи Великобританії має багатовікові традиції виховання та освіти на засадах загальнолюдських та національних цінностей, які дають вагомий позитивний результат як у житті цілої країни, так і у становленні окремої особистості, оновлення освітньо-виховного процесу Великобританії на початку нового тисячоліття зумовлено принципами демократизму, культуровідповідності, систематичності і спрямоване на максимальне сприяння утвердженню загальнолюдських цінностей, виховання толерантних стосунків між різними народами та культурами, формування європейської громадянськості тощо.

В останні десятиліття розвиток освіти у Великобританії є одним з пріоритетних напрямків у державній політиці незалежно від того, які політичні сили перебувають при владі. Прийняття рішень, що визначають перспективу розвитку галузі, здійснюється на найвищому рівні в ієрархічній структурі управління парламентом, урядом. Особливістю системи освіти в Англії можна назвати переважання державного сектора. Процес «одержавлення» системи освіти розпочався значно пізніше, ніж в інших країнах Західної Європи. В останні десятиліття вплив держави на розвиток освіти ще більше зріс, що пов'язано з необхідністю його фінансування. На сьогодні держава компенсує 80 % поточних і 90 % капітальних витрат університетів. Приватні вкладення не перевищують 4 % загальних витрат на освіту².

Побудова процесу навчання та виховання у Франції, його вдосконалення в умовах демократії та його загальнолюдська спрямованість можуть бути визначені як перехід від імперативної до гуманістичної педагогіки, спрямованої на розвиток і саморозвиток особистості, перехід від монологу до діалогу як найважливішої передумови переходу від диктату до взаємодії, від простого засвоєння інформації до розвитку свідомого мислення. Для французької педагогіки формування загальнолюдських цінностей – це один із головних напрямків громадянсько-

¹ Див.: Бойко А. І. Проблеми розвитку системи освіти в умовах ринкових трансформацій / А.І. Бойко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 36.

² Див.: Мороз Н. С. Загальна характеристика системи виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії / Н. С. Мороз // Педагогічний альманах. – 2009. – Вип. 4. – С. 50.

го виховання, що визначається гуманізмом наукового світогляду та його ідеалом – усебічним розвитком людини¹.

У європейських країнах, незважаючи на експансію ринкових цінностей, національні освітні системи генерують і транслиують культурно-історичну пам'ять кожного народу. Саме тому Д. де Ружмон наголошує, що «Європа є батьківщиною пам'яті. Вона є навіть пам'яттю світу, тим місцем світу, де зберігають і відтворюють найдавніші документи людської раси, і роблять це не лише в музеях та бібліотеках, але також у звичаях, традиціях, у мовних навичках, у близькості людських відносин». Збереження культурного різноманіття Європи – це мета конституювання європейського освітнього простору і його незаперечна вартість. «Справжня культура, – зазначає Д. де Ружмон, – не є якоюсь оздобою, звичайною розкішшю чи набором спеціальностей, що не стосуються обивателя. Вона постає із усвідомлення життя, постійної потреби поглиблювати значення життя, збільшувати владу людини над речами. Вона створила велич Європи»². Власне, творення, передання і вироблення культури, на думку мислителя, є результатом постійного діалогу між великою кількістю реальностей і антагоністичних тенденцій. Саме в цій дискусії – таємниця динамізму і творчого злету європейців.

Сучасна Україна перебуває у стані соціокультурної трансформації та інтеграції у європейський освітній простір. Цей процес знайшов своє відображення у численних офіційних документах, публікаціях вчених. Не повторюючи сказане і написане, лише наголосимо на деяких актуальних, на наш погляд, проблемах, що набули вже застійного характеру. Ніхто вже не заперечує, що конче необхідним є приведення мережі вищих навчальних закладів відповідно до реальних потреб держави, поетапної передачі всіх вищих навчальних закладів до сфери управління МОН, оптимізації мережі вишів шляхом їх об'єднання, створення крупних регіональних, корпоративних, дослідницьких університетів, у яких буде зосереджений високий науково-педагогічний і методичний потенціал, забезпечені сучасні стандарти організації на-

¹ Див.: Бажановська О.В. Роль загальнолюдських цінностей в процесі формування громадянина європейської держави / О. В. Бажановська // Вісник ЛДПУ імені Тараса Шевченка. – 2003. – № 7 (63). – С. 13.

² Ружмон Д. Європа у грі. Шанс Європи. Відкритий лист до європейців / Д. Ружмон. – Львів, 1998. – С. 25, 66.

вчального процесу і наукових досліджень, упроваджений сучасний університетський менеджмент.

Потребує вирішення проблема структурних невідповідностей між обсягами і структурою підготовки фахівців з вищою освітою і реальними потребами економіки й суспільства. Вища школа готує багато фахівців, які не знаходять попиту на внутрішньому ринку праці і не можуть працевлаштуватися або тому, що немає потреби в таких фахівцях, або тому, що працедавців не влаштовує рівень їх кваліфікації. З другого боку, економіка відчуває нестачу у кваліфікованих фахівцях у багатьох базових галузях. З одного боку, готуючи фахівців, яким нелегко працевлаштуватися, вищі виконують важливі соціальні функції підвищення загального рівня освіченості нації та пом'якшення проблеми зайнятості молоді. Однак, з другого боку, державний бюджет не виконує завдання забезпечення кваліфікованими фахівцями ті галузі економіки, за рахунок яких Україна повинна здійснювати науково-технічний розвиток¹.

Зрозуміло, що спрощене копіювання європейських ціннісних засад освіти не може принести бажаних результатів. Більшість європейських країн – це стабільні суспільства з усталеними демократичними та соціально орієнтованими ринковими традиціями. Абсолютною цінністю є самодостатня особа, яка реалізує себе в особистісному, професійному та соціальному вимірах. Запорукою цьому є якісна освіта.

Аксіологічна складова освіти проектується як визнана та узгоджена домінанта. Ціннісне наповнення є константою, суспільною ідеологією, спроможною до певної трансформації. Свого часу А. Жид висловив думку, що найбільший інтерес для антропологічної науки становить не схожість, а відмінності між людьми. З плином часу, на початку ХХІ століття, Ж. Делор та І. Бех посиляються на необхідність перегляду етичних, аксіологічних і культурних аспектів освіти, забезпечити кожному можливість зрозуміти іншого у всій його своєрідності та зрозуміти світ з його хаотичним рухом до певної єдності. Але для цього необхідно починати з вміння розуміти самих себе. Ця думка – основа

¹ Див.: Бакіров В. С. Вища школа України: на шляху до європейських стандартів / В. С. Бакіров // Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины : матер. междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16–19 нояб. 2010 г. ; редкол. : В. И. Астахова и др. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – С. 40.

будь-якого аналізу розвитку, прогресу, змін освіти. На ній вибудовується Перший принцип освіти: «навчитися жити разом»¹.

Для України втілення в життя зазначеного принципу в процесі реформування освітньої системи означає, насамперед, реалізацію на практиці гуманітарної парадигми. В сучасному світі ціннісний зміст людського життя у всіх його функціональних виявах набрав особливо, надзвичайного значення.

Головною категорією гуманістичної парадигми є поняття життєтворчості. Життєтворчість людини визначається зовнішніми і внутрішніми чинниками, а співвідношення індивідуального та соціального, суб'єктивного та об'єктивного зумовлюються рівнем розвитку суспільства та рівнем його організації. Чим більш відкрите, демократичне та гуманістичне суспільство, тим більше умов для розвитку та життєтворчості. Відтак особливості життєтворчості особистості в тоталітарному суспільстві визначаються не прагненням до самоздійснення унікальної особистості, а створення таких моделей поведінки, які відповідають потребам суспільства. Головну роль у цьому процесі відіграє система освіти як фактор формування здатності до відповідної, правильної життєтворчості. Зрозуміло, що за таких умов більше уваги держава приділяла науково-технічному знанню. Цей розподіл пріоритетів призвів до занепаду гуманітарного знання, яке перебувало під жорстким ідеологічним контролем. Така схема підтримувала соціальну стабільність, але водночас паралізувала можливості освітньої системи вчасно реагувати на зміни в соціально-економічному середовищі; державний диктат щодо змісту і форм викладання, насаджування єдиних організаційних засад не залишали місця для громадського контролю та обговорювання альтернатив. Освітня наука не порушувала проблем управління, ідеологія однаковості не визнавала різниці у соціальному становищі громадян, а тому освіта не могла виконувати функцію соціально-статусну та селективну. Освіта як засіб передачі культури здійснювала передачу тільки ідеологічно обумовленого соціального досвіду, суспільство чітко визначало ідеали, критерії оцінювання та розпо-

¹ Крижко В. Аксиологічні виміри освітніх змін на засадах стандартів європейського освітнього простору / В. Крижко, Є. Павлютенков // Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти в стандартах Болонського процесу : матер. міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Бердянськ, 21–23 травня 2008 р.). – Бердянськ : БДПУ, 2008. – С. 16.

ділення на погане й гарне, можливе й бажане. Тоталітарне суспільство, яке спирається на ідеологічну систему життєтворчості вимагає підпорядкування всієї життєдіяльності однієї ідеї та створює непохитну стабільну, міцну основу життєвого шляху. Людині не треба вагатися, здійснювати особистісний пошук, у такому випадку рефлексія та самопізнання зовсім не потрібні, але це обмежує розвиток людини¹.

У тоталітарних системах еліта контролює явно або опосередковано зміст і структуру освіти та інші канали соціалізації з метою забезпечити лояльність населення стосовно існуючого політичного режиму. Соціальний контроль здійснюється через норми і цінності, що впроваджуються в індивідуальну свідомість через інститути соціалізації. К. Юнг зазначав, що абсолютна держава, в якій індивід шукає порятунку від своєї зростаючої соціальної та психологічної самотності, насправді призводить до руйнування всякого залишку індивідуальності. Людина більше не приймає яких-небудь важливих рішень, замість цього нею керують, годують, одягають, виховують як соціальну одиницю. Отже, руйнування індивідуальності було платою за той психологічний комфорт, який забезпечувала людям ідентифікація з сильною державою².

У Радянському Союзі в освіті, за наявності солідності, фундаментальності змісту, домінуючим був догматизм аксіологічної складової, що базувалась на непохитних ідеологічних канонах, що не підлягали перегляду. Відповідно у вітчизняній педагогіці радянського періоду не було потреби у школі, в якій навчали б мистецтву свободи та демократії у їх сучасному розумінні. У вирішенні цієї складної педагогічної задачі є можливість скористатись кращими зразками досвіду багатьох демократичних країн світу – Великобританії, Німеччини, Канади, Норвегії, США, Фінляндії, Франції, Швейцарії та інших.

І нині не втрачає актуальності порівняльний аналіз трьох освітніх систем – американської, радянської та європейської, який здійснив

¹ Див.: Богданова Н. Г. Життєтворчість особистості в тоталітарному суспільстві / Н. Г. Богданова // Гілея: наук. вісн. : зб. наук. праць. – К., 2011. – Вип. 45 (3). – С. 245.

² Шешукова Г.В. Роль и место системы образования в политической социализации населения современной России [Электронный ресурс] / Г.В. Шешукова // Теоретический журнал CREDO NEW. – Режим доступа: credonew.ru/content/view/94/23.

Дені де Ружмон. Радянська модель освіти, на його думку, прагнула знищити будь-який індивідуалізм. Вирішальною рисою радянської моделі була спеціалізація, якою керувала держава, для кожної з яких строго визначався план навчання: учень не мав права на вибір, не існувало жодних факультативних курсів. Після випускних іспитів студент за допомогою держави отримував місце роботи, де мав відпрацювати не менше трьох років. Радянська модель освіти в Дені де Ружмона постає ужитковим вишколом індивіда, як у релігійних суспільствах, де все передбачено без дискусій, і є антиподом американської практики, оскільки американській винятковій свободі вибору протистоїть тотальна відсутність вибору для індивіда, а повазі до дитячої чи юнацької особистості, аж до зникнення дисципліни (інтелектуальної чи моральної) протистоїть зневага до особистих смаків і тріумф соціальної поведінки, якою керує держава. Будь-яка тоталітарна система створює культ. Але справжнім і головним об'єктом його виступає не людина, а влада як така. Культ влади – в цьому полягає єство тоталітарної системи. Влада виявляється надцінністю – цінністю абсолютного, вищого порядку.

Американська та радянська крайності шокують європейців, вважає Дені де Ружмон, оскільки в них присутнє вимогливе і дієве відчуття необхідної рівноваги, серединного шляху, або, ліпше сказати, перебування під постійним тиском животворчої співпраці двох тенденцій: повага до індивіда і бажання його створити. Провідним ідеалом європейської моделі освіти проголошується формування та просування людей, вільних та відповідальних одночасно, свідомих своїх обов'язків як особистостей у пошуках свого покликання перед спільнотою, до якої їх залучено, – тип динамічно врівноваженої людини¹.

В Україні освіченість завжди була в пошані. Сьогодні, незважаючи на економічну скруту, не лише не зменшився попит на вищу освіту, а, навпаки, збільшився. Однак утвердження цієї традиції в Україні своєрідно структурує дії потенційних здобувачів освіти. Вона постає привабливою можливістю придбати кілька дипломів і формальних титулів, не переймаючись тим, які знання можна отримати, де та в якій галузі можна їх практично застосувати. Звісно, така ситуація зумовлена пріоритетними соціальними цінностями. Якщо в Україні особистою

¹ Ружмон Д. Європа у грі. Шанс Європи. Відкритий лист до європейців / Д. Ружмон. – Львів, 1998. – С. 54–57.

цінністю є диплом, то в Європі, – якісна освіта, позаяк, не диплом сам собою, а фаховість особи слугує зміні її соціального статусу та просуванню по щаблях кар'єри, а відтак – і її самоствердженню.

Особливості процесів демократизації, гуманізації, універсалізації аксіологічного аспекту національних систем освіти в період їх реформування потребують ретельного дослідження. Оскільки період поставання суспільства інформаційної доби збігається із становленням процесу глобалізації сучасного світу, який породжує різнопланові тенденції соціального розвитку, треба визначити, які саме аксіологічні зміни цей процес несе. Глобалізація суспільства, з одного боку, консолідує соціум, з другого – «розщеплює», диверсифікуючи його соціальну оболонку – культуру. Глобалізація формує «мозаїчне суспільство», яке позбавляється єдиного духовно-культурного центру, демонструє кризові, деструктивні трансформації соціальних і культурних практик. Освіта як домінуючий сегмент культури суспільства, стає рівнем соціальної адаптації особистості, на кшталт матриці, яка визначає тип життєдіяльності соціуму, систему його цінностей та регламентацій, характер, спосіб та призначення добування та використання знань. Освіта в контексті культуротворчого процесу сприяє взаємодії між технологічною, соціальною та духовно-аксіологічною сферами¹.

В епоху глобалізації простежується природне прагнення до максимальної сумісності систем вищої освіти. Це дасть змогу всім учасникам процесу повною мірою скористатися перевагами культурного різноманіття, невпинно підвищувати якість освіти, полегшити мобільність студентів і забезпечити міждержавне визнання кваліфікацій. В основі Болонського процесу лежать ті самі цінності, що й в основі ширших процесів європейської інтеграції. Сьогодні країни Європи характеризуються певними загальними рисами, водночас культурне різноманіття вони приймають як факт і вважають це перевагою. Наявні такі суттєві переваги: запровадження загальноєвропейських освітніх стандартів, збільшення мобільності студентів і викладачів, безперешкодні можливості запозичення прогресивних зарубіжних освітніх досягнень, розширення ринку праці. Проте така широка інтеграція може зумовити

¹ Див.: Федорова І. І. Творчий потенціал освіти в умовах аксіологічного релятивізму сучасного суспільства / І. І. Федорова, Д. А. Гончар // Вісн. НТУУ КПІ: Філософія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 2. – 2011. – С. 169.

певні проблеми. Зокрема, триває пошук різних форм інтеграції в умовах наявності великого різноманіття систем, норм, символів тощо, яке характерне для сучасних суспільств.

Глобалізація зумовлює небезпеку втрати не лише культурної, релігійної й економічної багатогранності, а й вітчизняних досягнень в освітньо-виховній сфері, нівеляцію культурно-освітніх традицій, відмову від національної спрямованості змісту виховного та освітнього процесу. Внаслідок таких глобалізаційних тенденцій стираються культурні відмінності, нівелюються національні інтереси та цінності окремих народів.

Загроза уніфікації, втрати своєї національної культури й окремішності спонукає народи до сплеску етнічної активності, пробуджує інстинкт самозбереження національних спільнот. Для української нації проблема етнічного самоусвідомлення є надзвичайно актуальною і водночас складною. Її розвиток як недержавної нації в межах різних держав обумовлює наявність проблем в етнічній самоідентифікації українців.

Глобалізацію зазвичай учені визначають як неперервний історичний процес універсалізації й гомогенізації світу через посилення відкритості кордонів. У плані вищої освіти глобалізація характеризується як зовнішня макросоціоекономічна тенденція, завдяки якій національні провайдери вищої освіти, що донедавна були обмежені у наданні своїх послуг державними кордонами певних країн, отримали можливість, зокрема, експортувати освітні послуги в інші країни. Глобалізація має безпосередній та опосередкований вплив на системи вищої освіти: перший стосується переважно збільшення фінансування науково-освітньої сфери завдяки додатковим інвестиціям, другий – пов'язаний з необхідністю встановлення відповідності здобутих студентами знань і навичок потребам ринку праці, що швидко змінюється з економічного та технологічного поглядів. Отже, глобалізація, будучи суттєвим викликом для систем вищої освіти, одночасно надає їм значні можливості для інноваційного поступу. Одним із таких напрямів науковці визначають прискорений розвиток транснаціональної вищої освіти¹.

¹ Див.: Авшенюк Н. М. Розвиток транснаціональної вищої освіти в контексті глобалізації ринків освітніх послуг / Н. М. Авшенюк // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 4. – С. 70.

Інший чинник – лібералізація – полягає передусім в автономізації вищих навчальних закладів, тобто наданні їм широкого кола повноважень у виборі стратегії власного розвитку: фінансової, освітньої, стратегії міжнародного співробітництва тощо. Процес лібералізації вищої освіти тісно пов'язаний зі створенням глобального ринку освітніх послуг, який сформувався в останні десятиліття за допомогою фінансової стратегії прямих іноземних інвестицій та розвитку електронної форми торгівлі.

Оскільки у сучасному суспільстві домінуючою складовою є інформаційні та інформаційно-комунікативні технології, його кваліфікують як «Суспільство знань» («Knowledge society»), «Суспільство, засноване на знаннях», щоб підкреслити, що головною цінністю є інвестиції в нематеріальний, людський і соціальний капітал, а основною рушійною силою – знання і творчість. В ідеалі суспільство знань інтерпретується як високий рівень технологічного розвитку суспільства, де ставка робиться не просто на інформацію, а на вміння працювати з нею, продукувати нові знання. Саме тому одним із преферентних, а можливо і головним формотворчим чинником гуманістичної аксіосфери суспільства знань є освіта у трьох її вимірах: знання, виховання і просвітництво (тобто – соціалізації людини у стрімкій динаміці змін сучасного соціуму). Така багатоплановість перетворює освіту у найбільш адекватний стрімким змінам сучасності спосіб соціалізації та інтерналізації людини¹.

Сучасне людство приречене жити й творити у двох паралельних, взаємопов'язаних світах: реальному фізичному просторі і гіперпросторі (віртуальному світі). У зв'язку з цим, важливо розуміти, що кожний житель Землі, будучи громадянином певної держави, починаючи жити у віртуальному світі, стає ніби громадянином особливого, єдиного гіперпростору. Морально-етичні норми життєдіяльності в реальному та віртуальному світі не збігаються, і в цьому маємо шкідливий вплив на молодь, що призводить до психологічних деформацій особистості, небезпека яких є незмірно більшою, ніж вплив сучасного телебачення. Тому необхідно розробити науково обґрунтовані, міжнародно визнані і добровільно прийняті правила і зобов'язання моралі й етики для гро-

¹ Федорова І. І. Творчий потенціал освіти в умовах аксіологічного релятивізму сучасного суспільства / І. І. Федорова, Д. А. Гончар // Вісн. НГУУ КП: Філософія. Психологія. Педагогіка. – Вип. 2. – 2011. – С. 171.

мадян віртуального світу. Модернізацію освіти для виконання нею її зрослих завдань щодо формування високої гуманістично-цивілізаційної духовності всіх представників нових поколінь необхідно проводити на нових засадах з урахуванням того, як саме відбуватиметься прогрес у науках, технологіях і засобах забезпечення життєдіяльності людства¹.

Глобалізація, інформатизація стимулюють загальнодоступність освіти. Ми є свідками появи освітніх загальнодоступних ресурсів у мережі Інтернет, а також програмного забезпечення, яке можна безкоштовно використовувати з метою самоосвіти. Такого роду освітні ресурси створюються науковими організаціями та закладами освіти, інформаційними агенціями, державними і громадськими організаціями тощо. Вищезазначені ресурси мають велике значення для освіти суспільства, оскільки можуть отримати надзвичайно велике розповсюдження та наднаціональний характер. Варто зазначити, що ЮНЕСКО підтримала ініціативу створення відкритих загальноосвітніх ресурсів, у якій сьогодні беруть участь близько 150 найбільших університетів з 21 країни світу, кожен із яких надав право відкритого доступу до власних навчальних матеріалів у рамках консорціуму Open Course Ware².

Важливим фактором, що здійснює безпосередній вплив на процес реформування освіти загалом та на її аксіологічну сутність, є впровадження ринкових засад у цей суспільний сектор. Процеси сучасних ринкових трансформацій, які охопили всі аспекти життєдіяльності людства, виявляються в загостренні конкуренції і інституціональних змін та є пов'язаними з потребою переосмислення ролі державного сектора в економіці. У новому суспільному контексті система освіти та її функції не можуть лишатися незмінними і потребують відповідної трансформації. У сучасному суспільстві набувають нового змісту призначення освіти, її масштаби, форми й методи організації та управління освітньою галуззю.

З другого боку, спочатку в Європі, а потім і в Україні з'являється поняття «освітня послуга», а освіта все частіше розглядається як товар. Шведський дослідник Л. Олауссон, аналізуючи результати універси-

¹ Див.: Дзвінчук Д. І. Освіта в історико-філософському вимірі: тенденції розвитку та управління / Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ Нічлава, 2006. – С. 288.

² Андреев А. А. Некоторые особенности образования в информационном обществе / А. А. Андреев // Образовательные технологии. – 2009. – № 3. – С. 7.

тетської реформи 1993 року у Швеції, зазначає, що в новій системі «студент стає споживачем, викладач – продавцем, а дослідники – підприємцями». Такий підхід є предметом гострих дискусій у світовому дискурсі, оскільки багато хто вважає, що зведення освіти до рангу товару знижує її аксіологічний потенціал.

Практика впровадження ринкових засад у сферу освіти виявила негативні наслідки підприємницького підходу до розвитку освіти. Особливі заперечення у фахівців викликає тенденція витіснення держави зі сфери освіти, оскільки це позбавляє систему освіти її суспільного значення. Як зазначалося вище, країни Європи навпаки здійснюють реформування освітніх систем в бік державного регулювання, оскільки процеси на макрорівні здатна регулювати та узгоджувати тільки держава. Упровадження ринкової практики сприяє підвищенню ефективності діяльності навчальних закладів, стимулює активність їх роботи. Проте, як вважають деякі європейські експерти, воно погано узгоджується з історичними традиціями європейської освіти й ідеологічною прихильністю європейців до цінностей держави соціального добробуту¹.

Ринкові трансформаційні процеси, що відбуваються в Україні, демонструють знецінення тих цінностей, що репрезентують спільні соціальні блага, зокрема й знання. Їхнє місце заступили ринкові цінності. Індивіди в своїй діяльності керуються доцільністю та успіхом, не відчуючи потреби в дотриманні моральних, екологічних імперативів та релігійних заповідей. С. Костюков, розкриваючи питання історичної генези поняття «цінність» у філософії, зазначає, що у вітчизняній філософській літературі чітко увиразнюються дві позиції. Одна відтворює розуміння цінності як об'єктивної властивості речей, що міститься в їхній власній природі. Щодо другої позиції, то вона обмежує сферу цінностей тільки суспільною свідомістю. У зміст категорії «цінності», варто підкреслити, закладені об'єктивні та суб'єктивні моменти. За своєю суттю цінності об'єктивні, оскільки визначені тими чи іншими якостями незалежної від особистості об'єктивної природи і соціально-економічними умовами суспільного розвитку. Відношення ж будь-яких явищ до цінностей означає вказівку на їхнє значення для людини, на необхідність оволодіння ними, на мету діяльності. Оцінке відно-

¹ Див.: Бойко А. І. Проблеми розвитку системи освіти в умовах ринкових трансформацій / А.І. Бойко // Вища освіта України. – 2008. – № 2. – С. 35–37.

шення завжди припускає наявність суб'єкта, який виражає своє ставлення до об'єкта. Суб'єктивність цінності, ймовірно, виражається у ціннісних орієнтаціях. Отже, ціннісні орієнтації – це системно пов'язані соціально значущі уявлення, реально детермінуючі вчинки та дії, що виявляють себе у практичній поведінці особистості з її якісною своєрідністю життєдіяльності¹.

У сучасній літературі обґрунтовується думка, що в українському суспільстві розвивається ціннісна інверсія². Вона полягає у розриві традицій, руйнуванні ціннісної ієрархії, яка супроводжується кардинальною зміною комбінаторики поведінки, коли «низові цінності» починають домінувати у культурі і відігравати роль визначальних цінностей, а цінності споконвічно істинні, абсолютні витісняються на культурну периферію. Ці процеси є проявом загальносвітової тенденції. Як констатують наші колеги, нині у світі спостерігається загострення ціннісної проблематики, чому «сприяють численні загрози, ризики, кризи». У зв'язку із цим «у науці відчувається певна розгубленість – що на нас чекає, на які цінності орієнтуватися, які цінності мотивуватимуть дії наших людей, як вони регулюватимуть ментальність і поведінку? Це якраз те, що мусимо вивчати, аби запропонувати соціуму щось практичне»³, зазначає А. Ручка.

Зрозуміло, що пропозиції з цього приводу можуть бути найрізноманітнішими – і за масштабом, і за спрямованістю, і за змістом. Залежно від того, хто їх пропонує та з якою метою. Ми, пропонуючи свій варіант «ціннісних змін» в сучасному суспільстві, намагаємось окреслити шляхи конституціоналізації цього процесу, ключова роль у якому належить вчителю. Саме від нього, від його кваліфікації та сумлінності, залежить кінцевий успіх у виконанні «програми ціннісного виховання» на будь-якому рівні, зокрема національному, якої, до речі, як стверджують наші колеги, у нас в Україні досі немає.

¹ Крамаренко А. М. Ціннісні орієнтації майбутніх фахівців початкової освіти як основа утвердження їх життєвих пріоритетів / А. М. Крамаренко // Вісн. ЛНУ ім. Т. Шевченка – 2011. – № 20 (231). – Ч. II. – С. 168.

² Див.: Олейникова О.Д. Образовательные ценности и ценностная инверсия в культуре / О.Д. Олейникова // Философия образования для XXI века. – 2001. – № 1. – С. 70.

³ Кириченко І. Ціна ціннісних змін // Дзеркало тижня. – 30 листопада 2013 р.

*«На світі завжди буде існувати романтика
для того, хто її достойний»*

А. Моруа

1.4. «Болонізація» освітнього процесу: проблеми і перспективи

Європейська вища школа пройшла майже піввіковий шлях до інституціоналізації спільних форматів трансляції знання та надання освіти. Формування Європейського простору вищої освіти, зближення його цілей, стандартів, моделей стали адекватною відповіддю вищої школи на зростаючу конкуренцію у світі особливо з північно-американським регіоном (США, Канада). В основі цього інтеграційного процесу лежать декілька наріжних актів, що фіксували ціннісні зсуви та закріплювали політичні зобов'язання у міжнародному форматі, серед них найбільш значущими є Велика Хартія університетів, Лісабонська конвенція, Сорбонська декларація, Болонська угода, яка зумовила створення єдиного освітнього простору. Крім того, для розуміння ціннісного напрямку розвитку сучасної освіти важливими є комюніке та результати зустрічей міністрів освіти європейських країн у Саламанці, Празі, Лондоні, Льєовені, Відні, Києві тощо.

У розвитку процесу євроінтеграції освітнього середовища виокремлюються три основні періоди. **Перший період** припадає на 1957–1982 рр. Намагання надати вищій школі загальноєвропейський характер фактично розвивалося ще з 1957 р., коли була підписана Римська угода. Продовженням угоди стали документи конференції міністрів освіти 1971 р., які визначили п'ять основних положень загальноєвропейського виміру в освітніх системах: взаємне визнання дипломів, обґрунтування ідеї формування Європейського університету і кооперації вторинної та вищої освіти, створення європейського центру розвитку освіти, заснування необмеженого державними кордонами інституту вищої освіти. Ці положення дістали свій розвиток у Програмі дій, презентованій у 1976 р., вступ до вищої школи; визнання дипломів; спільні програми навчання; короткі освітні програми та ін. З ча-

сом ці ідеї були розвинені в рішеннях конференції міністрів освіти 1971 і 1976 рр.

Другий період охоплює 1983–1992 рр. і характеризується уточненням цілей та завдань, поглибленням кооперації вищої освіти в рамках Євросоюзу. В ці роки упроваджуються різноманітні програми під егідою ЄС, Ради Європи, що сприяли напрацюванню загальних підходів до вирішення транснаціональних проблем вищої освіти. Це, перш за все адаптація програми національного законодавства у сфері освіти до норм, що напрацьовані в Європі; розширення доступу до вищої освіти і підвищення академічної мобільності студентів та їх мобільності на ринку праці в межах СЕС (Європейської економічної спільноти); створення систем навчання впродовж усього життя і багатовимірні задачі зближення освітянських програм і систем в контексті програм TEMPUS/TACIS.

На цьому етапі відпрацьовувалися правові аспекти щодо суб'єктів навчального процесу, розроблялися відомі міжнародні проекти Comet, Erasmus, LinqWa, TEMPUS та інші, в яких наголошувалося на необхідності посилення взаємозв'язків вищої освіти та виробничих структур, розробки узгоджених між вищими навчальними закладами навчальних планів і програм, сприяння вивченню іноземних мов тощо.

Від 1992 р. розпочався **третій період**, під час якого виразнішим стало поглиблення ідей європеїзації вищої школи у зв'язку з поширенням вимог Євросоюзу. Актуалізувалися соціально-політичні аспекти цілей і характеру Болонського процесу, зокрема ідеї про впровадження європейського громадянства, яке передбачає вільне пересування, можливість висування своєї кандидатури на виборах у комунальні органи. У документах саме третього періоду були проаналізовані об'єктивні умови і суб'єктивні фактори, що спонукали до поглиблення інтеграційних процесів освіти та економіки в освітніх системах Європи, показані їх можливості та проблеми.

Основні напрямки взаємодії європейських систем освіти (на рівні університетів) і формування єдиного ціннісного контексту європейського освітнього простору обґрунтовуються у Великій хартії університетів (Magna Charta Universitatum). Вона визначає університети методологічними центрами розвитку національних систем освіти в кожній країні. Саме ця ідея лягла в основу співдружності провідних університетів Європи, покликаних виступити в ролі новаторів тих змін, до яких має йти вся Європа. Велика хартія університетів утворилася внаслідок пропозиції, з якою в 1986 р. Болонський універси-

тет звернувся до провідних університетів Європи та до підтримки освітянської і політичної еліти Європи. На зустрічі в Болоньї у червні 1987 р. делегати з 80 європейських університетів обрали раду з восьми членів – керівників провідних європейських університетів і представників Ради Європи для розробки проекту хартії, який було прийнято в Барселоні у січні 1988 р. 18 вересня 1988 р. під час святкування 900-ліття Болонського університету ректори 430 університетів підписали хартію.

Цей документ окреслив фундаментальні принципи, якими мають керуватися університети, щоб забезпечити розвиток вищої освіти. Увага акцентується на найважливіших цінностях університетських традицій, необхідності встановлення тісних зв'язків між університетами Європи. Хартія окреслює фундаментальні цінності та принципи, якими мають керуватись університети, щоб забезпечити розвиток освіти та інноваційний рух у світі, який швидко змінюється, вона націлена на перспективу розширення співробітництва між усіма європейськими націями. Підписанти Хартії були переконані в тому, що народи і держави мають, як ніколи раніше, усвідомити роль, яку університети відіграватимуть у суспільстві, що змінюється і стає дедалі інтернаціональним, та виходили з того, що:

1) на завершальному етапі цього тисячоліття майбутнє людства значною мірою залежить від культурного, наукового і технічного розвитку, зосередженого в центрах культури, знань та досліджень, якими є справжні університети;

2) завдання університетів щодо поширення знань серед нових поколінь передбачає, що в сучасному світі вони також мають слугувати суспільству загалом;

3) університети повинні давати майбутнім поколінням освіту і виховання, що навчать їх, а через них – інших, поважати гармонію навколишнього середовища та самого життя.

Згідно із аксіологічним аспектом розвитку освіти, найважливішим у Хартії є те, що ректори європейських університетів проголосили перед усіма державами та перед совістю всіх націй основні принципи – цінності, які і зараз є визначальними в ракурсі розвитку вищої освіти. Головними з цінностей Хартії є:

1. Університет – самостійна установа в суспільствах із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній та історичній спадщині. Він створює, вивчає, оцінює та передає культуру за допомогою досліджень і навчання.

Для задоволення потреб навколишнього світу його дослідницька та викладацька діяльність має бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної й економічної влади.

2. Викладання та дослідницька робота в університетах мають бути поєднаними для того, щоб навчання в них відповідало постійно змінюваним потребам і запитам суспільства, науковим досягненням.

3. Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у межах своєї компетенції, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги.

4. Університет є хранителем традицій європейського гуманізму. Тому він постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні та політичні кордони, затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур.

Отже, метою Хартії стало відзначення найважливіших цінностей університетських традицій і сприяння тісним зв'язкам між університетами Європи. Крім того, значним досягненням Хартії було те, що науково-освітній фокус змістився від бюрократично-міністерських апаратів країн Європи до реальних центрів освіти та науки – університетів як автономних одиниць, – де вироблялись освітянсько-педагогічні технології, існувала реальна взаємодія особистостей викладача та студента, створювалась академічна свобода досліджень. Хартія ще раз підтверджує основні цінності, права та обов'язки університету як ключової інституції суспільства. Справді, якщо університет має «викладати», тобто присвятити себе визначенню й поширенню найважливіших цінностей і знань, надаючи суспільству інтелектуальні орієнтири, то він потребує автономії та академічної свободи, можливості досліджувати і пояснювати межі присутності людини в природі та суспільстві.

В історії вищої освіти відомі різні моделі організації університетського життя – від найширшої автономії до контролю з боку державних або інших патронуючих органів. Класична модель університету передбачала широку автономію і самоврядування. До основних принципів університетського самоврядування історично належали: виборність ректора, деканів, керівників кафедр, професорів, викладачів; колегіальний характер вищих органів управління і прийняття найважливіших рішень; представництво в органах управління всіх категорій викладачів, студентів, підрозділів університету; вирішення проблем зв'язку університету з суспільством, державою через піклувальні та їм подібні

ради; визнання вищим нормативним документом організації університетського життя його Статуту.

У кожній країні автономія трактувалась і трактується по-різному, що дає можливість визначити це явище як певне узагальнення отриманих навчальними закладами свобод. Під університетською автономією найчастіше мається на увазі «самоврядування університету». Водночас зрозумілим є той факт, що ізольованого від впливу держави і суспільства університетського самоврядування не існує. Є взаємна згода університетів, держави й суспільства в тому, що університети, з огляду на завдання, які вони покликані вирішувати в державі й суспільстві, мають певну свободу дій для розв'язання цих завдань, тобто наділені автономією. Кожна з названих сторін має право накладати обмеження на цю свободу – залежно від історії і традицій окремої країни, від сутності влади і стану суспільства, від стану університетів. При цьому, рівень обмежень держави й суспільства залежать від того, наскільки університети відповідають вимогам наукової освіти і культури. За умов відповідності своєї діяльності вимогам університет може активно відстоювати і розширювати автономію, звільняючись від тих чи інших обмежень. Але лише небагатьма університетами досягається рівнозначне партнерство у відносинах з державою та суспільством.

Оскільки прийнятий документ має універсальну спрямованість, до нього можуть приєднуватися й університети інших регіонів світу. Підписуючи хартію, університети підтверджують свою належність до академічного співтовариства, що пододало політичні й соціальні бар'єри, формує принципи інтеграції Європи в суспільство, що надає необхідні права і свободи, різноманітні порівнювані й адекватні послуги у сфері культури, науки й освіти. Хартія підтвердила основні цінності, права і обов'язки університету як ключового інституту суспільства.

Через більш ніж десять років після підписання Хартії, Болонський університет і Конфедерація спілок ректорів ЄС заявили про намір заснувати Наглядову раду Великої хартії університетів, що мала б відстежувати виконання цих принципів у глобалізованому суспільстві, яке характеризується ринково зумовленою економікою. Наглядова рада мала допомогти університетам посісти центральне місце в суспільстві та виявити їх відповідальність щодо інших закладів, які формують майбутнє Європи, урядів, компаній та багатьох громадських організацій. На основі цього оновленого розуміння академічних функцій університету Наглядова рада також слідкує за дотриманням принципів Великої хартії в суспільстві, щоб надати університетам реальну мож-

лівість для проведення досліджень, внесення пропозицій та інновацій у розвиток і передачу знань та пошуки істини.

Наступним кроком після Хартії університетів стала Лісабонська конвенція про визначення кваліфікацій, що стосуються вищої освіти 1997 року, яка містить аксіологічний аспект взаємовизнання документів про вищу освіту. Конвенцію про визнання кваліфікацій, що стосуються вищої освіти в європейському регіоні розроблено і прийнято під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО. Вона містить угоди про: визначення основних термінів (доступ; прийом; оцінка вищих навчальних закладів і програм; оцінка індивідуальних кваліфікацій); компетенцію державних органів; основні принципи оцінки кваліфікації; визнання кваліфікацій, що дають доступ до вищої освіти; визнання періодів навчання; визнання кваліфікацій вищої освіти; визнання кваліфікацій біженців, переміщених осіб та осіб, що перебувають в становищі біженців; інформацію про оцінку вищих навчальних закладів і програм, інформацію з питань визнання; механізми здійснення.

Таким чином, в Лісабоні була узгоджена Конвенція про визнання у Європі кваліфікацій вищої освіти для академічних цілей. Вона ввела багато базових вимог і підтвердила, що окремі країни можуть брати участь у конструктивнішій схемі визнання. Головну ідею, зафіксовану в Лісабонській конвенції, можна висловити таким чином: велике розмаїття систем освіти в європейському регіоні відображає його культурну, соціальну, політичну, філософську, релігійну й економічну різноманітність, яка становить виняткове надбання, що потребує врахування цього, щоб полегшити доступ жителям кожної держави й викладачам навчальних закладів до освітніх ресурсів інших держав.

Зазначимо, що не всі країни, які приєдналися до Болонського процесу, підписали Лісабонську конвенцію¹. Україна підписала Лісабонську конвенцію щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, ратифіковану Верховною Радою України. Останнє дало змогу розпочати двосторонні переговори щодо визнання документів про освіту з рядом зарубіжних країн, зокрема, з Великобританією, Німеччиною, Румунією, Росією та іншими країнами СНД,

¹ Збірник нормативно-правових актів щодо взаємного визнання документів про освіту, наукові ступені та вчені звання / уклад. : В.Д. Шинкарук, Р.В. Бойко, К.М. Левківський, З.І. Логвін, Н.Л. Губерська ; [заг. ред. І.О. Вакарчук]. – К. : Знання, 2008. – С. 53.

більш активно рухатись у напрямках, започаткованих Болонським процесом. Стратегічною метою цього процесу для України є підвищення якості освіти, надійності й конкурентної здатності фахівців, насамперед, у європейському економічному, політичному й соціокультурному просторі.

Формування взаємної довіри й алгоритмів її досягнення розпочалось саме з Лісабонської конвенції у 1997 р. про визнання кваліфікацій стосовно вищої освіти у європейському регіоні. Європа хоче бути впевненою в тому, що не залежно від країни (й особливостей національної системи освіти та професійної підготовки кадрів), у якій той чи інший фахівець здобув освіту і професію, йому можна довіряти, бо він має високий рівень освіти і культури, підготовлений (вихований) за нормами, прийнятими як стандарти європейського гатунку. Лісабонська угода декларує наявність та вагомість різноманітних освітніх систем і має на меті створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма перевагами і здобутками національних систем освіти і науки, зможе бути мобільними на європейському ринку праці.

Уже через рік, у 1998 р., чотири країни – Франція, Італія, Велика Британія та Німеччина – підписали так звану Сорбонську декларацію про гармонізацію європейської системи вищої освіти. Цей документ був спрямований на створення відкритого європейського простору вищої освіти, який, на думку авторів, має стати більш конкурентоспроможним на світовому ринку освітніх послуг, в ньому обґрунтовано створення Зони європейської вищої освіти як основного шляху розвитку мобільності громадян із можливістю їх працевлаштування для загального розвитку континенту. Як зазначено у тексті декларації: «відкритий простір європейської вищої освіти несе багатство позитивних перспектив, звичайно ж, з повагою до наших відмінностей, але вимагає, з другого боку, продовження зусиль з ліквідації бар'єрів і розробки таких рамок для викладання та навчання, які розширили б мобільність і зробили співпрацю ближчою, ніж будь-коли раніше». Тим самим, у Сорбонській декларації було погоджено і схвалено створення загальної системи освіти, націленої на поліпшення її зовнішнього визнання, полегшення мобільності студентів, а також на розширення можливостей їх працевлаштування.

Найголовніша думка, що визріла та була озвучена на той час, полягала у тому, що інтегрована, об'єднана Європа – це не тільки економіка, фінанси, банки та виробництво, а й перш за все, знання, інтелект. У

тексті декларації зазначено: «Ми повинні будувати і підсилювати інтелектуальну, культурну, соціальну та технічну базу нашого континенту. Більшою мірою це стосується університетів, які продовжують відігравати переломну роль у такому розвитку. Університети з'явилися в Європі, окремі з них – більш ніж три чверті тисячоліття тому. Наші чотири країни пишаються своїми деякими найстарішими університетами, які зараз святкують свої важливі ювілеї, як це робить сьогодні Університет Парижа. У ті часи студенти і вчені могли вільно пересуватися і швидко поширювати знання по всьому континенту. Сьогодні переважна більшість наших студентів все ще закінчують своє навчання, не отримуючи вигоди від часткового навчання поза національними кордонами. Ми йдемо до періоду істотних змін в освіті і умовах праці, до різноманітності шляхів становлення професійної кар'єри з явною необхідністю навчання і професійної підготовки протягом усього життя. Ми заборгували тим, хто навчається (і нашому суспільству загалом), таку систему вищої освіти, в якій їм надавалися б кращі можливості шукати і знаходити галузь, в якій вони мали б перевагу перед іншими людьми»¹.

Головні положення цієї декларації такі: формування відкритого європейського простору у сфері вищої школи; міжнародне визнання та міжнародний потенціал систем вищої освіти, безпосередньо пов'язаний із прозорістю і легкістю для розуміння дипломів, ступенів і кваліфікацій; орієнтація переважно на двоступеневу структуру вищої освіти (бакалавр, магістр) як умова підвищення конкурентоспроможності європейської освіти і визнання; використання системи кредитів (ECTS); міжнародне визнання першого ступеня вищої освіти (бакалавр); надання випускникам першого ступеня права вибору подальшого навчання, щоб отримати диплом магістра (коротший шлях) або доктора (довший шлях) у послідовному режимі; підготовленість магістрів і докторів до науково-дослідницької діяльності; підтвердження Лісабонської конвенції; пошук шляхів ратифікації набутих знань і оптимальних можливостей для визнання дипломів і вчених ступенів; стимулювання процесу вироблення єдиних рекомендацій для досягнення зовнішніх визнань дипломів і кваліфікацій та працевлаштування випуск-

¹ Болонський процес у фактах і документах (Сорбона – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / упорядн. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – К.–Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – С. 15, 25.

ників; формування Європейського простору вищої освіти; зближення спільних структур виданих дипломів і циклів навчання; консолідація позиції, яку займає Європа в світі, постійним удосконаленням і оновленням освіти, доступної всім громадянам ЄС.

Після прийняття Сорбонської декларації мали місце гострі дискусії з проблем сумісності та гармонізації у вищій освіті. Було багато відгуків з приводу прийняття системи вищої освіти, що передбачає три-, п'яти- і восьмирічні терміни навчання, хоча формально Декларація цього не рекомендувала. Також висловлювались занепокоєння щодо намагань нав'язати єдину модель, яка загрожуватиме різноманіттю вищої освіти Європи. Але у Сорбонській декларації було проголошено кілька головних ідей сучасного болонського процесу – двоступенева структура вищої освіти, використання системи кредитів (ECTS) тощо. Проте особливо слід виділити дві тези Сорбонської декларації: міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти та надання йому права продовжувати навчання за програмами магістра і дотримання положень Лісабонської угоди. Перше було досить революційним для більшості країн Старого Світу (зауважимо, що Україна зробила крок у цьому напрямі ще 1993 року). А важливість другої тези для нашої держави в тому, що всі підписанти потенційно стають і учасниками Болонського процесу, започаткованого 29 країнами Європи у 1999 році.

Болонську Конвенцію було прийнято через рік після Сорбонської декларації. Ці два документи мають декілька важливих рис. По-перше, їх об'єднує одна кінцева мета – поступове створення єдиного Європейського простору вищої освіти. Друга спільна риса – підхід до справи, що передбачає спільні зусилля міністрів і представників вищої освіти. По-третє, обидва документи віддають перевагу структурі перед змістом і більше зосереджуються на «кваліфікаціях», ніж на дипломах вищої школи («бакалавр», «магістр» та ін.). По-четверте, можливо, уперше ці два документи звертають увагу на міжнародну конкурентоспроможність європейської вищої освіти.

Із започаткуванням Болонського процесу відбувається формування ціннісного континууму загальних правил та норм організації вищої освіти у європейському просторі. Вихідні позиції учасників процесу у тексті Болонської декларації формулюються таким чином: «Європа знань» є на сьогодні широко визнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських грома-

дян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної і культурної сфери»¹.

Усі пропозиції в рамках Болонського процесу можна позначити позиціями: впровадження дворівневої структури вищої освіти (бакалавр, магістр); впровадження системи безперервної освіти; формування кредитно-модульної системи (накопичувальна система, яка здатна функціонувати в рамках концепції «навчання протягом усього життя»); контроль якості навчання (стандарти транснаціональної освіти, незалежні атестаційні агенції); розширення мобільності всіх суб'єктів освітньої діяльності; мотивація студентів до навчання, у тому числі через перераховані вище принципи; забезпечення працевлаштування випускників (орієнтація ВНЗ на кінцевий результат: знання випускників повинні використовуватися на благо всієї Європи). Для цього пропонується загальний додаток до диплома за рекомендацією ЮНЕСКО. Забезпечення привабливості і конкурентоспроможності Європейської освіти (залучення в Європу студентів з інших регіонів) також є одним із пріоритетних напрямків практичної реалізації Болонського процесу та предметом дослідницької рефлексії.

Отже, країни-учасниці Болонського процесу, поважаючи відмінності у культурі, мові, національних освітніх системах, а також автономію університетів, домовилися в межах своєї компетенції проводити політику міжурядового співробітництва із залученням європейських неурядових організацій, що функціонують у сфері вищої освіти. З метою зміцнення Європейського простору вищої освіти та поширення європейської системи вищої освіти у світі було запропоновано у найближчому часі реалізувати конкретні заходи, що мають принести відчутні результати на окресленому шляху, такі як:

- запровадження системи освіти на основі двох ключових навчальних циклів: додипломного (бакалавр) та післядипломного (магістр);
- затвердження загальносприйнятної та порівнянної системи вчених ступенів, у тому числі шляхом запровадження стандартизованого Додатку до диплома;

¹ Шамова І. Орієнтир: Болонська декларація / І. Шамова // Сінергія. – 2003. – № 1. – С. 12–13.

- застосування Європейської Кредитної Трансферної Системи (далі – ECTS) як відповідного засобу сприяння більшій мобільності студентів;
- зближення систем контролю якості та акредитації з метою вироблення порівняльних критеріїв та методологій¹.

Сутність Болонського процесу полягає у формуванні загальноєвропейської системи вищої освіти у так звану Зону європейської вищої освіти, засновану на спільності фундаментальних принципів її функціонування. На нашу думку, дуже важливою є теза про освітнє середовище у широкому його розумінні. Адже один з фундаментальних принципів Magna Charta, що лежить в основі Болонського процесу, проголошує, зокрема, «прихильність університетів до європейських гуманістичних традицій, необхідність забезпечення свободи навчання і досліджень, нероздільність навчання і досліджень в університетах, а також автономію, моральну та інтелектуальну незалежність університетів від будь-якої політичної і економічної влади»². І безперечно, освітнє середовище має передбачати відновлення високої поваги до освіти, відновлення ставлення до знань як до важливої суспільної самоцінності. Також основним завданням Болонського процесу є гармонізація архітектури системи європейської вищої освіти. Визначальні властивості європейської вищої освіти: якість, конкурентоспроможність вищих навчальних закладів Європи, взаємна довіра держав і вищих навчальних закладів, сумісність структури освіти та кваліфікацій на доступеневому і післяступеневому рівнях, мобільність студентів, привабливість освіти³.

Значна увага у всіх документах щодо Болонського процесу надається питанням про статус і права студентів. Мобільність студентів досягається завдяки усуненню перешкод на шляху ефективного використання права на вільне пересування з безпосередньою метою:

- забезпечення студентам доступу до навчальних можливостей, а також відповідних сервісів;

¹ Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : матеріали до першої лекції / уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Боллобаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков ; відп. ред. М.Ф. Степко. – К. : Изд. МОН, 2004. – С. 11.

² Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Харків : НТУ «ХПІ», 2004. – С. 3.

³ Шамова І. Орієнтир: Болонська декларація / І. Шамова // Сінергія. – 2003. – № 1. – С. 12–13.

- забезпечення визнання часу, який вчитель, дослідник чи член адміністративного персоналу провів у європейському навчальному закладі, проводячи дослідження, викладаючи чи виконуючи відповідну до свого фаху роботу, зі збереженням їхніх законних прав;
- сприяння європейському співробітництву щодо забезпечення якості освіти з метою вироблення порівнянних критеріїв та методології;
- просування необхідних європейських стандартів у галузі вищої освіти, зокрема щодо розробки навчальних планів, співробітництва між освітніми закладами, мобільності схем та інтегрованих навчальних, дослідницьких та виховних програм.

У концепції декларується, що студенти повинні мати доступ до різних програм, у тому числі й до професіонального навчання, розвивати рівень володіння мовами і використовувати нові інформаційні системи; всебічно користуватися правом оволодівати знаннями у вищих навчальних закладах двох рівнів: на першому рівні підготовки навчатися за відповідною кваліфікацією; на другому – вибирати між навчанням за програмою, що передбачає отримання ступеня магістра, або за більш поширеною програмою ступеня доктора. При цьому створюється можливість переходу з першої (магістерської) програми на другу (докторську). В обох програмах однаковою мірою повинна приділятися увага дослідницькій та самостійній роботі.

Усвідомлюючи, який внесок авторитетні ВНЗ можуть зробити в економічний та соціальний розвиток, країни-учасниці дійшли згоди, що університети повинні бути уповноважені приймати рішення щодо своєї внутрішньої організації та управління. Документи орієнтували на подальше впровадження реформ в усі сфери університетського життя.

Європейські країни-учасниці Болонської угоди взяли на себе зобов'язання досягнути окреслених цілей – у межах своєї компетенції та поважаючи відмінності у культурі, мові, національних освітніх системах, а також автономію університетів – з метою зміцнення сфери вищої освіти в Європі. Задля цього здійснюється політика міжурядового співробітництва із залученням європейських неурядових організацій, що функціонують у сфері вищої освіти. Болонський процес – один з інструментів не лише інтеграції в Європі і в Європу, а й інструмент загальної світової тенденції нашого часу – глобалізації. Європейська спільнота має намір зробити внесок у якісну освіту шляхом заохочення країн-учасниць до сприяння підвищенню якості власної освіти. Відш-

товхуючись від цього, Європейська комісія надає фінансову і політичну підтримку цьому процесові, що виходить за рамки ЄС.

Крім Європейської комісії та представників країн, які офіційно приєдналися до Болонської декларації, що є повноправними членами Болонського процесу, «рушійними силами» в Болонському процесі виступають також так звані Follow Up Institutions (організації сприяння з консультативними функціями): the Council of Europe (Рада Європи), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education – Європейська асоціація національних союзів студентів Європи), UNESCOCEPES (The UNESCO European Center for Higher Education – Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО).

Україна приєдналась до Болонського процесу 16 травня 2005 року і прийняла зобов'язання модернізувати власну освітню систему відповідно до європейських стандартів. Отже, українська система освіти повинна стратегічно виробляти і впроваджувати принципи розвитку і саморегуляції, засновані на таких підставах: 1) освіта повинна розглядатись у світовому контексті, тобто процеси глобалізації вимагають впровадження в освіту загальнолюдських цінностей, світових етичних стандартів; 2) необхідно усвідомити важливість науково-дослідної роботи і практичної діяльності професорсько-викладацького складу і впровадження її результатів у навчальний процес, а також створення системи навчального і виховного впливу на особистість; 3) застосування сучасних інформаційних технологій, входження у світовий інформаційний простір.

Реалізація в Україні Болонського процесу засвідчила, що далеко не завжди враховувався реформаторами освіти той факт, що «Європа багатоліка, багатогранна і амбівалентна. Установки «Наш курс – у Європу», «Уперед у Європу» розцінюється як чергова «Fata morgana», як гарний міф, але прагнення інтегруватися в Європу приречене на фіаско без ментального засвоєння і розуміння, що є Європа й у чому полягають європейські цінності¹. У свою чергу, у європейських країнах з виправлення практичних недоліків впровадження болонських домовленостей на національних рівнях, її модифікації та надання нових імпульсів було присвячено цілий ряд нових зустрічей та домовленостей. В ході Конференції європейських вищих навчальних закла-

¹ Клепко С. Ф. Філософія освіти в Європейському контексті: [монограф.] / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОППО, 2006. – С. 19.

дів і освітніх організацій (29–30 березня 2001 р., м. Саламанка) вищі навчальні заклади звернулися до урядів із проханням заохочувати зміни, забезпечувати рамки для координації із врахуванням національних і європейських особливостей. Вони підтверджують свою здатність і готовність ініціювати та підтримувати прогрес, спільними зусиллями здійснити переоцінку вищої освіти і наукових досліджень для всієї Європи; реорганізувати вищу освіту загалом і поновити програми, зокрема; розвивати й базувати вищу освіту на основі наукових досліджень; виробити взаємоприйнятні механізми для оцінки, гарантії і підтвердження якості; забезпечувати сумісність різних інститутів, програм, ступенів; сприяти мобільності студентів, персоналу й можливості працевлаштування випускників у Європі; підтримувати зусилля з модернізації університетів у країнах, де існують значні проблеми щодо входження в простір європейської вищої освіти; провадити зміни, будучи відкритими, привабливими, конкурентоспроможними вдома, в Європі й у світі; дотримуватись позиції, що вища освіта має бути відповідальною перед суспільством¹.

Лондонське комюніке 2007 р. підписали вже 46 країн. Цей документ зосереджено на оцінці прогресу, досягнутого до того часу, порушуються питання про мобільність, структури ступенів, рівні визнання Болонської системи загалом, кваліфікаційних структурах (як загальних і національних), безперервному навчанні, забезпеченні якості освіти, громадський контроль процесу навчання, а також поставлені пріоритетні завдання на найближче майбутнє.

Сьогодні університетська освіта стверджується як багаторівнева система, що охоплює неперервну підготовку студентів (бакалаврів і магістрів), науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, а також перепідготовку педагогічних працівників та підвищення їх кваліфікації. Основними її характеристиками є фундаментальність, універсальність, гуманітарна і науково-дослідницька спрямованість, які забезпечуються такими змістовими рівнями, як загальнокультурна й антропологічна, професійно-педагогічна та профільована педагогічна освіта. Соціально-освітньою місією педагогічного університету має стати його генерувальна роль у розвитку педаго-

¹ Болонський процес у фактах і документах (Сорбона – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / упорядн. : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубінко, І. І. Бабін. – К.; Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – С. 34–36.

гічної свідомості суспільства, теоретичне, науково-методичне, кадрове, інноваційно-консалтингове і моніторингове забезпечення системи якісної освіти.

Досягнення цього можливе лише за умови зміни структури освітньої діяльності, розширення функцій вищого навчального закладу як навчально-науково-педагогічного комплексу в інноваційному соціально-економічному середовищі. До них слід насамперед віднести: розроблення теоретичних основ якісної освіти на основі фундаментальних наукових досліджень у галузі наук про освіту; забезпечення єдності універсальних, загальнонаціонального і регіональних компонентів освітніх технологій; створення і неперервне вдосконалення моделей управління якістю освіти з системоутворювальною функцією університету; розроблення і трансляцію через ресурсні центри зразків і технологій ефективної освітньої діяльності з орієнтуванням на багаторівневу освіту; забезпечення неперервності процесу професійної соціалізації та вдосконалення педагогічних, управлінських, науково-методичних і науково-дослідницьких кадрів¹.

Відтворений нами у своєму офіційному вимірі Болонський процес хоча і одностайно підтримувався і підтримується його учасниками, водночас по-різному розумівся і впроваджувався із самого початку кожною країною залежно від її внутрішньонаціональних традицій і потреб. Західні експерти, зокрема, виокремлюють декілька груп країн із різним баченням реформ у контексті Болонського процесу. Називають, наприклад, Велику Британію, яка намагається головним чином підвищити стандарти освіти шляхом її інтернаціоналізації. Більшість країн Західної Європи (15) розглядає Болонські реформи як процес, а не як мету, підвищення якості освітніх програм. Вважається, що група країн, що не є членами Європейського Союзу, перебувають в стані адаптації до відповідних вимог².

Наявність різних підходів в оцінці цілей і змісту Болонського процесу водночас не заперечує одностайності в оцінці того факту, що цей процес є одним із факторів «фундаментальних змін» у сфері вищої

¹ Дем'яненко Н. М. Університет: трансформація традиційних моделей / Н. М. Дем'яненко // Вища освіта України. – 2009. – № 2 (Додаток 1). – Тематичний випуск: «Наука і вища освіта в Україні: міра інтеграції». – С. 49–59.

² Sursock., Smidt H. Trends 2010: A decade of Change in European Higher Education. – European University Association, 2010. – P. 25.

освіти в усіх 46 країнах-учасниках. Цікаво при цьому зазначити, що тільки 15 % представників національних вищих навчальних закладів вважають, що саме Болонський процес є головною рушійною силою зазначених «фундаментальних змін» у вищій освіті певних країн-учасниць¹.

Більше того, на думку експертів Європейської асоціації університетів, реалізація завдань і цілей Болонського процесу загалом в Європі була неоднозначною. Як свідчать результати опитування, тільки у 4 країнах усі поставлені завдання були реалізовані. У 9 країнах – більшість із них. Решта країн продовжують і зараз активно працювати в цьому напрямку. Відповідно, 58 % респондентів вважають, що процес формування єдиного європейського простору вищої освіти заслуговує високої оцінки, а 38 % вважають, що досягнуті результати є неоднозначними. Цікаво, що до останніх належать представники вишів країн-ініціаторів Болонського процесу – Франції, Німеччини, Італії та Великої Британії. Негативно оцінювали результати болонських перетворень тільки 0,1 % опитаних².

Серед головних здобутків реформ у контексті Болонського процесу західні експерти насамперед називають впровадження нової двоступеневої структури вищої освіти. Якщо у 2003 р. вона була у 53 % вишів, то у 2010 р. вже у 95 %. При цьому зазначається, що подекуди «зміни не призвели до серйозного оновлення навчальних програм»³. Опитування ректорів вишів свідчать про такі пріоритетні зміни, які відбувались у їхніх країнах:

- реформа системи контролю якості освіти – (у 18 країнах). Для 60 % вишів – це запровадження внутрішнього контролю за якістю навчання;
- зміни у «дослідницькій політиці» (у 15 країнах);
- розвиток автономії вишів (у 12 країнах);
- реформа системи фінансування (у 12 країнах).

У 8 країнах (Австрія, Чехія, Іспанія, Греція, Італія, Польща, Словенія, Словачія) мало місце різке зростання кількості вищих навчальних закладів, перш за все приватних. Відповідно зростала кількість студентів – в середньому на 25 %, а у Польщі – на 90 %⁴. Але надалі тут нас

¹ Ibid. – Р. 89.

² Ibid. – Р. 29.

³ Ibid. – Р. 7.

⁴ Ibid. – Р. 9, 15, 17, 18.

чекають проблеми. Зокрема зазначається, що розрахунки свідчать, що кількість дітей віком 10–14 років у Європі зменшиться на 15 % за період із 2000 р. до 2020 р.

Існують і інші виклики, на які мають зважати учасники подальшого впровадження та поглиблення Болонських реформ. Зокрема, на думку експертів, потребує удосконалення система їх інформаційного супроводу як на загальноєвропейському, так і на національному рівнях. Більше уваги рекомендується звертати на збалансованість заходів, що здійснюються в контексті Болонського процесу у різних країнах. Важливо також, як вважають фахівці, щоб європейські вищі навчальні заклади тісніше співпрацювали як гравці однієї команди, що репрезентує європейську ідентичність на глобальному ринку освітніх послуг¹. Оцінки та висновки західних експертів багато в чому збігаються з думками українських освітян та науковців. Не зупиняючись на цьому докладно, лише зазначимо, що результати реформ у нашій країні інтерпретуються в контексті поняття «постболонський процес»².

Актуальною проблемою постболонських процесів є обґрунтування аксіологічних пріоритетів орієнтації учителя, його підготовки в контексті викликів сучасної епохи, нових напрямків виховання та навчання, визначення та підсилення ролі освіти для становлення демократичного суспільства. Представники країн членів Ради Європи обговорили роль освіти у формуванні культури жити у злагоді під час Форуму Міністрів освіти європейських країн, що відбувся у Києві 22–23 вересня 2011 р. у рамках головування України в Комітеті Міністрів Ради Європи. Основне питання Форуму «Чи освіта робить все можливе для підтримки сталого демократичного суспільства?» стало ключовим питанням у стратегічних документах підготовлених Радою Європи. На форумі обговорювались три важливі проблеми: «Освітні системи в мультикультурних суспільствах: створення культури життя в мирі і злагоді», «Компетенції життєздатності в демократичних суспільствах ХХІ ст.», «Шкільна освіта

¹ Ibid. – Р. 9, 21.

² Див. докладніше: Андрущенко В. П. Наука, освіта і культура України в постболонському просторі / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – Дод.: Матеріали II Всеукр. наук.-метод. конф. «Безперервна освіта: реалії та перспективи». – С. 11–13.

та університети: створення загальноосвітнього європейського простору»¹.

Результатом роботи Форуму Міністрів освіти європейських країн «Школа XXI століття: Київські ініціативи» став важливий документ – Київське комюніке (затверджене Комітетом Ради Європи та офіційно направлене до міністерств освіти 47 країн). Комюніке відобразило думку щодо створення єдиного європейського освітнього простору «від садка до університету». Одним із головних напрямів Комюніке визначає підготовку вчителя «Новій освіті Європи – новий європейський учитель», а серед основних компетенцій, якими має оволодіти вчитель XXI ст.: компетенцію науковця-дослідника, інформаційну, мовну, адаптивну, комунікативну, здатність навчатися впродовж життя.

Крім того, у ньому визначено сім напрямів євроінтеграції середньої освіти та проекти практичних дій по кожному з них: дошкільна освіта, викладання історії, толерантність, мовне питання, інформаційно-комунікативні технології, розвиток міжнародних партнерських зв'язків навчальних закладів, підготовка вчителів. Перший напрям: найвища освіта – це дошкільна освіта. Дошкільна освіта стає першим кроком до благополуччя нації. Практично у всіх країнах освітні реформи розпочинаються з дошкільної освіти.

Другий напрям, як зазначалось на Форумі, – це історія: «*Historia est magistra vitae*». Цю мудрість римлян важко заперечувати. На жаль, як учителька, вона має неслухняних учнів. Наша спільна історія дає можливість і надію збудувати Європу без розділових ліній. Саме так і називається проект 3–В Ради Європи: «Спільна історія без розділових ліній». Історія має гоїти рани минулого й об'єднувати для майбутнього.

Третій напрям – толерантність – нова ідеологія європейської молоді. Саме так називається третій напрям. «Завдання сучасної школи – дати молоді розуміння того, що права людини – це не лише права кожного, це передусім права Іншого. Як писав А. де Сент-Екзюпері: «Як-

¹ Форум міністрів освіти європейських країн «Школа XXI століття: Київські ініціативи» [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/5832-sogodni-zavershivsia-forum-ministriv-osviti-evropejskikh-krajin-shkola-xxi-stolittya-kijivski-initsiativi>.

що я чимось на тебе не схожий, я тебе цим не принижую, а навпаки нагороджую».

Четвертим напрямом визначено мовне питання, п'ятим – інформаційно-комунікативні технології, шостим – розвиток міжнародних партнерських зв'язків навчальних закладів, сьомим – підготовка вчителів.

Той факт, що Україна заявила про себе як генератор освітніх ініціатив європейського масштабу, було відмічено на III Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (Київ, 2011). У руслі тенденції підготовки вчителя для «нової освіти Європи» у проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. серед основних завдань педагогічної освіти акцентовано на модернізації діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, у тому числі й шляхом інтеграції традиційних педагогічних та новітніх інформаційно-комунікативних технологій навчання¹.

Визначено потребу в обґрунтованому й послідовному запровадженні перспективних технологій, раціональних і ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності в освіті. А у зв'язку з цим – розроблення нових («Наука в університетах» та ін.) і підтримання існуючих державних програм, зокрема, відновлення дії програми «Вчитель». Крім того, ведеться праця з оновлення Національної стратегії розвитку освіти, де вказується, що особливе занепокоєння викликає стан моральності зростаючої особистості, а також те, що молоде покоління дорослішає у ціннісно не визначеному суспільстві, а освіта розглядається як стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості².

Тому стратегічними пріоритетами в галузі освіти, враховуючи міжнародний досвід, постболонські та посткризові реалії глобалізованого світу, на сучасному етапі розвитку Української держави заявлені:

1. Оновлення законодавчої бази системи освіти.

¹ Дем'яненко Н. Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів / Н. Дем'яненко // Педагогічні науки. – 2012. – № 1 (54). – С. 46–54.

² Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. – Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2011. – С. 1, 5.

2. Оптимізація структури системи освіти.
3. Модернізація змісту освіти.
4. Забезпечення умов для розвитку та соціалізації дітей та молоді.
5. Забезпечення безперервності та доступності освіти.
6. Інформатизація освіти.
7. Забезпечення наукової та інноваційної діяльності в освіті.
8. Національний моніторинг системи освіти.
9. Кадрове забезпечення освіти.
10. Міжнародне партнерство.
11. Фінансування та матеріально-технічне забезпечення освіти.

За десять років реалізації Національної доктрини розвитку освіти розроблено нові, значущі для регулювання освітніх процесів, державні закони, внесені зміни до чинного законодавства стосовно різних ланок національної системи освіти. Закони України, якими регулюється діяльність в освіті: «Про освіту», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про оздоровлення та відпочинок дітей», «Про професійно-технічну освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про фізичну культуру і спорт», «Про соціальні послуги», «Про інноваційну діяльність» та інші.

Розроблено та затверджено Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації (МОН, АПН, 2004), Положення про екстернатну форму навчання (МОН, 2008), нову редакцію Концепції профільного навчання (МОН, 2009), Положення про освітній округ (КМУ, 2010), нову редакцію Положення про загальноосвітній навчальний заклад (КМУ, 2010), Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (КМУ, 2011) та інші¹. Серед досягнень – і Національна рамка кваліфікацій, постанову про затвердження якої схвалив Кабінет Міністрів України 23 листопада 2011 р. Прийняття цього документа стало результатом спільної роботи представників Міністерства освіти і науки, молоді та спорту,

¹ Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. – Офіційне видання Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2011. – С. 6.

вищих і професійно-технічних навчальних закладів, Національної академії педагогічних наук та Конфедерації роботодавців України. Аби досягнути суспільну значущість цієї події, варто згадати, що Національна рамка кваліфікацій має стати основою для розроблення і модернізації цілої низки документів, які визначатимуть розвиток і якість української освіти відповідно до європейських стандартів. На думку В. Кременя, серед очікуваних результатів реалізації Національної стратегії закладена підготовка та виховання педагогічних кадрів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, дитиноцентризму, власного творчого безперервного професійного зростання¹.

Передбачається, що на загальноєвропейському рівні напрями підготовки вчителя впродовж найближчих років будуть координуватися єдиними документами, прийнятими настановною конференцією міністрів освіти країн-членів Ради Європи (Любляна, Словенія, 2010): Декларацією «Освіта для сталого демократичного суспільства: роль учителя» та «Резолюцією щодо підвищення професійного розвитку вчителів через Програму «Песталоцці». В рамках Програми надається унікальна підтримка державам-членам Ради Європи у підготовці вчителя полікультурного суспільства. Вона спрямована на розвиток компетенцій, необхідних працівникам сфери освіти для заохочення реалізації прав людини, демократичних свобод та міжкультурного взаєморозуміння. У зв'язку з цим планується створення пан-європейської мережі методистів (практиків-професіоналів), щорічне проведення європейських модулів із формування інструкторських кадрів «Європейські модулі для навчання тренерів» та семінарів підготовки, підвищення кваліфікації вчителів за пріоритетними темами Ради Європи (Міжнародна програма вдосконалення вчителів – TPD – Teachers International Professional Development, 2002). Ефективність навчання ставиться у пряму залежність від досвіду і знання слухачів. Перевага полягає в його особистісній і практичній спрямованості, застосуванні інтерактивних педагогічних технологій, зорієнтованості кінцевої мети на спільне вирішення проблем².

¹ Кремень В. Філософія людиноцентризму – шлях змін і розвитку / В. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії – 2011. – № 4. – С. 33–34.

² Дем'яненко Н. Інноваційні підходи до підготовки педагогічних кадрів / Н. Дем'яненко // Педагогічні науки. – 2012. – № 1 (54). – С. 46–54.

Інтеграційний процес в освіті і науці має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів (*Magna Charta Universitatum*), та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі (наприклад, протягом останніх 15–20 років вона значно поступається американській системі), а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях. Основні ціннісні орієнтири європейської освіти, проголошені у Сорбонській та Болонській деклараціях, – якість, справедливе оцінювання, відповідність, мобільність, привабливість. Тим самим чітко визначено, з одного боку, інституційний аспект європейських інтеграційних процесів у галузі освіти, а з другого – ці процеси свідомо пов'язані з підтриманням своєрідності національних систем освіти, з тією відмінністю, що тепер вони стають доступними для значно більшої кількості студентів з інших європейських країн. У такий спосіб національні системи отримують, крім, так би мовити, «патріотичного» виправдання, ще й своє, «додаткове», як унікальна культурно-освітня цінність і надбання всієї європейської спільноти.

Проте досягнення більшої сумісності та порівнянності систем вищої освіти потребує постійної уваги. Життєздатність та ефективність будь-якої нації вимірюються її культурним, ідейним та ціннісним впливом на інші країни. Європейські країни повинні забезпечити існування такої системи вищої освіти в Європі, яка була б привабливою для всього світу і відповідала б особливостям культурних та наукових традицій.

Врахування цих завдань дає можливість визначити якість освіти не лише як власне освітню, а й як соціальну цінність усього українського суспільства, значною мірою узгоджену з іншими країнами, які живуть за умов глобалізації. На загальнодержавному рівні – це забезпечення гідного місця у світі через вплив на розвиток, підвищення національного багатства і накопичення людського капіталу, а також підвищення рівня безпеки. Для окремих соціальних груп – це засіб підвищення соціального впливу, а для кожної людини – засіб забезпечення можливості соціального зростання і вибору форм життя і роботи, для особисто-

сті – це можливість для постійного розвитку, свободи та навчання протягом життя.

Тому в світлі сучасних освітніх стратегій, пов'язаних із інтеграцією, уніфікацією та гомогенізацією освітніх процесів та технологій, варто захищати та зберігати її аксіологічне розуміння та світоглядне призначення – формувати та гармонізувати індивідуальні, суспільні та цивілізаційні цінності та ідеали, не перетворюючи освіту із важливого соціального феномена у функціональний придатак конс'юмерістської масової уніфікованої культури.

*«Те, що ми робимо,
змінює нас значно більше,
ніж те, що роблять з нами»*

Ш. Гілман

Розділ другий

ТРАДИЦІЙНІ ОСВІТНІ ЦІННОСТІ У ГЛОБАЛЬНОМУ ВИМІРІ

- 2.1. Рівний доступ до якісної освіти – колізії впровадження
- 2.2. Економізація освіти – відповідь на виклики національного і глобального ринку
- 2.3. Управління освітою – зміна пріоритетів
- 2.4. Університетська автономія: нові виклики
- 2.5. Соціальна відповідальність університету: нові умови – нові орієнтири?

*У кінцевому підсумку люди є рівними –
тільки не завжди, не скрізь і не у всьому*

В. Гжегорчик

2.1. Рівний доступ до якісної освіти – колізії впровадження

Однією з головних норм конституції будь-якої держави світу є право на отримання належної освіти. Між тим, соціальний досвід засвідчує, що ця норма практично ніде не реалізується повною мірою. Реальне суспільство вносить свої корективи. І якщо бути до кінця відвертим і справедливим, то слід зауважити, що рівні умови (можливості) у доступі до якісної освіти для всіх дітей не створені в жодній, навіть найбільш демократичній державі світу. Останнє має відповідне пояснення.

Кожне суспільство постійно відтворює свої особливі умови функціонування і розвитку, свої протиріччя і негаразди. Одні країни поділені на регіони, законодавство яких лише приблизно корелюється. Оплата за навчання, скажімо, у Гарварді (США) для дітей, вихідців з інших штатів чи для іноземців є у два рази більшою, ніж для дітей, батьки яких проживають у власному штаті. В інших країнах досить гостро стоять релігійні питання. При цьому діти різних релігійних спільнот мають далеко не однакові умови для свого освітнього і культурного розвитку. Відповідні застереження щодо релігійних чи етнонаціональних традицій делегуються й дітям батьків-мігрантів. Представники деяких цивілізованих народів не бажають, наприклад, щоб їх діти навчались в одній школі чи класі з дітьми іншого віросповідання. Світ знає держави, де, на жаль, все ще далекими від розв'язання є міжнаціональні протиріччя й де перманентно виникають зіткнення чи навіть війни, від яких потерпають, насамперед, діти, освіта яких має не більш, ніж віртуальний характер. Ці обставини потребують врахування не тільки при розгляді економіко-політичних проблем розвитку, але й у контексті розвитку освіти. У

зв'язку з цим, норма «рівного доступу до якісної освіти» має розглядатись, скоріш, як своєрідний ідеал, наближення до якого відбувається у реальному просторі і часі.

Двадцяте століття стало тим епохальним часом, коли ідея рівності, недискримінації за різними ознаками як соціально-філософська, світоглядна мрія досить систематично втілюється у життя. Важливим виміром цього процесу стало проголошення на міжнародному, глобальному рівнях принципів рівності прав кожної людини, фіксація цих прав в офіційних декларативних документах. У Загальній декларації прав людини, прийнятій і проголошеній резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року, в статті 1 стверджується: «Всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах»¹. Звичайно, декларування принципу не робить автоматично людей рівними в соціально-цивілізаційних реаліях. Однак його визнання державами світу означає відповідне зобов'язання, зафіксоване на конституційному рівні, втілювати його в життя відповідно до наявних можливостей і потреб в конкретно-історичних, цивілізаційно-культурних та національно-державних реаліях. Ідея рівності безпосередньо пов'язана із самою внутрішньою сутністю освіти як соціально-формуючого феномена, адже саме в освітньому просторі людина має можливість як найповніше реалізовувати свої творчо-сутнісні властивості та морально-духовні орієнтації. Розуміння характеру взаємозв'язку філософсько-аксіологічного наповнення ідеї рівності та процесу розвитку глобального, регіонального та національного освітнього простору передбачає аналіз найзагальніших принципів філософії рівності і її значення для освіти.

Протягом всієї історії філософсько-культурного розвитку людства проблема рівності людей поставала як ключова у питаннях світоглядно-аксіологічних орієнтацій цивілізаційного розвитку. Водночас, завжди визнавалася неможливість реалізації ідеалів рівноправ'я, адже на відміну від прагнення та духовної потреби реальність завжди була сферою ствердження різноманіття, а отже, і відмінностей, нерівностей та суперечностей. Російський гуманіст кінця XIX – початку XX століття П.І. Новгородцев підкреслював глибоку духовну потребу людини у прагненні до, здавалося б, недосяжних ідеалів справедливості, добра,

¹ Загальна декларація прав людини / Міністерство юстиції. – К. : ЛОГОС, 1998. – С. 3.

рівності та братерства: «Коли, зморені важкими умовами суспільного життя, зморені видовищем розбрату, несправедливості та ворожості, ми звертаємося думкою до найкращих устремлінь нашого духу, перед нами вимальовуються світлі образи суспільної гармонії, злагоди та миру. І кожен раз ці світлі мрії, наче крила, підносять дух наш над недосконалою дійсністю і змушують дивитися вперед, іти назустріч новим і кращим формам життя. Але як іти і до чого прагнути? Як розгадати цей сфінкс, який містить майбутнє, як знайти шлях, який би вів безсумнівно до мети? Як вирішити складну проблему залагодження суспільних протиріч та примирити постійну боротьбу інтересів, прагнень та пристрастей?»¹. Дійсно, надзвичайно важко, якщо не неможливо, уявити собі сценарій абсолютного вирішення суспільних суперечностей та ситуацій нерівності й несправедливості, адже людський соціум є складною, ієрархізованою системою, в якій кожен суб'єкт виконує певну функцію, а отже відмінний від іншого суб'єкта як у вихідних, так і у результативних параметрах. Однак, протягом всієї історії культурно-філософської думки людства рівність залишається однією з ключових ідеально-орієнтаційних моделей поряд із істиною, справедливістю, красою тощо.

Категорія рівності у різноманітних світоглядних конструкціях, чи то релігійного, чи то філософського характеру, завжди мала значне аксіологічно-орієнтаційне навантаження, будучи своєрідним ідеалом та телеологічним орієнтиром соціокультурного розвитку як окремих народів, так і людства загалом. «В історії розвитку людської культури поняття рівності мало різне змістовне навантаження (морально-етичне, юридичне, соціально-політичне). Це, зокрема, використовувалося для закріплення морального, правового та ідеологічного ставлення людини до дійсності та слугувало своєрідним чинником у виборі ціннісних орієнтирів розвитку суспільства»². Таке соціокультурне значення категорії «рівність», яке охоплює усі ключові сфери соціального функціонування будь-якої людської спільноти, дає змогу говорити про можливість концептуаль-

¹ Новгородцев П.И. Два правовых идеала / П.И. Новгородцев // Научное слово. – Москва, 1904. – Книга X. – С. 112–127.

² Загоруйко Л.О. Рівність освітніх можливостей як стратегія і педагогічний термін / Л.О. Загоруйко // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – Випуск 145. – С. 35–38.

но-теоретичного аналізу з погляду людської персоналістичної та соціально-суб'єктивної рівності будь-якої сфери людської діяльності, в тому числі й освітньої.

Проблема рівності у філософії, суспільствознавстві, праві була і є об'єктом уваги з боку світової наукової та громадської думки – від давньогрецьких мислителів і філософів до сучасних дослідників, що репрезентують найрізноманітніші філософсько-правові напрями і школи. Їх творчість свідчить, що ідея рівності та її теоретично-світоглядний аналіз в усі епохи була своєрідним ціннісно-орієнтаційним дороговказом, який надавав можливість оцінювати реальні суспільного функціонування з погляду загальних, незмінних, ідеальних, вічних цінностей, що, в свою чергу, давало можливість творчо розвивати морально-етичну та системно-правову сферу суспільної та особистісної життєдіяльності в тій чи іншій культурно-історичній та цивілізаційній ситуації.

Особливої ваги набула класична світоглядно-філософська традиція дослідження феномена рівності, втілена, насамперед, у творчості І. Канта та Г. Гегеля, чиї філософсько-теоретичні здобутки стали своєрідним історично-культурним підсумком багатолітнього розвитку класичного стилю мислення та культури. І. Кант, зокрема, довів, що члени суспільства перебувають у певному правовому стані, а саме «у стані рівності дій і протидій, які взаємно обмежують свавілля людей згідно з всезагальним законом природи» і всі «у цьому стані цілком однаково мають природжене право примушувати кожного, щоб застосування його свободи постійно залишалось в межах злагоди з моєю свободою... З цієї ідеї рівності людей в суспільстві як підданих випливає і сама формула: кожен член суспільства повинен мати можливість досягнути в ньому кожної сходинки того чи іншого стану (доступного для підданого), який він може досягнути завдяки своєму таланту...»¹.

У своїх працях Г. Гегель обґрунтовував формальну, правову рівність людей: люди рівні саме як вільні особистості, рівні в однаковому праві на приватну власність, але не в розмірі володіння власністю. Вимога ж рівності в розподілі майна розцінюється ним

¹ Кант И. О поговорке «Может быть, это и верно в теории, но не годится для практики» (1793) / Иммануил Кант // Кант И. Сочинения в шести томах / под общ. ред. В. Ф. Асмуса, А. В. Гулыги, Т. Й. Ойзермана. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4. – Ч. 2. – С. 81–82.

як нерозумна думка. Гегель визнає «рівність абстрактних осіб як таких», їх абстрактно-всезагальне (і в цьому розумінні – рівне) право (тобто рівну правоздатність) на приватну власність. Питання ж щодо реалізації такого абстрактно-всезагального права (формально-рівної правоздатності) – це, за Гегелем, сфера особливого, де немає місця рівності: «особливість наявна там, де знаходить своє місце нерівність і рівність була б тут неправом». При цьому він нагадує, що «право – це те, що залишається байдужим до особливого»¹. Отже, у класичній традиції чітко простежується тенденція розділення ідеї рівності як абстрактного ідеалу, соціокультурного орієнтира та такого стану людських особистостей, які є соціальними суб'єктами, якого в реальності неможливо досягти, але до якого необхідно прагнути як до абсолютної морально-етичної телеологічної довершеності.

У некласичній та постнекласичній філософській картині світу категорія рівності трансформується з абстрактно-ідеального орієнтира на загальносистемний принцип соціального структурування. Рівність визнається тепер не всеохоплюючим морально-аксіологічним принципом, а конкретним засобом досягнення соціальних вимірів справедливості. Однією з найвпливовіших в цьому аспекті на сьогодні є теорія справедливості Дж. Ролза, який доводить, що «суспільство є добре організованим тоді, коли його не лише задумано для зростання блага його членів, а й коли воно ще дієво регулюється котроюсь громадянською концепцією справедливості. Тоді громадянська концепція справедливості є такою, що складає фундаментальне право добре організованої людської спільноти»².

Нормативну основу теорії справедливості Дж. Ролза складають два принципи тлумачення категорії «рівність»: по-перше, кожна людина повинна мати рівні права щодо найбільш загальної схеми рівних основних свобод, сумісних з подібними схемами свобод для інших; по-друге, соціальна та економічна нерівність має бути облаштована таким чином, щоб бути наблизеними до найбільшої очікуваної вигоди для найменш успішних членів суспільства і забезпечували відкритий дос-

¹ Гегель Г.В.Ф. Основи філософії права, або Природне право і державознавство / Георг Гегель / пер. з нім. Р. Осадчука та М. Кушніра. – К. : Юніверс, 2000. – С. 60–61.

² Ролз Дж. Теорія справедливості / Джон Ролз. – К. : Видавництво Соломії Павличко «Основи», 2001. – С. 28.

туп до посад і станів для всіх за умов чесної рівності можливостей. Таке тлумачення рівності і справедливості як ознак суспільного функціонування дає змогу «уникнути «пасток егалітаризму», або зрівнялівки, адже основна увага тут спрямовується не на абсолютну рівність, а на рівновагу та розподіл вигод і ресурсів, на рівновагу, яка утримується завдяки забезпеченню особливих обставин з метою гарантувати кожному максимум свобод і вільний доступ до стану активного громадянина»¹.

Отже, соціально-функціональна природа категорії «рівність» виявляється у забезпеченні різним суб'єктам соціального функціонування та розвитку рівних стартових можливостей самореалізації в тій чи іншій сфері суспільної дійсності. Такий підхід відповідає сучасному рівню цивілізаційного розвитку людства, в тому числі й в освітній сфері, що передбачає під собою саме не рівний освітній рівень, адже цього досягти неможливо, а рівний доступ до якісних освітніх ресурсів та якісного середовища навчально-виховної самореалізації особистості незалежно від її індивідуально-соціальних характеристик.

Історико-культурний процес розвитку і трансформації світоглядно-ціннісного розуміння ідей рівності та справедливості є достатньо різноманітним, багатошаровим та багатоетапним процесом, який виїшов сьогодні на новий концептуально-теоретичний рівень. «Процес формування ідеї рівності можна поділити на декілька етапів, що відображають закономірності її розвитку як філософської, етичної та політико-правової категорії, а також вплив на державо- і правотворення різних історичних періодів. Зокрема, це: 1) виникнення перших уявлень про рівність на філософському, етичному та політико-правовому рівнях; 2) формування ідеології формально-правової рівності; 3) закріплення принципу рівності у демократичному законодавстві; 4) утвердження ідеї рівності як загальнолюдської цінності; 5) розширення змісту ідеї рівності у сучасній правовій реальності»². Саме розширення філософсько-правового поля розуміння ідеї рівності в су-

¹ Гардашук Т.В. Екологічна справедливість як критерій громадянського суспільства (рефлексія над досвідом США) / Т.В. Гардашук // Проблеми філософії права. Том III. – № 1–2. – Київ-Чернівці : Рута, 2005. – С. 286–292.

² Боднар С.Б. Рівність як категорія філософії права : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата юридичних наук. Спеціальність 12.00.12 – філософія права / Сергій Боднар. – Львів, 2010. – С. 15.

часній соціально-філософській думці дає змогу активніше використовувати потенціал цієї ідеї в імплементаційно-реалізаційних практиках якнайширшого забезпечення права кожної людини на рівний доступ до якісної освіти.

Сьогодні принцип рівності виявляється насамперед у тому, що сучасне високорозвинене, технологічне, інноваційне, демократичне суспільство створює умови, за яких кожна людина має можливість доступу до тих чи інших ресурсів самореалізації та саморозвитку. «Сучасний етап розвитку суспільства вимагає такої системи рівностей у різних сферах соціального буття, яка б дала можливість реалізувати потенціал кожної людини. Створення умов рівних можливостей повинно забезпечити гуманістичну направленість розвитку та гармонізувати соціальні інтереси різних суб'єктів суспільних відносин»¹. Особливо актуальним питання створення системи і середовища рівних можливостей самореалізації є для освітньої діяльності, за допомогою якої і відбувається найактивніша соціалізація молоді та її входження в соціальну структуру, що безпосередньо стосується проблем формування рівних стартових можливостей.

У розвинутому суспільстві, яке ґрунтується на принципах інноваційно-демократичного розвитку, принцип рівного доступу до якісної освіти є важливим не просто на індивідуальному рівні, але на рівні забезпечення прогресивної динаміки розвитку суспільства. Особливо важливо враховувати соціально-систематизуючий ефект феномена рівного доступу до якісної освіти в сучасних трансформаційних суспільствах, одним з яких є й наша країна. «Забезпечення рівності доступу до якісної освіти зростаючого покоління є однією з актуальних тенденцій розвитку освітньої галузі України. На жаль, реалії ринкової економіки, притаманні для українського суспільства, не кращим чином відобразилися на можливостях розвитку та реалізації здібностей і талантів зростаючого покоління із незахищених верств населення. Від цього програють не тільки діти та юнаки, що не можуть здобути якісної освіти, а відповідно і розвинути творчі здібності. Від цього програє і українське суспільство, яке у найближчому майбутньому недостатньо отримає ви-

¹ Левкулич В.В. Методологічна функція категорії «рівність» при аналізі перехідних процесів у суспільстві : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. Спеціальність : 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Василь Левкулич. – К., 2005. – С. 16.

сококваліфікованого та креативного кадрового потенціалу, для забезпечення науково-технічного і соціально-культурного розвитку»¹.

Важливо усвідомлювати, що забезпечення рівного доступу до якісної освіти має бути одним з ключових пріоритетів сучасного українського демократичного процесу державотворення, адже лише освічена національна громада має потенціал до творення такої політичної цілісності, яка характеризується як сучасна європейська нація. «Якість і доступність освіти є пріоритетними не тільки для споживачів освітніх послуг, але й для держави. Вирішення проблем, пов'язаних з даним питанням, належить до основних напрямків державної політики в освітній сфері. Не існує універсальної теоретичної формули та моделі рівного доступу до якісної освіти. Реалізація цього суспільного принципу завжди має конкретно-історичний вимір»². Українська сучасна формула полягає у якнайширшій демократизації національного освітнього простору, що зрештою створить ефект демократизації суспільної свідомості та відносин у різних сегментах соціального функціонування, адже саме освіта є ключовим системоформуючим елементом будь-якого суспільства. А одним з найефективніших механізмів демократизації національного освітнього простору є створення якнайповніших умов щодо рівного доступу до отримання якісних освітніх послуг.

Демократичне суспільство, до якості якого прагне і пострадянський український соціум, однією з ключових характеристик має якнайповніше забезпечення невід'ємних прав людини і громадянина, одним з яких є і право на освіту. Звідси, забезпечення права на якісну освіту є однією з визначальних умов подальшого демократизаційного поступу нашої держави.

Світовий досвід свідчить, що найдемократичніше, розвинуте суспільство неспроможне забезпечити абсолютну рівність всіх людей чи громадян у певній сфері суспільної життєдіяльності, в тому числі

¹ Нестерчук-Володимирець О. В. Рівний доступ до якісної позашкільної освіти – запорука розвитку творчої і соціально активної особистості / О.В. Нестерчук-Володимирець // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика. Збірник наукових праць. – К.: Інститут обдарованої дитини АПН України, 2010. – Випуск 3. – С. 307–312.

² Гриценко М. В. Філософський вимір рівного доступу до якісної освіти в Україні / Марина Гриценко // Культура і сучасність: альманах. – К.: Міленіум, 2010. – № 2. – С. 46–49.

і в сфері освіти. Зокрема, з огляду на існуючі в будь-якому соціумі певні соціокультурні бар'єри на шляху реалізації рівного доступу до знань, хоча вони і відрізняються залежно від регіону і країни за кількісно-якісними показниками. Зокрема, проблема утрудненого доступу дітей з незаможних сімей до кращих шкіл на ранній стадії навчання є результатом багатьох чинників, серед яких передусім можна виділити:

- ранній відбір дітей до навчання в початкових школах (так звані «елітні» школи), що здійснюється переважно через співбесіди та випробування;
- додаткові фінансові витрати, які мають нести батьки за умови навчання їхньої дитини в «елітній» школі;
- територіальна концентрація кращих («елітних») шкіл переважно у великих містах та центральних мікрорайонах міст;
- врахування соціального статусу батьків при зарахуванні їхніх дітей до навчального закладу¹.

Зазначені статусно-майнові причини стратифікують освітнє середовище багатьох країн вже на стадії початкової освіти. При цьому в трансформаційних суспільствах, у тому числі і в Україні, в яких і сфера освіти перебуває на етапі становлення та формування основних принципів та організаційно-інституційних форм, майновий бар'єр у доступі до якісних освітніх послуг посилюється необхідністю сплачувати різноманітні неформальні збори, які компенсують незабезпеченість та несталість самої освітньої галузі. «При аналізі економічної нерівності як фактора стратифікації шкіл необхідно враховувати не тільки явні (дохід в родині), але й латентні фактори доступності (наприклад, далеко не завжди офіційну платність навчання)².

Необхідно також зазначити, що не завжди майновий ценз у сфері надання освітніх послуг розглядається як зло. Наприклад, у Великій Британії активно функціонують так звані «Public schools» – приватні привілейовані середні школи в Англії, які зберігають аристократичні

¹ Хобзей П. Рівний доступ дітей до початкової освіти / Павло Хобзей // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 43–55.

² Константиновский Д.Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х) / Давид Константиновский. – М. : ЦСП, 2008. – С. 293.

традиції і доступні через дуже велику платню за навчання лише дітям заможних батьків»¹. Однак позитивом можна вважати таке спеціалізоване розшарування в освіті за майновим принципом лише за умов, коли освітня галузь загалом може надати відповідний запиту ринку праці і широким масам населення рівень освітніх послуг. Такий рівень забезпечується в демократичних розвинутих країнах, а отже, нормально тут сприймаються й елітні навчальні заклади з високим майновим цензом для учнів і студентів.

Одним з найважливіших вимірів майнової нерівності в галузі освіти в епоху розвитку інформаційної глобальної цивілізації є нерівність у доступі до інформаційних ресурсів, яка значною мірою корелює стартові можливості дітей щодо доступності освіти в усьому різноманітті її інноваційно-креативного потенціалу. «У міру розвитку інформаційного суспільства зростає ризик вилучення із соціального життя багатьох прошарків населення. Це, насамперед, малозабезпечені громадяни, які просто не мають матеріальних можливостей придбати нову цифрову техніку й працювати в комп'ютерних мережах. Крім того, існує й така проблема, як небажання або невміння користуватися новими інформаційними й комунікаційними технологіями, що вимагають від споживача нових якостей: високого рівня абстрактного мислення, швидкості реакції, готовності до безперервної освіти»². Все це створює передумови, причини та бар'єри на шляху до рівного доступу до якісної освіти, але саме інформаційно-цивілізаційні ресурси, в свою чергу, формують середовище, в якому існує все менше інформаційних перепон та все більше освітньо-інформаційних можливостей для самореалізації та саморозвитку кожної людини.

Практична реалізація принципу рівного доступу до якісної освіти передбачає врахування релігійного фактору. У Європі послідовно реалізується на практиці принцип розділення світської та релігійної освіти з вільним доступом до останньої. «Політика Європейського Союзу засновується на принципі світськості освіти, але між тим не порушуючи принцип плюралізму та права кожного на освіту, складовою частиною якого є право на релігійну освіту. Питання реалізації прав громадян на

¹ Кубіцький С.О. Історія соціальної роботи в зарубіжних країнах : навчальний посібник / С.О. Кубіцький. – К. ДАКККіМ, 2009. – С. 302.

² Сіленко А. Цифрова нерівність як глобальна соціально-політична проблема / Алла Сіленко // Політичний менеджмент. – 2006. – № 3. – С. 51–61.

отримання освіти відповідно до своїх переконань у багатьох країнах Європейського Союзу вирішено позитивно. При дотриманні світського характеру держави та освіти, відділення релігійних об'єднань від держави у державних та муніципальних загальноосвітніх школах Європи викладається релігійна освіта. Причому, це є основою на законі практикою, яка реалізує право батьків для своїх дітей, а при досягненні визначеного законом віку і право самих дітей, на вибір отримання релігійної освіти»¹.

У багатьох державах в офіційному порядку залишається змістовний взаємозв'язок між освітнім процесом та певним віросповіданням, оскільки «відсутнє обов'язкове жорстке розмежування світської та релігійної освіти. Релігія в державних освітніх установах вивчається або відповідно до основної програми, або за вільним вибором учнів та їх батьків. При цьому практика взаємодії держави з релігійними об'єднаннями в галузі освіти визначається тією роллю релігійних цінностей, яку вони відіграють у житті народу, його культурі, досвідом взаємодії домінуючих в суспільстві релігійних конфесій з органами державної влади, особливостями історичного минулого, ідеологічними установками»². В такій ситуації справді можливі виникнення суперечностей у відносинах школи і батьків, які сповідують не офіційну в цій державі або громаді релігію. Вирішення таких проблем та подолання освітніх бар'єрів релігійного характеру має, на нашу думку, відбуватися в найтолерантніший спосіб з урахуванням усіх інтересів насамперед дитини, яка не за власної вини може потрапити в таку конфліктну ситуацію.

Українське суспільство є багаторелігійним та поліконфесійним, що також тягне за собою можливість виникнення певних суперечливих ситуацій у забезпеченні представникам різних релігійних громад і об'єднань рівних можливостей доступу до якісної освіти. Орієнтація на норми фундаментальних міжнародних актів з прав людини передбачає такий вимір взаємовпливу релігії та освіти в Україні:

¹ Мельниченко Н.О. Співвідношення принципу світськості освіти та права на отримання релігійної освіти у конституційному законодавстві країн-членів Європейського Союзу / Н.О. Мельниченко // Актуальні проблеми політики : збірник наукових праць. – Одеса : Фенікс, 2011. – Випуск 43. – С. 92–98.

² Гарас Л.Н. Религиозный фактор в современном образовательном процессе / Л.Н. Гарас // Вісник СевНТУ. Наукове фахове видання. Серія: Філософія. – Севастополь : СевНТУ, 2009. – Випуск 94. – С. 149–153.

- держава повинна закріпити законодавчо положення про те, що освіта має сприяти взаєморозумінню, терпимості і толерантності між усіма релігійними групами, і контролювати його виконання;
- держава повинна врахувати і побажання Європейського Суду, зокрема поважати право батьків забезпечувати таку освіту і навчання, які відповідали б їх релігійним і світоглядним переконанням;
- кожна людина незалежно від того, яку релігію вона сповідує чи не сповідує жодної, має право на отримання повної вищої освіти, на обіймання державних посад, на участь в управлінні державними справами, на виконання громадянських обов'язків¹.

Постійної уваги потребує ще одна проблема – етнонаціональні суперечності в сфері освіти. Світова громадськість в особі ООН наголошує, що «рівний доступ до освіти необхідно розуміти в цілісному розрізі прав на недискримінацію та рівність. Меншості часто зіштовхуються із систематичною дискримінацією, яка створює перепони для повного здійснення ними своїх прав, у тому числі їх право на освіту. З метою всеохоплюючого захисту права на освіту в інтересах тих, хто зазнає історичної систематичної дискримінації, ми маємо вийти за межі питань фізичної або економічної доступності, щоб зосередити увагу на кінцевій меті рівного доступу до якісної освіти і до рівних підсумкових результатів. Диспропорції в результатах освіти під кутом зору расових, етнічних чи регіональних ознак треба вважати доказами дискримінації, що передбачають відповідальність держави щодо заохочення та захисту цих прав»².

Дуже часто в сучасному світі, зокрема й в нашій країні, значною перепорою для дитини чи молодій людині, що прагне отримати якісну освіту стають територіальні бар'єри у доступі до неї. Ця про-

¹ Василець О.М. Питання взаємодії і розділення релігійної та світської освіти: вітчизняна та західноєвропейська практика / О.М. Василець // Науковий вісник Академії муніципального управління. Серія «Управління». Збірник наукових праць. – 2011. – № 2. – С. 168–174.

² Поощрение и защита всех прав человека, гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав, включая право на развитие. Доклад независимого эксперта по вопросам меньшинств Гей Макдугалл. Генеральная Ассамблея ООН. Совет по правам человека. Десятая сессия. Пункт 3 повестки дня. – 16 февраля 2009. – С. 17.

блема має багатовимірний та різнорівневий характер, а також територіально-місцеву специфіку. «До основ територіального бар'єра можна віднести і тип населеного пункту, і відстань від місця проживання до школи, і доступний транспорт, і кількість шкіл в межах досяжності, і рівень урбанізації. Все це за певних умов стає чи перепороною, чи ресурсом для отримання загальної освіти певного рівня якості»¹. Це свідчить, що територіальні перепони на шляху до рівного доступу до якісних освітніх послуг є чи не найпоширенішими, адже людина, сім'я, дитина завжди прив'язані до місця проживання, що й зумовлює обмеженість у можливостях вибору використання суб'єктів надання освітніх послуг.

Соціологічно доведено, що від місця розташування школи чи навіть університету безпосередньо залежить і якість навчально-виховного процесу, що в них здійснюється. В Україні, наприклад, існує справжнє провалля між якістю і рівнем освіти в сільських і міських школах. «Відмінності у рівні освіти населення суттєво залежать від місця проживання. У мешканців сільської місцевості і великих міст зберігається розрив у можливостях доступу до стаціонарної якісної освіти і навіть її дистанційних засобів – освітніх каналів телебачення, педагогічних засобів масової інформації, Інтернету. Саме тому важливими залишаються спеціальні умови вступу для сільської молоді. Але це лише тимчасове рішення. Потрібні не пільги, а якісно нові підходи до покращення освіти у сільській місцевості»². Дійсно, вирішувати проблему розриву у якості навчання в сільській та міській місцевості необхідно піднімаючи авторитет праці сільського вчителя, забезпечуючи йому гідні умови праці, впроваджуючи державні програми допомоги тощо.

Територіальні бар'єри щодо рівного доступу до якісної освіти, таким чином, тісно переплітаються з іншими якісно-кількісними показниками національної освітньої системи. Такі показники майже завжди достатньо сильно різняться, якщо порівнювати шкільну осві-

¹ Константиновский Д.Л. Неравенство в сфере образования: российская ситуация / Давид Константиновский // Мониторинг общественного мнения. – 2010. – № 5 (99), сентябрь – октябрь. – С. 40–65.

² Беляков О.О. Впровадження ідей Болонського процесу: чого бракує Україні / О.О. Беляков // Вчені записки Університету «КРОК». Випуск 18-ий в 4 томах. – Том 1. – К.: Вищий навчальний заклад «Університет економіки та права «КРОК», 2008. – С. 50–58.

ту в сільській та міській місцевості. «Якщо говорити про шкільну освіту, то можемо виокремити такі відмінні риси освітнього простору міських та сільських шкіл, як більш низький рівень матеріально-технічного забезпечення шкіл у сільській місцевості, недостатню кількість висококваліфікованих педагогів. Що стосується професійно-технічної та вищої освіти абсолютна більшість відповідних навчальних закладів знаходиться в містах»¹. Отже, вирішення складної проблеми територіальних бар'єрів на шляху доступу до отримання рівних можливостей у якійсній освіті полягає у глибинній взаємопов'язаності із загальнодержавними реформами і трансформаціями, що відбуваються у нашій країні, в усвідомленні того, що не за місцем проживання визначається престижність роботи чи соціально-статусні ознаки людини тощо.

Ще одним виміром територіальної нерівності у доступі до якісної освіти, окрім різниці між міською та сільською місцевістю, є різниця у регіональному розвитку, притаманна більшості сучасних держав світу, адже регіональна специфіка розвитку економіки, міжрегіональна конкуренція та фактор розташування ключових виробництв є важливою ознакою сьогоденного розвитку народногосподарського комплексу України. «Збалансування розходжень у регіональному розвитку може бути досягнуте передусім шляхом більш динамічного та ефективного функціонування слабких регіонів. Для цього потрібна цілеспрямована державна політика, яка б передбачала забезпечення випереджального зростання інвестиційної активності в тих регіонах, можливості самостійного розвитку яких через ті чи інші причини є обмеженими. Значущий диференційований, а не універсальний підхід до регулювання регіонального розвитку. Помилковим є застосування єдиного критерію депресивності для всіх областей, оскільки пріоритетність розв'язання проблем у конкретному регіоні має встановлювати сам регіон»². Важливо й те, що саме розвиток освітньої галузі

¹ Старик И.Н. Неравенство молодежи: ресурсы городской среды / И.Н. Старик // Современные тенденции развития мировой социологии : материалы международной научно-практической конференции, 5–6 ноября 2010 года. – Пенза – Ереван – Прага : ООО Научно-издательский центр «Социосфера», 2010. – С. 70–72.

² Бабак І. Регіональна нерівність життя українського населення: соціологічний вимір / Ірина Бабак // Психологія і суспільство. Український теоретико-методологічний соціогуманітарний часопис. – 2009. – № 3 (37). – С. 116–123.

регіону, виведення її на новий якісний рівень може бути засобом подолання регіональної депресивності. Таким чином, регіонально-територіальні проблеми нерівності у доступі до якісної освіти мають вирішуватися на системному загальнонаціональному рівні із урахуванням всіх специфічних властивостей регіонів і територій, а також на основі всеохоплюючих заходів формально-правового та організаційно-забезпечувального характеру.

Ще однією гострою проблемою, що створює передумови нерівності у доступі до якісних освітніх послуг є міграційна, яка в сучасному глобалізованому світі, в якому полегшуються бар'єри пересування, охоплює майже всі держави і регіони планети. При цьому, навіть у найрозвинутіших демократичних країнах надзвичайно складно достеменно та ефективно розв'язувати проблему доступу до якісної освіти мігрантів, які до того ж найчастіше мають відмінні від місцевих культурні, релігійні, світоглядні традиції. Візьмемо для прикладу Німеччину. «Незважаючи на те, що більше 700 тис. дітей іммігрантів відвідують школи й учаться в університетах, більшість із них демонструють погані результати на іспитах, тому що, переважно, народилися в сільськогосподарських районах Німеччини й не використовують німецьку мову в повсякденному житті. Як правило, випускникам шкіл, що не мають німецького громадянства, доступ до вищої освіти закритий. Понад 70 % мусульманського населення одержали диплом про середню освіту й тільки 12 % – про університетську»¹.

В Україні досі існує складна ситуація у доступності всіх форм освітньої самореалізації для дітей-інвалідів, дітей-сиріт тощо. В. Кремень у зв'язку із цим зазначає, що «одним із найважливіших чинників прогресивного розвитку суспільства є гуманне, милосердне та дбайливе ставлення до дітей і молоді, які позбавлені можливості жити повноцінно через порушення фізичного та психічного розвитку, втрату сім'ї. На жаль, в Україні історично склалася ситуація, за якої ця категорія дітей та молоді протягом тривалого часу залишалася соціально незахищеною і до певної міри ізольованою від соціуму. Освіта для дітей з особливостями розвитку є важливою формою їх соціального захисту, реальним

¹ Холодова О.А. Підходи до інтеграції іммігрантів-мусульман: німецька та британська моделі / Олександра Холодова // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / гол. ред. В.М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2011. – Випуск 47. – С. 765–770.

шансом подальшого самостійного і не залежного від навколишніх людей та обставин життя»¹.

Необхідно зазначити, що, крім соціальних, діють також і індивідуально-психологічні причини нерівності в освіті. «Окрім зовнішніх причин живучості освітньої нерівності, існують причини, що полягають в самій освіті. Ми живемо в складному суспільстві, де для людей передбачені різні функції, що вимагають спеціалізації. Система освіти виникає не сама по собі, а як відповідь на потреби суспільства в спеціалізованих професіоналах. Весь смисл системи освіти полягає у встановленні нерівності. Реальний викладач своєю роботою прагне створити з маси однакових людей різних. Спочатку даються основи спеціальності, потім іде спеціалізація. В цьому процесі відбувається постійний пошук найбільш здібних та мотивованих студентів. Використання бар'єрів в освіті не зводиться до відтворення нерівності заради нерівності. Бар'єри не тільки обмежують, але й стимулюють. Окрім того, вони дають змогу людям уникнути помилок у виборі життєвого шляху, на основі знання про свої індивідуальні можливості та потреби»².

Практична реалізація ідеї рівності неможлива без відповідного філософсько-концептуального обґрунтування. Сучасна філософія, зокрема, орієнтує на дискурсивний підхід як світоглядну основу процесу впровадження в масову свідомість ідей рівності та взаємоповаги. Представники комунікативно-дискурсивної етики, зокрема, стверджують, що досягнення рівності можливе лише на основі дискурсивно-практичної дії. «Норми поваги всезагальних прав та рівної взаємності визначально структурують порядок дискурсивної аргументації: в тій чи іншій формі вони мають бути наявними в практичних дискурсах. Це положення відображає не порочне коло, а коло добропорядності: діалоги морального і політичного штибу визначально мають на увазі повагу, рівність та взаємність всіх учасників. Ми вступаємо в дискурси, загальний фон яких визначений раніше, і розуміємо, що прийняті норми мають відношення до всіх учасників. У найширшому розумінні практичні дискурси містять моральні дискурси, що стосуються універсальних норм справедливості, етичні дискурси, що стосуються форм

¹ Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Кремень. – К. : Грамота, 2005. – С. 148.

² Смирнова Е.Э. Социология образования / Е.Э. Смирнова. – СПб. : Интерсоцис, 2006. – С. 159.

гідного життя, та політико-прагматичні дискурси, що стосуються того, що є досяжним»¹.

Не підлягає сумніву, що саме школа, освітня система є комунікативним середовищем вироблення основних світоглядно-соціальних ціннісно-смыслових орієнтирів для розвитку демократичного суспільства в нашій країні. Новітня, інноваційно-креативна освіта стає ключовою ланкою та забезпечувальним механізмом для рівного доступу до якісної освіти. На жаль, сьогодні спостерігаються навіть зворотні тенденції, коли в українських школах спостерігаються дезадаптаційні та де-соціалізаційні тенденції. «Широкого розповсюдження сьогодні в українському суспільстві набуває явище шкільної дезадаптації, що проявляється в порушеннях успішності, поведінки і міжособистісних стосунків у учнів загальноосвітніх шкіл. Спостерігається зростання кількості випадків насильства в школі: знущання як дітей над дітьми, так і вчителів стосовно дітей; приниження гідності; бійки, що породжується дисфункціональністю інституту освіти, який не в змозі повною мірою виконувати свою роль та задовольняти найважливіші потреби суспільства в навчально-виховному процесі»².

Важливим виміром забезпечення рівного для всіх громадян доступу до якісної освіти є демократизація самого навчально-виховного простору навчальних закладів, що, з одного боку, забезпечує суспільство новими членами з демократично-гуманістичним світоглядом, а з другого – надає якнайширше різноманіття підходів, методів і технологій, здатних задовольнити різноманітні потреби споживача освітніх послуг. Демократизація процесу здобуття освіти передбачає насамперед «розвиток і широкомасштабне запровадження механізмів і інструментів свободи вибору, рівні можливості отримання освіти незалежно від соціального статусу учнів та їх батьків, рівний доступ до якісної освіти широких верств населення незалежно від місця проживання, порівнянність дипломів, кредити, мобільність на ринках, єдина двоступенева вища освіта, наближені програми підготовки, уніфіковані інтерфейси взаємодії з різними системами освіти і навчальними закладами тощо;

¹ Бенхабیب С. Притязання культури. Равенство и разнообразие в глобальную эру / Сейла Бенхабیب. – М. : Логос, 2003. – С. 46.

² Литовченко І.В. Дисфункціональність інститутів соціалізації молоді у сучасному українському суспільстві. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. Спеціальність : 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Ірина Литовченко. – К., 2011. – С. 10–11.

люди з обмеженими розумовими і фізичними можливостями теж мають право на освіту, яку повинні запропонувати і забезпечити навчальні заклади, що застосовують при навчанні та вихованні методи і засоби спеціальної педагогіки»¹. Такі засоби дійсно уможливають, на нашу думку, реалізацію багатьох амбітних планів щодо запровадження ефективною національною системою рівного доступу до якісної освіти. Це означає, що перед українською науково-педагогічною та організаційно-номенклатурною спільнотою постає складне завдання вироблення концептуально-теоретичного обґрунтування та реалізаційно-імплементаційних заходів щодо впровадження поставлених вище цілей в освітню реальність нашої країни.

Ефективним інструментом подолання нерівності у доступі до якісної освіти, який все активніше використовується в сучасному світі, що вийшов на інформаційну стадію розвитку, є віддалена або Інтернет-освіта, яка дає змогу подолати багато з тих перепон, описаних нами вище. «Зокрема, право на доступ до освітніх ресурсів Інтернету стає загальноприйнятим у сучасному світі, і розвинені держави витрачають десятки мільярдів доларів на забезпечення доступності Інтернет-освіти для своїх громадян, а у низці країн (наприклад, у Японії) існують спеціальні державні програми у цій сфері»². Дистанційна освіта з використанням електронних технологій здійснює переверт в освітній діяльності XXI століття, а створювані в низці країн установи електронної освіти за своєю ефективністю у кілька разів перевищують традиційні освітні заклади. «Наприклад, п'ятирічна програма пересічного американського університету в центрах електронного навчання освоюється споживачами освітніх послуг за рік»³. Звичайно, дистанційна освіта навряд чи колись зовсім замінить освіту очну, однак застосовувати ті можливості, які надають сучасні інформаційно-мережеві технології, є нагальною необхідністю сьогодення. В Україні ж, на жаль,

¹ Биков В.Ю. Відкрита освіта в Єдиному інформаційному освітньому просторі / В.Ю. Биков // Педагогічний дискурс : збірник наукових праць / гол. ред. І.М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2010. – Випуск 7. – С. 30–35.

² Шаповал Р.В. Конституційне право людини і громадянина на освіту в Україні / Р.В. Шаповал // Право і безпека. Науковий журнал. – 2011. – № 1 (38). – С. 40–46.

³ Курко М.Н. Адміністративно-правове регулювання вищої освіти в Україні : монографія / М.Н. Курко. – Харків : Видавництво Харківського національного університету внутрішніх справ, 2010. – С. 123.

залишається чимало регіонів, особливо сільська місцевість, не забезпечених доступним для кожної дитини чи молодої людини Інтернетом.

В сучасній науковій літературі активно використовується поняття «поліетнічного освітнього середовища» як одного з ефективних засобів подолання таких згадуваних нами вище бар'єрів, як соціокультурні, релігійні, етнонаціональні. Актуальною ця проблематика є і для сучасного етапу розвитку української освітньої системи. Що стосується поняття «поліетнічне освітнє середовище», то на сьогодні немає його сталого визначення. Його часто вживають у первинному значенні, розуміючи як середовище, в якому взаємодіють суб'єкти утворення, що належать до різних етносів. У цьому сенсі мається на увазі тільки констатація наявності специфіки середовища освіти, але не відображається її педагогічне, виховне призначення.

Сама по собі поліетнічність освітнього середовища автоматично не приводить до ефективної взаємодії і взаєморозуміння її суб'єктів, це не більше ніж передумова для даних процесів. Чи стане поліетнічність консолідуючим, конструктивним чинником, залежить від педагогізації середовища, обліку цього аспекту в навчально-виховному процесі, зокрема при конструюванні його змісту? Інакше чинник поліетнічності може бути індиферентним або навіть деструктивним. Вчені вважають, що функція поліетнічного освітнього середовища якраз і полягає в забезпеченні взаєморозуміння, а значить, і ефективної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Для цього необхідно створити умови, що дають змогу дітям, по-перше, досягнути культурні цінності, норми, зразки поведінки свого і інших народів, по-друге, сформуванню досвід позитивної міжетнічної взаємодії і, як наслідок, успішно адаптуватися в середовищі із змішаним етнічним складом населення. Поліетнічне освітнє середовище, з одного боку, допомагає становленню етнічної ідентифікації дітей, з другого – перешкоджає їх етнокультурній ізоляції, оскільки забезпечує підготовку студентів до розуміння іншої культури, визнання і ухвалення етнокультурної різноманітності як даності¹.

Таким чином, саме освітнє середовище є найадекватнішим та найефективнішим інструментом виховання та прищеплення молодого

¹ Шабанов В.П. Громадянське становлення і виховання полікультурної особистості студента / В.П. Шабанов // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – 2010. – № 9 (196), травень. – С. 131–137.

му поколінню почуттів толерантності та поваги до людей іншої культури, релігії, національності, світогляду тощо. Саме у розвитку найновіших технологій та засобів гуманістично-толерантного виховання в майбутньому залежить рівне ставлення в тому чи іншому національному суспільстві до різноманіття і відмінностей, а отже, закладається фундамент для подальшого сприяння рівному доступу до освіти, незалежно від національно-культурних чи релігійних ознак людини. Такі тенденції вже багато десятиліть притаманні європейським суспільствам, а для України є актуальним ефективно використання цього досвіду.

Якщо ж освітнє середовище саме здатне створювати і відтворювати суспільно-громадське прагнення до рівності в різних сферах соціального функціонування, то для будь-якого суспільства в цьому аспекті важливо мати прогресивну, інноваційну систему навчальних закладів, ключовим суб'єктом в яких має бути вчитель нової формації, здатний пробуджувати в дитині чи молодій людині прагнення до ідеалів рівності і справедливості. «Мережа навчальних закладів покликана забезпечити рівний доступ до якісної освіти усіх учасників навчального процесу. Проте самі лише навчальні заклади, навіть із повноцінною матеріальною базою, не можуть надати належну якість освітніх послуг. Ключовою фігурою, що визначає якість освітніх процесів, створення комфортних умов для успішного навчання та розвитку учнів є особистість педагога. Сьогодні до учителя ставляться досить високі вимоги від держави, школи та батьків, адже для того, щоб підготувати комунікабельну, освічену, цілеспрямовану та активну особистість, здатну навчатися впродовж життя педагог сам повинен володіти відповідними якостями. Ключова роль в системі освіти відводиться вчителю, про що зазначається у державних програмних документах, адже саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації»¹.

¹ Синюра-Ростун Н.Р. Територіальні особливості кадрового забезпечення освітніх навчальних закладів / Н.Р. Синюра-Ростун // Економічний простір : збірник наукових праць. – Дніпропетровськ : ПДАБА, 2010. – Випуск 36. – С. 86–99.

*«Щоб не забруднити руки,
інколи треба покласти на долоню банкноту»*

*Станіслав Єжи Лец
(Книга мудрості.
– СПб. – 2011. – С. 79)*

2.2. Економізація освіти – відповідь на виклики національного і глобального ринку

Ключове значення для організації освіти, утвердження конкурентоспроможності її національних систем має така загально визнана норма, як її економічна ефективність. І це – зрозуміло. Функціонування освітньої системи неможливе без наявності відповідних трудових, матеріальних і фінансових ресурсів, дії специфічних економічних механізмів. Ефективність цієї системи вимірюється насамперед досягнутим рівнем якості знань.

Економіка освіти як органічна складова економічної науки, що вивчає специфічні особливості дії економічного механізму функціонування системи освіти, її соціально-економічну роль, є одним із важливих інструментів дослідження розвитку освітніх систем. Актуальність наукового пізнання економічної природи освіти, аналізу проблем її соціально-економічної ефективності зумовлюється передусім дедалі більшим зростанням ролі і значення освітнього потенціалу в забезпеченні суспільного прогресу. Водночас, вона пояснюється і складністю вирішення економічних проблем у такій важливій, специфічній сфері суспільної діяльності, що є складовою нематеріального, духовного виробництва. З одного боку, освіта – це сфера, призначенням якої виступає збереження і збагачення тих знань, якими володіє людство, духовний розвиток людини, культури, загалом цивілізації. З другого – ця сфера за умов ринкової економіки функціонує на економічних засадах, потребує всебічного врахування суспільних затрат та оцінки одержаних результатів. Державний характер фінансування, відсутність орієнтації в діяльності закладів освіти на отримання прибутку не усувають необ-

хідності ефективного використання народногосподарських коштів та всього потенціалу освітньої галузі¹.

Піонером у дослідженнях з економіки освіти у ХХ ст. вважається С. Струмилін. У ході підготовки десятирічного плану розвитку радянської освіти в 1924 р. він порівняв зарплати і продуктивність різних категорій «синіх» та «білих комірців» відносно їх рівня освіти, беручи до уваги вік, досвід роботи, технічні кваліфікації. Він помітив, що один додатковий рік навчання працівників підвищує їх продуктивність у 2,6 рази більше, ніж один додатковий рік роботи на фабриці. Вища ефективність означає більший розмір заробітної плати для працівника і більший обсяг національного доходу для суспільства². Згодом у 60–80-х роках сформувалася така галузь науки та навчальна дисципліна, як економіка освіти. Продуктивна природа витрат на освіту стала предметом дослідження західної економічної науки. Розвиток цих проблем зумовив появу в 60-х роках ХХ століття в США концепції «людського капіталу», основні засади якої були обґрунтовані Т. Шульцем, Г. Беккером, Дж. Мінцером, Л. Хансеном та іншими дослідниками³.

У працях радянських вчених у 60–70-х рр. економіка освіти визначалась як наука, яка вивчає характер прояву і специфіку дії економічних законів в одній із галузей народного господарства – в освіті, досліджує рух матеріальних і грошових засобів, що надаються суспільством на розширене відтворення кваліфікованої робочої сили через систему освіти з метою задоволення потреб народного господарства, науки, культури і виховання людини.

Основними проблемами у співвідношенні економіки та освіти є:

- освіта як елемент соціальної сфери націлена на задоволення потреб людей. Тобто у цьому плані соціальної політики розвиток системи освіти не може мати прямої мети отримання матеріальної вигоди. Освіта – це сфера, де суспільство витрачає ресурси, створені матеріальним виробництвом;

¹ Каленюк І. С. Економічна природа та особливості розвитку освітнього потенціалу України : автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.01.01 / І. С. Каленюк ; Нац. аграрний ун-т. – К., 2002. – С. 3.

² Шпак О. Економіка освіти – складова професіоналізму вчителя / О. Шпак // Молодь і ринок. – 2010. – № 1–2 (60–61). – С. 14.

³ Каленюк І. С. Економічна природа та особливості розвитку освітнього потенціалу України : автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.01.01 / І. С. Каленюк ; Нац. аграрний ун-т. – К., 2002. – С. 9.

- система освіти як сфера, що надає послуги населенню, має змогу певною мірою забезпечувати свої потреби, приносити доходи у бюджет закладам, які надають відповідну послугу;
- система освіти консервативна. Це пов'язано, по-перше, з підготовкою кадрів для себе; по-друге, з класно-урочною парадигмою, яка домінує вже кілька століть; по-третє, з наявністю ядра педагогічних кадрів, які є носіями внутрішніх традицій педагогічного середовища щодо ідеї служіння вічним ідеалам доброти, справедливості та характеризуються патріархальним типом мислення, безвідносним ставленням до реального економічного укладу¹.

З погляду економіки освіти, навчальні заклади є виробниками та продавцями освітніх послуг, а студенти – споживачами. Перші формують пропозицію на освітні послуги, а другі – попит. Роль регулятора на ринку освітніх послуг виконує ціна, яка орієнтує всіх учасників ринку освітніх послуг на пошук оптимальних, у тому числі і з економічного погляду, параметрів діяльності вищих навчальних закладів. Головною складовою економічної системи є поняття товару, тобто з позиції економіки освіти освіта виступає як товар, а знання у системі економічних відносин набуває свого інституційного вираження у формі освітньої послуги – обсягу навчальної та наукової інформації, що трансформується у процесі навчання в певну суму знань для задоволення потреб фізичних та юридичних осіб в загальноосвітній, професійно-кваліфікаційній підготовці, перепідготовці, навчанні впродовж цілого життя.

Освітня послуга, за визначенням науковців, товар духовно-інтелектуального виробництва, додатковий продукт економіки знань, персоніфікуючись у дедалі більшому числі споживачів (учнів, студентів тощо), забезпечує інформаційно-цільову провідність суспільства². Незважаючи на значну кількість публікацій, дотепер не обґрунтовано загальноприйняті уявлення про сутність освітньої послуги, визначення якої вкрай необхідне для пізнання дійсної природи суспіль-

¹ Шпак О. Економіка освіти – складова професіоналізму вчителя / О. Шпак // Молодь і ринок. – 2010. – № 1–2 (60–61). – С. 15.

² Башнянин Г. І. Значення освіти у стратегії розвитку перехідної системи економіки / Г.І. Башнянин, О.М. Свінцов, Т. В. Панчишин, М.Б. Шморгай // Наук. вісн. : зб. наук.-техн. праць Нац. лісотехнічного ун-ту Укр. – 2012, НЛТУ. – Вип. 22. – С. 373.

них відносин в системі вищої освіти. Наприклад, В. Александров¹ формує таке визначення: освітня послуга – це організований процес навчання для одержання необхідних знань, навичок і вмінь. Це – особливий інтелектуальний товар, який надається стороною, що організує і здійснює процес навчання, та утримується другою стороною, яка може бути одночасно і учнем, і контролером якості послуги, і платником за неї.

Наголошується також, що освітня послуга – це специфічний товар, який задовольняє потребу людини в набутті певних знань, навичок і вмінь для їх подальшого використання в професійній діяльності. С. Ніколаєнко розглядає освітні послуги як соціальні блага, систему знань, інформації, умінь і практичних навичок задоволення її різноманітних освітніх потреб і реалізації особистих здібностей їх споживача. В. Огаренко під поняттям «освітня послуга» розуміє освітній товар, що є визначеною діяльністю, що її здійснює виробник, і в процесі якої відбувається задоволення потреби споживача в освіті². На думку І. Каленюк, освітні послуги, або продукт освітньої діяльності, є результатом здійснення різноманітної (педагогічної, виховної, наукової, організаційно-управлінської) діяльності працівниками сфери освіти для задоволення освітніх потреб окремих людей та всього суспільства³. Кожне із наведених визначень має право на існування, забезпечуючи тим самим можливість пізнання неоднозначного та складного суспільного явища.

Стратегічними завданнями модернізації вищої освіти в Україні є трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Цей трансформаційний процес, як наголошують українські вчені, має базуватися на таких засадах: по-перше, це національна ідея вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні і примноженні національних освітніх традицій. Вища освіта покликана виховувати громадянина держави Україна, гармонійно розвинуену особистість, для якої потреба у фундаментальних знаннях і підвищенні загальноосвітнього і профе-

¹ Александров В. Освітня послуга / В. Александров // Економіка України. – 2007. – № 3. – С. 54.

² Стеблюк Н. Ф. Економічна природа освітніх послуг в системі вищої освіти України / Н. Ф. Стеблюк // [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.rusnauka.com/15_DNI_2008/Economics/33530.doc.htm.

³ Каленюк І. С. Економіка освіти : навч. посібник / І. С. Каленюк. – К. : Знання України, 2003. – С. 36.

сійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави; по-друге, розвиток вищої освіти має підпорядковуватися законам ринкової економіки, тобто закону розподілу праці, закону змінності праці та закону конкуренції, оскільки економічна сфера є винятково важливою у формуванні логіки суспільного розвитку. Водночас, необхідно враховувати при цьому не менш важливі чинники – соціальні, політичні, духовного життя, суспільної свідомості, культури та морально-психологічних цінностей; по-третє, розвиток вищої освіти слід розглядати в контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, у тому числі європейських¹.

Економіка освіти стосується виробництва, розподілу і споживання освітньої послуги. Існує різниця між освітою як послугою (задоволенням потреби або бажання) та освітньою послугою як інвестицією (чинником, який допомагає виробляти інші товари або послуги). Фактично обидва аспекти зазвичай наявні як на мікроекономічному рівні (індивід, якому необхідна освіта або для власного задоволення, або для того, щоб заробити на життя), так і на макроекономічному (суспільство або держава, що витрачають гроші на освіту для передачі культури, соціалізації молодих людей, виховання робочої сили). Хоча освіта виконує дуже багато функцій у суспільстві, економіці належать головним чином її продуктивні аспекти. Застосовуючи відповідні методи і техніки, аналіз витрати/вигоди, вона обумовлює, як оптимально використовувати обмежені ресурси та максимізувати користь від них².

Визначення освіти як послуги потребує подальшого обґрунтування поняття ринку освітніх послуг. Ринок є сукупністю структурно пов'язаних продавців та покупців конкретного товару (товарної групи), діяльність яких регулюється сумісними правилами та концепціями контролю, що розрізняються більшістю учасників. Особливість ринку освітніх послуг полягає у його неоднорідності. Він охоплює багато сегментних, взаємопов'язаних ринків, які формуються під

¹ Куклін О. В. Модернізація вищої освіти України: стратегічні засади, тенденції та напрями реалізації / О. В. Куклін // Наук. вісн. Чернігівського держ. ін-ту економіки і управління. Сер. 1: Економіка. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2011. – № 4 (12). – С. 36.

² Пасічник Т. О. Економічна роль освіти: особистісні та організаційні аспекти / Т. О. Пасічник // Вісн. акад. митної служби Укр. – Сер. Економіка. – 2010. – № 2. – С. 116.

впливом різних обставин: рівня і ступеня освіти, типу навчального закладу, профілю підготовки, характеру спеціальності, статі, віку, сімейного стану та інших чинників. Ринок послуг системи професійної підготовки і підвищення кваліфікації кадрів пов'язаний, з одного боку, з ринком праці, а з другого – з ринком науково-технічної продукції та ринком інвестицій. Ринок освітніх послуг, як і будь-який інший ринок, може нормально функціонувати за умови забезпечення щонайменше двох основних умов. Перша – наявність на ринку продавців і покупців, тобто суб'єктів ринкових відносин, які, будучи економічно та юридично незалежними, можуть вступати у рівноправні партнерські відносини з приводу купівлі-продажу освітніх послуг. Друга – продавців і покупців повинно бути багато для того, щоб кожний з них міг мати вибір для здійснення акта купівлі-продажу і щоб підтримувалось конкурентне середовище.

Важливу роль в ефективності функціонування ринку освітніх послуг відіграють політико-правові чинники та національні особливості системи освіти. Регулятором ринку виступає держава, яка здійснює освітню політику, розробляє законодавчу основу функціонування ринку освітніх послуг. Моделі освіти та освітня практика будь-якої країни визначається національними особливостями, структурою національної економіки. І хоча окремі навчальні заклади відображають типологію та характерні риси цих моделей із різним ступенем глибини та у широкому спектрі варіантів, у цілому ці особливості є доволі відчутними¹.

Провідною функцією організаційно-економічного механізму має стати забезпечення зв'язку освітньої галузі з ринковим економічним середовищем. Для сфери освіти це означає, що поряд зі збереженням бюджетного фінансування зростатиме залучення додаткових джерел і розширюватимуться можливості раціонального використання всіх фінансових ресурсів навчальних закладів. Необхідність розширення фінансової автономії навчальних закладів та диверсифікації джерел фінансування освіти в умовах обмеженості бюджетних асигнувань зумовлюють доцільність перетворення моделі соціального фінансування освіти на модель, орієнтовану на вільний ринок. Остання характеризується розвитком багатоканального фінансування освіти, перетворенням

¹ Див.: Чекаловська Г. З. Ефективність функціонування ринку освітніх послуг в Україні: проблеми та перспективи / Г. З. Чекаловська // Сталий розвиток економіки: Всеукр. наук.-виробн. журнал. – 2012. – № 3. – С. 60–64.

навчальних закладів на підприємства з виробництва якісних освітніх послуг, посиленням конкуренції між навчальними закладами. Це не означає усунення держави як основного інвестора освітньої галузі. Держава, забезпечуючи розвиток багатоканального фінансування освітньої галузі (кошти державного та місцевого бюджетів, кошти юридичних осіб та домогосподарств, добровісний внески, кошти громадських організацій і фондів, кредитування та субсидування освіти тощо), повинна орієнтуватись на комерціалізацію освіти в тому обсязі, який на конкретному етапі розвитку компенсує недоліки державного регулювання¹.

Нормальне функціонування ринку освітніх послуг, як і будь-якого іншого ринку, насамперед залежить від стану конкурентного середовища. Продавці та покупці повинні мати можливість вільно входити на ринок і так само вільно виходити з нього. Щодо вільного входження на ринок продавців освітніх послуг, то воно (входження) дещо обмежене вкрай бюрократизованою процедурою ліцензування та акредитації спеціальності, наряду підготовки і навчального закладу загалом. Проте, незважаючи на це, ВНЗ усіх типів і форм власності, в принципі, успішно позиціонують на ринку освітніх послуг, конкуруючи між собою.

Ефективність ринку освітніх послуг виявляється лише через ринок праці, де зосереджений професійно-кваліфікаційний потенціал молодих спеціалістів і де відбувається їх професійна самореалізація. В Україні, на відміну від країн Заходу, практично відсутній зв'язок між рівнем освіти й рівнем реального доходу. Сьогодні в країнах Європи частка робочих місць для фахівців з вищою освітою сягає 30–40 %. За даними Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), вища освіта піднімає рівень доходів дипломованих фахівців не менш ніж у 1,5–2 рази². Відсутність такої кореляції в Україні накладає відбиток на мотивацію студентів при одержанні вищої освіти. Диплом розглядається лише як формальне підтвердження рівня освіти, а не як свідчення справжньої професійної кваліфікації. Таке зміщення мотивації навчання визначає формальне

¹ Комарова О. Основні напрямки вдосконалення організаційно-економічного механізму формування освітнього потенціалу суспільства / О. Комарова // Схід. – 2011. – № 6 (113). – С. 26.

² Див.: Чекаловська Г. З. Ефективність функціонування ринку освітніх послуг в Україні: проблеми та перспективи / Г. З. Чекаловська // Сталій розвиток економіки: Всеукр. наук.-виробн. журнал. – 2012. – № 3. – С. 61–63.

ставлення студентів до отримання знань, що негативно впливає на якість освіти. Щоб виправити ситуацію, необхідно на державному рівні проводити політику приведення у відповідність рівня кваліфікації рівню реального доходу.

Провідна роль держави у створенні ринку освітніх послуг полягає не тільки у забезпеченні надходження різноманітних фінансових ресурсів, а й у формуванні розгалуженої, гнучкої моделі фінансового забезпечення системи освіти, яка має охоплювати цілий комплекс заходів стимулюючого характеру і, водночас, потребує економічного механізму більш досконалого управління галуззю. При цьому можна виділити чотири загальнодержавні стратегії, які, до того ж, є варіантами подальшої модернізації національних систем вищої освіти¹. Перша стратегія – експансія державного сектору вищої освіти з мінімальною платою за навчання або при повній її відсутності. Це найпоширеніша модель розвитку вищої школи, характерна для другої половини ХХ ст. Держава бере на себе основні зобов'язання щодо фінансування вищої школи, не вимагаючи участі у ньому студентів або їхніх сімей. За цієї стратегії плата за навчання складає 5–10 % усього бюджету ВНЗ. Цю стратегію використовують сьогодні Великобританія, Німеччина, Іспанія, в останній чверті ХХ ст. цю стратегію взяли на озброєння Норвегія, Швеція та Фінляндія. Критично важливими компонентами, що забезпечують її успішність, є політична воля та фінансова можливість держави виділяти значну частку бюджетних коштів (понад 1,5 % ВВП) на фінансування вищої освіти. На практиці лише небагато країн можуть взяти на себе такі зобов'язання.

Друга стратегія – нові механізми фінансування державою плати за навчання, яку випускники мають відшкодувати після закінчення вузу через податкову систему. Державне замовлення зберігається лише на стратегічно важливі для національної економіки й держави спеціальності. Основою цієї стратегії є усвідомлення двох реальностей: фінансової, тобто необхідності залучення приватних коштів для розвитку системи вищої освіти, та соціальної – багато студентів та їх батьків не можуть чи не бажають платити за навчання.

¹ Пашков В. О. Стратегії модернізації вищої освіти: світовий досвід (друга половина ХХ – початок ХХІ сторіччя) / В. О. Пашков // Стратегічні пріоритети. – 2012. – № 1 (22). – С. 138.

Третя стратегія – збільшення участі студентів та їхніх батьків у фінансуванні системи вищої освіти при збереженні часткової державної фінансової підтримки студентів. При цьому значна частина витрат державних ВНЗ компенсується студентами, плата за навчання складає понад 10 % усього бюджету ВНЗ, а в деяких країнах цей показник перевищує 25 %. Одночасно використовуються схеми надання допомоги малозабезпеченим студентам і представникам проблемних груп населення (іммігранти, національні та мовні меншини). Ця стратегія відповідає бюджетній політиці академічного капіталізму та зменшенню державного фінансування вищої освіти. В останній чверті ХХ ст. ця стратегія успішно використовувалась у США, Канаді та Новій Зеландії з метою розширити фінансову базу вищої школи, зміцнити її зв'язки з промисловістю, задовольнити зростаючий попит на вищу освіту.

Четверта стратегія – розвиток приватного сектору у системі вищої освіти з метою компенсації недостатнього потенціалу державних ВНЗ. Вона стає або результатом цілеспрямованої політики, або відповіддю підприємців на незадоволений попит на вищу освіту в окремих країнах. Державна освітня політика за цієї стратегії ґрунтується на тому, що для розширення освітніх потужностей набагато легше забезпечити політико-правові та фіскальні умови для створення приватних закладів, аніж виділяти додатково значні бюджетні асигнування на розширення державного сектору вищої освіти. У більшості країн, де використовується ця стратегія, приватним ВНЗ надається державна фінансова підтримка. Уряд розглядає відносини між державним і приватним секторами як «прагматичне партнерство» (причому обидва сектори виконують важливі суспільні ролі та функції), а також бажає забезпечити рівномірніший розподіл фінансового тягаря на студентів державних і приватних закладів¹.

Система вищої освіти вважається витратною сферою. В Україні актуальною є проблема економії фінансових ресурсів та оптимального поєднання якості підготовки фахівців та витратами на цю підготовку. Як свідчать дані контрольно-ревізійного управління України, кожен 5-й випускник, підготовлений за системою державного замовлення, не

¹ Пашков В. О. Стратегії модернізації вищої освіти: світовий досвід (друга половина ХХ – початок ХХІ сторіччя) / В. О. Пашков // Стратегічні пріоритети. – 2012. – № 1 (22). – С. 140.

працює за місцем направлення. Наприклад, на підготовку фахівців медичної сфери, які не з'явилися за місцем направлення, було витрачено 8,2 млн грн з державного бюджету, що підтверджує тезу про неефективність механізмів регулювання фінансових потоків. Окрім того, відсутня чітка методика розрахунку фінансових витрат навчальних закладів та умов ведення господарської діяльності із урахуванням факторів регіону.

Сфера освіти потребує особливої уваги та узгодження інтересів усіх учасників ринку освітніх послуг для забезпечення ефективності функціонування та посилення конкурентоспроможності національної економіки. Єдиний підхід до навчальних закладів різних типів та безконтрольний їх розвиток, а також несприятлива кон'юнктура не сприяють гармонійному формуванню ринку та нівелюють принцип орієнтації на довгострокову перспективу. Формування ринку освітніх послуг як єдиної злагодженої структури потребує визначення меж впливу держави у процеси та перелік важелів цього впливу. Економічні важелі впливу охоплюють фінансування навчальних закладів, участь у прибутках, оподаткування, можливість додаткового доходу, залучення іноземних інвестицій чи приватного капіталу¹.

Механізм фінансування освіти, що склався в Україні, потребує ретельного визначення, оскільки має досить двоїстий характер. Аналіз змісту існуючих документів, що регламентують діяльність освітньої системи України, свідчить, що на сьогодні права вищих навчальних закладів на здійснення фінансово-господарської діяльності є обмеженими, що не дає змоги залучати додаткові джерела фінансування для збільшення заробітної плати працівникам, закупівлі техніки, обладнання, літератури тощо, розміщувати тимчасово вільні кошти на депозитних рахунках². Фінанси вищої освіти – головна складова економічного механізму функціонування вищої школи, яка включає в себе систему грошових відносин, за допомогою яких здійснюється акумуляція, розподіл і використання коштів на задоволення суспільних і особистих потреб в одержанні вищої освіти.

¹ Цимбал Л. І. Проблеми регулювання ринку освітніх послуг на сучасному етапі / Л. І. Цимбал // Наук. вісн. Чернігівського держ. ін-ту економіки і управління. Сер. 1: Економіка. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2010. – № 2(6). – С. 44–45.

² Шаталова Л. М. Особливості фінансово-господарської діяльності вищих навчальних закладів України / Л. М. Шаталова. – К. : Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАН України, 2010. – Вип. 50. – С. 493.

Залежно від підпорядкованості навчальних закладів їхнє фінансування здійснюється із державного та місцевого бюджетів. При встановленні пропорцій у розподілі засобів між різноманітними видами бюджетів на фінансування вищої освіти, необхідно забезпечити оптимальне сполучення двох важливих вимог: а) економічно доцільну концентрацію ресурсів у державному бюджеті на підготовку фахівців для галузей, що мають велике народногосподарське значення, зокрема галузей, що відіграють важливу роль у прискоренні науково-технічного прогресу в нашій країні; б) необхідність врахування потреб областей у розвитку економіки, культури і науки, у тому числі надання їм можливостей витратити на цілі їх бюджетні кошти¹.

Мобілізація підприємством необхідних для виконання поставлених перед ним планових завдань фінансових ресурсів називається фінансуванням. З другого боку, система використання різних форм і методів для фінансового забезпечення функціонування підприємств та досягнення ними поставлених цілей називається фінансовою діяльністю². Статус ВНЗ як бюджетної установи значно обмежує можливості у використанні своїх фінансових ресурсів. Це цілком природно, оскільки держава, виділяючи бюджетні кошти на утримання бюджетної установи, визначає й їх детальне використання за відповідними статтями видатків шляхом затвердження Міністерством освіти і науки України кошторису доходів і видатків. Кошти спеціального фонду, тобто ті, які ВНЗ отримав від надання платних освітніх послуг, також входять до складу кошторису, і без Міністерства освіти і науки України не можуть використовуватися ВНЗ на потреби, які виникають у процесі господарської діяльності. На думку Ю. Вітренка, за всіма ознаками своєї господарської діяльності ВНЗ не є бюджетною установою. Таку діяльність потрібно відносити до некомерційного господарювання³.

У Законі України «Про освіту» фінансово-господарська діяльність навчальних закладів та установ, організацій, підприємств системи осві-

¹ Лещук В. П. Джерела фінансування вищої освіти / В. П. Лещук, Л. І. Ішук // Економічні науки : зб. наук. праць. – Сер. Облік і фінанси. Луцький національний технічний університет. Випуск 5 (20). – Ч. 1. – Луцьк, 2008. – С. 347–348.

² Фінанси підприємств : підручник / за ред. А. М. Поддєрьогіна. – 3-є вид. – К. : КНЕУ, 2000. – С. 14.

³ Вітренко Ю. Економічний механізм системи вищої освіти: напрями удосконалення / Ю. Вітренко // Вища школа. – 2003. – № 1. – С. 39.

ти визначається як фінансування державних навчальних закладів та установ, організацій, підприємств системи освіти здійснюється за рахунок коштів відповідних бюджетів, коштів галузей народного господарства, державних підприємств і організацій, а також додаткових джерел фінансування. Вищий навчальний заклад державної та комунальної форм власності має право самостійно розпоряджатися доходами та іншими надходженнями, одержаними від надання дозволених законодавством платних послуг, здійснює фінансово-господарську діяльність в Україні та за її межами, але самого визначення фінансово-господарської діяльності не містить та які саме види діяльності ВНЗ є господарською, а які фінансовою. ВНЗ має право: отримувати кошти і матеріальні цінності від органів державної влади, підприємств, установ, організацій (у тому числі благодійних) та фізичних осіб; створювати власні або використовувати за договором інші матеріально-технічні бази для проведення навчально-виробничої практики осіб, які навчаються у ВНЗ, а також для власної господарської діяльності.

Важливою умовою підтримки і забезпечення нормального розвитку освітньої сфери України є система її фінансування. Від вдалої побудови системи фінансування значною мірою залежить успіх у здійсненні освітньої політики. Ефективне функціонування закладів освіти передбачає достатнє фінансування цих установ державою, а також пошук додаткових, альтернативних джерел фінансування. На сьогодні в Україні фінансування освіти може здійснюватися за рахунок бюджетних коштів, платних послуг, які можуть і мають право надавати навчальні заклади, дивідендів від цінних паперів, валютних надходжень, добровільних грошових внесків, матеріальних цінностей, одержаних від підприємств, установ, організацій, окремих громадян. Співвідношення між бюджетним і небюджетним фінансуванням освіти змінюється залежно від численних факторів: темпів економічного розвитку, наявності бюджетних ресурсів за адекватної державної політики у сфері освіти, форми власності навчального закладу. Обмеженість обсягів бюджетного фінансування зумовлює наявність платних послуг у фінансуванні закладів освіти¹.

Фінансово-господарська діяльність державних ВНЗ здійснюється на основі кошторису доходів і видатків, який є основним плановим доку-

¹ Каленюк І. С. Система освіти в перехідній економіці / І. С. Каленюк // Економіка. Фінанси. Право. – 2009. – № 2. – С. 28.

ментом, що підтверджує повноваження щодо отримання доходів та здійснення видатків та складається з коштів загального і спеціального фондів. Також асигнування з державного бюджету на вищу освіту прийнято відносити до централізованих джерел фінансування. Загальний фонд кошторису включає надходження із загального фонду бюджету і розподіл витрат за відповідними статтями, цільове використання яких є необхідним. Інша частина витрат на утримання ВНЗ, яка покривається за рахунок коштів підприємств, а також за рахунок власних прибутків ВНЗ, називається децентралізованими (позабюджетними) джерелами фінансування. ВНЗ не наділені правами свободи витратити кошти спеціального фонду, які він отримує від надання платних освітніх послуг. ВНЗ не мають права витратити більшу суму коштів, ніж це передбачено кошторисом доходів і видатків на ту чи іншу статтю видатків. Для подолання недоліків бюджетного фінансування ВНЗ українські фахівці пропонують розширити перелік джерел поповнення спеціального фонду та надати право на власний розсуд розпоряджатися коштами спеціального фонду¹.

В сучасних умовах джерела позабюджетного фінансування освіти не тільки активно розвиваються, але й з'являються нові. Зокрема можна виокремити такі: платні послуги закладів освіти, благодійні внески та дарунки, освітні гранти, стипендії, освітнє страхування тощо. Серед децентралізованих джерел фінансування ВНЗ варто виділити кошти, що надходять у ВНЗ від перевищення прибутків над витратами з науково-дослідних і конструкторських робіт, виконаним щодо господарських договорів, і прибуток госпрозрахункових організацій, що стоять на балансі ВНЗ (наприклад, прибуток від видавничої діяльності ВНЗ) тощо.

Вважається, що концептуальною основою реформування механізму фінансування вищої освіти у перехідній економіці є необхідність поступового переходу від фінансування вищого навчального закладу загалом до фінансування конкретного студента, від державного фінансування до змішаного, від державної вищої освіти до приватної. Керування і фінансування у сфері вищої освіти вимагають розвитку відповідних стратегій планування й аналізу політики, що ґрунтуються на

¹ Шаталова Л. М. Особливості фінансово-господарської діяльності вищих навчальних закладів України / Л. М. Шаталова // Держава і право. – Вип. 50. – К. : Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАН України, 2010. – С. 495.

партнерських зв'язках, що встановлюються між вищими навчальними закладами, державними і національними органами планування і координації, для того щоб забезпечити належним чином упорядковане керування і використання ресурсів з урахуванням критерію «витрати-ефективність». Кінцевою метою управління повинно бути зміцнення інституціональної місії вищих навчальних закладів¹.

Мета сучасного етапу реформування системи освіти – створити гнучкий, відкритий механізм фінансування, здатний забезпечити: підйом України у сфері вищої освіти і її стійкий розвиток; економічний підйом, соціальну і професійну мобільність та гідний рівень життя людей; оволодіння кожним бажаним щодо цього, основними знаннями і цінностями, які несе у собі вища освіта. Для цього необхідно забезпечити фінансову стабільність функціонування системи вищої освіти, на основі введення соціальних і освітніх стандартів, фінансових нормативів; поетапний перехід до інноваційно-інвестиційної моделі управління системою вищої освіти, зорієнтованою на безперервний процес оновлення механізмів фінансування освіти і парку інноваційних технологій, максимальна можлива різноманітність механізмів фінансування, що відповідають запитам різних груп населення і забезпечують можливість реалізації індивідуальних потреб і інтересів особистості. Забезпечити рівність можливостей отримання і використання вищої освіти на всіх етапах життєвого шляху людини, незалежно від його соціального положення і вибраної ним сфери професійної діяльності².

Системи вищої освіти різних країн відрізняються ступенем фінансового впливу держави на діяльність не лише державних, а й недержавних ВНЗ. Так, американська система освіти від самого початку будувалася на незалежній від бюджетного фінансування основі. Це зумовило її підпорядкованість законам ринку: конкуренція за інвестиції та престиж диплома, налагодження тісних зв'язків з промисловістю, гнучка й швидка адаптація до зовнішніх умов, поява нових форм і методів навчання. Найпрестижнішими ВНЗ в країні є саме автономні – Гарвардський, Єльський, Пенсільванський університети.

¹ Лещук В. П. Джерела фінансування вищої освіти / В. П. Лещук, Л. І. Іщук // Економічні науки : зб. наук. праць. – Сер. Облік і фінанси. Луцький національний технічний університет. Випуск 5 (20). – Ч. 1. – Луцьк, 2008. – С. 349.

² Іщук Л. І. Особливості фінансово-господарської діяльності вищих закладів освіти України різних форм власності / Л. І. Іщук // Наук. вісн. Нац. лісотехнічного ун-ту Укр. – 2007. – Вип. 17.3. – С. 368.

Для французької системи освіти характерна обмежена автономія ВНЗ, які чітко вписані в централізовану систему державного управління. Конкуренція тут точиться на державному рівні, за «увагу» відповідних державних органів¹.

Що стосується України, то за даними Державного комітету статистики України державні видатки на освіту мали негативну динаміку протягом тривалого періоду часу: за 1995–2000 рр. вони скоротились із 5,4 % до ВВП до 4,2 %. Тільки з 2001 р. державні асигнування на освіту почали зростати та склали у 2010 р. 6,6 % до ВВП. Проте, зіставляючи фактичні обсяги фінансування освіти із законодавчо встановленими нормативами, доходимо висновку, що потреби освітньої галузі у фінансових ресурсах задовольнялись у 2000 р. на 52,5 %, у 2010 р. – на 82,5 %. Крім того, за оцінками національних і закордонних експертів, реальний обсяг валового внутрішнього продукту України за перші роки незалежності зменшився в 2–3 рази. З огляду на це, фактичне фінансування системи виховання, навчання та професійної підготовки скоротилося в 3–4 рази². Таким чином, при формуванні державного бюджету ігноруються чинні правові норми, які встановлюють пріоритетність освіти (ст. 4 Закону України «Про освіту») та передбачають відповідне фінансування освітньої галузі. Освіта продовжує фінансуватися за залишковим принципом. Тому можна стверджувати, що вітчизняна фінансова політика забезпечує лише утримання системи освіти, але не сприяє її розвитку.

Загальний аналіз фінансування сьогodнішньої вищої школи свідчить, що, по-перше, основним джерелом фінансування вищих навчальних закладів залишається державний бюджет. По-друге, реформа моделі фінансування вищої школи насамперед має передбачати заміну попереднього затратного механізму виділення коштів з державного бюджету на цільовий, такий, що врахував би не лише витрати освітнього закладу на підготовку одного студента, а й характер конкретних програм навчання та наукових досліджень, актуальність і якість яких визначається на конкурсній основі, та передбачав би у вартості підготовки спеціаліста частку накопичення, що може бути спрямована на

¹ Сафонова В. Є. Удосконалення фінансово-економічного механізму функціонування закладів вищої освіти в Україні / В. Є. Сафонова // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 2(11), 2009. – С. 108.

² Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки : монографія / О. А. Грішнова. – К. : Знання, 2001. – С. 137.

розвиток матеріально-технічної бази, стимулювання працівників тощо. По-третє, оскільки держбюджетне джерело фінансування не в змозі задовольнити всі потреби у фінансових ресурсах вищих навчальних закладів, слід залучати додаткові джерела фінансового забезпечення підготовки кадрів¹.

Порівняльний аналіз рівня державного фінансування освіти у різних європейських країнах свідчить, що практично в усіх розвинутих країнах світу існує розгалужена система фінансування освітньої галузі та розроблено безліч фінансових схем підтримки студентства. За оцінками експертів, світові видатки на вищу освіту досягають 300 млрд дол., що в свою чергу складає 1 % світового ВВП. Приблизно 1/3 цих видатків припадає на країни, які розвиваються, де переважають державні університети, а фінансування здебільшого здійснюється за рахунок коштів державного бюджету. Фінансова залежність від держави означає, що фінансові можливості і перспективи розвитку вищих навчальних закладів залежать від становища державного бюджету. Однак, протягом останніх років, так як і в Україні, ситуація дещо змінилася і не в кращу сторону. Бюджетний дефіцит у галузі вищої освіти став характерним майже для всіх країн світу. Це призвело насамперед до розширення джерел фінансування. Основними джерелами фінансування вищих навчальних закладів країн світу стали кошти держави, а також кошти від надання платних освітніх послуг².

У розвинених країнах застосовується кілька, залежно від джерел надходжень коштів, моделей фінансування освіти. Проте, незалежно від обраної, на сферу освіти виділяється значна частка ВВП. Найбільша частка витрат припадає на державний бюджет і бюджети місцевого самоврядування. Участь приватних фондів у фінансуванні системи освіти не перевищує 6 %. Так, у Великобританії частка приватних асигнувань на освіту досягає близько 4 %, у Франції – 6 %, Німеччині – 1 %. Причому спостерігається характерна закономірність: чим вище

¹ Мороз І.В. Кредитування навчання в системі вищої освіти України / І.В. Мороз // *Фінанси України*. – 2005. – № 4. – С. 66.

² Яременко Л. Економіка вищої школи зарубіжних країн в сучасних умовах господарювання / Л. Яременко // [Електронний ресурс] *Економічний вісник університету*: зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – 2009.– Вип. 13. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Evu/2009_13/Yaremenk.

рівень освіти, тим більшу участь у його фінансуванні бере уряд і менше – регіональні та муніципальні органи управління, а частка приватних джерел у фінансуванні освіти в розвинених країнах значно менша, ніж у країнах із середніми та особливо – в країнах з низькими доходами¹.

Аналіз світового досвіду свідчить, що сучасною тенденцією розвитку вищої освіти країн світу є диверсифікація джерел його фінансування. Процес диверсифікації джерел фінансування вищої освіти спостерігався на початку 80-х років в більшості країн світу. Так, починаючи з першої половини 90-х років, було проведено спостереження змін джерел і методів фінансування вищої освіти в різних європейських країнах. В ході спостереження спостерігалась диверсифікація джерел фінансування вищої освіти в Австралії, Данії, Фінляндії, Франції, Германії, Греції, Японії, Норвегії, Португалії, Іспанії, Великобританії і Сполучених Штатах, в результаті якої було зазначено, що закладам вищої освіти цих країн надано право знаходити додаткові джерела фінансування. Диверсифікація джерел фінансування стимулювалась скороченням обсягів державного фінансування вищої освіти. Пошук оптимального співвідношення між обсягами бюджетних і позабюджетних коштів, зміни методів фінансування, став ключовою проблемою реформування системи вищої освіти в багатьох європейських країнах, а приватне фінансування в останні роки отримало все більшого поширення.

У Норвегії університети мають можливість вільно розподіляти кошти бюджету між наявними статтями видатків. Проте, виділення бюджетних ресурсів на основі отриманих результатів стає все більш важливим моментом у фінансуванні професійної освіти Норвегії. Загалом, можна відзначити, що кошторисне фінансування широко використовується майже в усіх країнах світу².

Питання фінансування вищої освіти Німеччини перебуває у компетенції земель, а в основі державного регулювання вищої освіти лежить механізм фінансування. Процедура фінансування вищих навчальних закладів Німеччини складається з декількох етапів. На першому етапі

¹ Чекаловська Г. З. Ефективність функціонування ринку освітніх послуг в Україні: проблеми та перспективи / Г. З. Чекаловська // Сталий розвиток економіки: Всеукр. наук.-виробн. журнал. – 2012. – № 3. – С. 62.

² Ишина И. В. Модели финансирования образования / И.В. Ишина // Экономика образования. – № 4. – 2003. – С. 10.

ВНЗ повідомляє уряд землі про свої фінансові потреби за допомогою заявки, яка, в свою чергу, включається в бюджет. Повний бюджет відповідного міністерства обговорюється з іншим міністерством, і за результатами обговорення складається пропозиція щодо бюджету, яку уряд землі подає на розгляд до парламенту. Після того, як парламент схвалить бюджет, кошти розподіляються і витрачаються відповідно до потреб кожного ВНЗ, але під наглядом уряду землі. Цей процес не є стабільним, оскільки Міністерство фінансів вводить певні обмеження, які ґрунтуються на реальних коштах. Невикористані кошти мають бути повернені міністерству, а бюджет ВНЗ на наступний рік буде таким чином зменшений¹.

Починаючи з 1993 року, в Нідерландах рівень фінансування залежить від досягнутих показників результатів діяльності. Основним показником фінансування університетів стала кількість студентів, яка закінчила навчання в установленій термін. Таким чином, Міністерство стимулювало ВНЗ до скорочення часу навчання студентів в університетах. Частково пропонувалось обраховувати як кількість дипломів випущених університетом, так і кількість першокурсників, які вступили на навчання в університет².

Інший підхід щодо фінансування вищої освіти використовує Греція, Італія та деякі інші країни, які розвиваються (Бразилія, Аргентина, Індія). Фінансування вищої освіти цих країн здійснюється на договірній основі. Договірне фінансування сприяє високому ступеню контролю уряду за системою вищої освіти загалом, а також окремо за деякими закладами. В свою чергу, договірне фінансування є неефективним засобом виділення коштів цій галузі.

Інвестиційна політика в освітній сфері України, як відомо, поступається іншим країнам із перехідною економікою за рівнем інвестицій. Причинами такої ситуації є нестабільність податкового законодавства і високий рівень оподаткування факторів праці та капіталу. Незважаючи на численні декларативні заяви, політика у сфері освіти в Україні

¹ Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині / Клаус Хюфнер // Вища школа. – № 6. – 2005. – С. 112.

² Яременко Л. Економіка вищої школи зарубіжних країн в сучасних умовах господарювання / Л. Яременко // [Електронний ресурс] Економічний вісник університету : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – 2009. – Вип. 13. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Evu/2009_13/Yaremenk/

принципово не змінилася, простежується недостатність інвестицій у формування потрібних її складових. Українській економіці загалом та інвестиційному клімату зокрема притаманні соціальні ризики, загрози, валютно-фінансова нестабільність, нестійкий характер власності, корупція, які не сприяють залученню зарубіжних інвестицій у розвиток соціальної сфери.

За зазначених умов постає питання про залучення приватних ресурсів у структуру економіки освіти, визначення сполучення понять «бізнес» і «освіта». Загальними рисами розвитку систем освіти в країнах світу виступають досить незначна частка приватного сектора на рівні початкової і середньої освіти та найбільш вагома – у сфері професійної освіти. Важливим джерелом фінансування освіти є кошти підприємств і організацій, і об'єктивною необхідністю сьогодення є активізація освітньої діяльності підприємств щодо фінансування освіти за допомогою методів непрямого державного втручання (податків, податкових грантів, податкових знижок тощо), що може сприяти притоку коштів підприємств. Перспективним уявляється врахування досвіду різноманітних змішаних програм в національній системі освіти: окремих програм кредитування молоді, чартерної освіти, яка передбачає суттєве зростання повноважень громадськості у вирішенні фінансових проблем освіти тощо¹.

Диверсифікація джерел фінансування освіти покликана оздоровити фінансову систему ринку та привести до підвищення конкурентоспроможності навчальних закладів та сфери освіти загалом. Проте досвід показує, що запровадження платного навчання не дало бажаних результатів. Поява платної освіти була покликана збільшити мотивацію студентів у отриманні знань, за які вони сплачують певну суму коштів, та мотивацію викладачів. Перехід на ринкові умови господарювання в галузі освіти повинен був спричинити зростання якості навчальних закладів, якості освітніх послуг, підвищення рівня доступності освітніх послуг, поліпшити взаємодію ринку освітніх послуг та ринку праці. На практиці ж першочерговою стала думка реалізації ринкового механізму, освітні послуги стали об'єктом купівлі-продажу. Фактично, якщо клієнт має бажання щось купити, то обов'язок ринку йому це продати, незважаючи на те, як клієнт буде користуватися покупкою. Тобто фак-

¹ Стратегії економічного розвитку в умовах глобалізації : монографія / за ред. д-ра екон. наук, проф. Д. Г. Лук'яненка. – К. : КНЕУ, 2001. – С. 88.

тично введення платного навчання навпаки призвело до зменшення мотивації як студента, так і викладача. Це призвело до зниження якості освітніх послуг і, як наслідок, ще більшого зниження рівня розвитку сфери освіти¹.

Вагомим джерелом залучення позабюджетних коштів для навчальних закладів може стати надання консультаційних послуг, проведення досліджень для підприємств і державних організацій. Зарубіжний досвід свідчить, що в розвинутих країнах надходження університетів від надання зазначених видів послуг в загальному обсязі позабюджетних коштів складають 30–40 %. З метою одержання додаткових позабюджетних коштів через надання консультаційних послуг та різного роду дослідження доцільно створювати на базі вищих навчальних закладів центри інформаційних технологій, які можуть виступати у формі дослідницьких підрозділів, спеціалізованих міжвузівських кафедр, системи постійно діючих семінарів, консультаційних центрів. Необхідність збільшення обсягів позабюджетних надходжень в умовах бюджетного дефіциту обумовлює доцільність розвитку інструментів підтримки приватних інвестицій населення в освіту, зокрема освітнього кредитування та освітнього страхування. Освітнє кредитування є дієвим інструментом, що дає змогу розширити джерела фінансування освітньої галузі в умовах невідповідності бюджетних асигнувань законодавчо встановленим обсягам фінансування освіти та низького платоспроможного попиту населення. Проте в Україні можливості використання держави як кредитора освіти досить обмежені: адже в умовах невиконання державою бюджетних зобов'язань перед системою освіти розвиток державного кредитування освіти призведе до збільшення бюджетних видатків. За таких обставин більш доцільним є розвиток недержавного освітнього кредитування, яке може стати вагомим чинником розширення доступу населення до платної професійної освіти².

¹ Цимбал Л. І. Проблеми регулювання ринку освітніх послуг на сучасному етапі / Л. І. Цимбал // Наук. вісн. Чернігівського держ. ін-ту економіки і управління. Сер. 1: Економіка. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2010. – № 2 (6). – С. 48.

² Комарова О. Пріоритетні напрямки вдосконалення організаційно-економічного механізму формування освітнього потенціалу суспільства / О. Комарова // Зб. наук. праць Кіровоградського нац. технічного ун-ту. – Сер. Економічні науки. – Вип. 21. – 2012. – С. 20.

У економічній літературі обґрунтовуються пропозиції щодо заміни існуючої системи бюджетного фінансування вищої освіти і переходу до фінансування вищої школи винятково на основі принципу комерційного розрахунку. Запропонований порядок фінансування передбачає відшкодування витрат на підготовку спеціалістів за рахунок коштів підприємств і організацій, для яких готуються спеціалісти. На їхню думку, бюджетне фінансування вичерпало свої можливості з погляду підвищення ефективності підготовки і використання спеціалістів, а перехід вищих навчальних закладів на повну «самоокупність» надав би можливість запровадити систему економічного стимулювання в цій важливій галузі діяльності. ВНЗ будуть матеріально зацікавлені у виконанні замовлення на підготовку визначеного числа спеціалістів потрібного профілю при менших витратах і більш раціональному використанні виділених на ці цілі засобів¹.

На іншу думку, перехід фінансування вищої освіти на принцип комерційного розрахунку був би недоцільним з таких причин. По-перше, переклад ВНЗ на повну самоокупність не може бути універсальним і охоплювати всю систему підготовки спеціалістів, зокрема цей принцип не можна застосувати до ВНЗ невиробничої сфери, що перебувають на бюджетному фінансуванні (педагогічні, медичні, інститути культури тощо). По-друге, згаданий принцип фінансування вищої освіти ставить підготовку спеціалістів у залежність від прибутків окремих підприємств і організацій. У результаті цього, можуть виникнути диспропорції в розподілі спеціалістів між галузями і підприємствами, оскільки значні об'єднання, що мають у своєму розпорядженні значні фінансові засоби, опиняються в кращому положенні щодо забезпеченості фахівцями порівняно із середніми підприємствами, у котрих менше фінансових ресурсів. По-третє, фінансування вищої освіти цілком на основі комерційного розрахунку значно б ускладнило створення нових вищих навчальних закладів, і особливо в районах, тому що протягом тривалого часу вони б не мали у своєму розпорядженні необхідні фінансові ресурси².

Перші ВНЗ позабюджетного фінансування виникли у 1991 р., а надалі процес почав розвиватися досить динамічно. У 2009 році в

¹ Бескид Й. М. Фінансовий механізм вищої школи в умовах ринку / Й.М. Бескид // Фінанси України. – 2003. – № 2. – С. 104.

² Іщук Л. І. Формування фінансових ресурсів ВНЗ України в умовах переходу до інноваційно-інвестиційного напрямку розвитку / Л. І. Іщук // Економічний форум. – 2011. – № 4. – С. 47.

Україні діяло 202 недержавні вищі навчальні заклади ІV рівнів акредитації, що становило 22 % мережі ВНЗ України. За чотирнадцять років кількість недержавних вишів збільшилася на 99, водночас кількість державних зменшилася на 224. Сьогодні українські приватні навчальні заклади можна умовно розділити на три групи. Перша (не більш за 20 % кількості приватних ВНЗ) – новаторські заклади переважно університетського рівня, що вже зарекомендували себе на ринку освітніх послуг, мають стабільне надходження абітурієнтів і виконують результативну науково-дослідну роботу. Друга група, що становить близько 40 % – це ВНЗ, які отримали ліцензію на право освітньої діяльності та навіть акредитацію, але ще не досягли стабільного становища, не мають власних традицій навчання, достатнього штату кваліфікованих викладачів та, іноді вдаються до не пов'язаної з освітою комерційної діяльності. Третя група об'єднує приватні заклади, створені для того, щоб «робити гроші», не відповідаючи за результати власної освітньої діяльності; для них характерна настирлива реклама, стислі строки навчання, використання необґрунтованих педагогічних методів та засобів¹.

Приватні ВНЗ прагнули заповнити ті сфери вищої освіти, які з різних причин не заповнювалися ВНЗ державного фінансування, або не повністю задовольняли потреби населення – попит був значно вищий. Саме тому переважна більшість «приватників» відкривала економічні, юридичні, лінгвістичні спеціальності, поряд з соціальною роботою, соціологією та психологією. Також з'явилися так звані «подвійні» спеціальності, за якими підготовка почалась на інтегрованій основі, а не лише шляхом арифметичного складання дисциплін, – за такою схемою ведеться підготовка приблизно 15 % відсотків спеціальностей. Найбільшим попитом користуються такі спеціальності, як: економіка та управління виробництвом, бухгалтерський облік, фінанси та кредит, правознавство, міжнародні економічні зв'язки, іноземні мови, організація виробництва, менеджмент у виробничій та менеджмент у невиробничій сфері².

¹ Приватна вища школа України на шляху інновацій : монографія / [В. Андрущенко, В. Астахова, Б. Корольов та ін.] ; за ред. В. П. Андрущенка, Б. І. Корольова. – Харків : НУА, 2005. – С. 60.

² Приватна вища школа України на шляху інновацій : монографія / [В. Андрущенко, В. Астахова, Б. Корольов та ін.] ; за ред. В. П. Андрущенка, Б. І. Корольова. – Харків : НУА, 2005. – С. 29.

Для забезпечення стійкості вузу в економічних умовах, що постійно змінюються, освітні установи мають безперервно відстежувати стан ринку освітніх послуг, оцінювати своє положення на цьому ринку. Поява недержавних вищих навчальних закладів зробила цю проблему ще актуальнішою. Освіта перетворилася на бізнес, що призвело до жорсткої конкуренції в системі вищої школи. Для вирішення завдань адаптації, виживання і розвитку в ринкових умовах з'явилася необхідність в розширеному аналізі своєї діяльності і ринку освітніх послуг. У конкурентному нестабільному середовищі на перший план висувалося завдання створення і збереження економічної стійкості. Але відсутність інструментарію для визначення економічної стійкості освітніх установ поставило вузи в ситуацію невизначеності¹. Саме тому необхідно визначити критерії та показники ефективності системи освіти.

Ефективність системи освіти визначається насамперед результатом її діяльності. Проблема полягає в тому, що позитивний ефект, породжений діяльністю в освітній сфері, проявляється в двох вимірах: це можуть бути первинні результати і кінцеві. Як первинні, наочні виступають результати, що визначені внутрішніми цілями самої освітнянської діяльності: загальне охоплення дітей шкільного віку середньою освітою, випуск певної кількості кваліфікованих працівників за різними спеціальностями, випуск фахівців вищих рівнів освіти тощо. Ці показники є орієнтирами для визначення результатів функціонування освіти як специфічної галузі людської діяльності. Водночас, результат освітньої діяльності фіксується не тільки на етапі надання освітньої послуги – тобто передачі знань, вони проявляються у подальшій діяльності тих суб'єктів, що одержали освіту та її результатах. Результатами можуть стати поліпшення економічних показників: зростання продуктивності праці працівників, доходів підприємств та країни. Але внаслідок численних об'єктивних і суб'єктивних причин вторинні, кінцеві результати можуть мати дуже різні значення. Кінцеві результати освіти здебільше знаходять прояв у довгочасному періоді, можуть не завжди проявлятися у прямих економічних показниках, не завжди відчуватися, а саме головне – потенційний характер їх

¹ Сафонова В. Є. Економічна стійкість вищого навчального закладу як чинник підвищення його конкурентоспроможності / В. Є. Сафонова // Вісн. економічної науки України. – 2010. – № 2. – С. 134.

прояву завжди визначається соціально-економічними умовами середовища¹.

Ефективність освіти розглядається в літературі у двох аспектах: макроекономічному (взаємовідношення із соціально-економічним до-вкіллям і функціонування освітніх структур) і мікроекономічному (на рівні окремих індивідуумів). Визначаються дві групи показників, що характеризують ефективність функціонування вищої школи. Перша група – це узагальнені показники, що характеризують співвідношення між кінцевим результатом діяльності вузу і витратами в системі управління, необхідними для досягнення цих кінцевих результатів. Друга група характеризує окремі залежності між керуючою системою вузу і власне системою підготовки фахівців².

Ефективність діяльності вузів не можна оцінити без урахування впливу середовища їх функціонування. Розрізняють ефективність двох видів: внутрішню і зовнішню. Наприклад, С. А. Дятлов розглядає внутрішню ефективність як педагогічну, або ефективність функціонування самої системи вищої освіти. Зовнішню ефективність він повністю зводить до економічної ефективності управління. Економічну ефективність він трактує як віддачу, яка отримується від використання освітнього фонду (людського капіталу), що представляє собою в особі підготовлених фахівців кінцевий продукт освіти. Процес визначення економічної ефективності управління освітою складається, на його думку, з трьох послідовних етапів: визначення структури витрат і їх вартісної оцінки; визначення структури вигод і їх вартісної оцінки; зіставлення приведених до одного моменту часу обчислених величин витрат і вигод³.

В економічній теорії освіта вважається компонентом виробничої інфраструктури, що впливає на ефективність виробництва, тобто на

¹ Каленюк І. С. Економічна природа та особливості розвитку освітнього потенціалу України : автореф. дис. ... д-ра екон. наук : 08.01.01 / І. С. Каленюк ; Нац. аграрний ун-т. – К., 2002. – С. 11.

² Курганский С.А. Человеческий капитал — основное богатство России / С. А. Курганский // Социально-экономические аспекты реформ в России: проблемы, пути их решения : мат. конф. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. – С. 4.

³ Сафонова В. Є. Оцінка ефективності інвестицій в освітній ресурс та її вплив на економічний приріст країни / В. Є. Сафонова // Наук. вісн. Буковинського держ. фінансово-економічного ун-ту. – Економічні науки : зб. наук. праць. – 2010. – № 1. – С. 104.

систему найважливіших економічних показників, що характеризує ступінь віддачі й раціональності організації національного господарства. При визначенні економічної ефективності освіти беруть до уваги механізм формування системи критеріїв і показників діяльності, зокрема, ВНЗ, що обумовлює два основних підходи:

- обчислення економічної ефективності освіти на основі редукції праці;
- прямий розрахунок інвестиційного ефекту освіти на основі калькуляції витрат і віддач¹.

Для поглибленого наукового аналізу економічних умов необхідно структурувати, класифікувати та обґрунтувати економічні фактори функціонування системи освіти. До них відносяться такі²:

- макроекономічні (на рівні держави) – державне управління системою освіти, структурна перебудова економіки, розвиненість ринкової інфраструктури, загальний рівень техніки і технології, розвиток підприємницької діяльності, загальний рівень доходів населення, формування державного бюджету та податкова система, демографічна структура населення, інновації, економічна глобалізація;
- мезоекономічні (на рівні системи вищої освіти) – маркетингова політика навчальних закладів, конкуренція навчальних закладів, розвиток ринку освітніх послуг;
- мікроекономічні (на рівні навчального закладу) – рівень державного фінансування вищого навчального закладу та додаткові джерела фінансування, матеріально-технічний стан вищого навчального закладу, рівень професійної підготовки професорсько-викладацького складу, структура спеціальностей вищого навчального закладу, суб'єктивний фактор керівника закладу;

¹ Башнянин Г. І. Соціально-економічна ефективність освітнього комплексу суспільства / Г.І. Башнянин, О.М. Свінцов, П.П. Гаврилко, М.Б. Шморгай // Наук. вісн. : зб. наук.-техн. праць Нац. лісотехнічного ун-ту Укр. – 2012, НЛТУ. – Вип. 22. – С. 365.

² Куклін О. В. Модернізація вищої освіти України: стратегічні засади, тенденції та напрями реалізації / О. В. Куклін // Наук. вісн. Чернігівського держ. ін-ту економіки і управління. Сер. 1: Економіка. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2011. – № 4 (12). – С. 35.

- індивідуальний рівень (особистісні) – рівень власного доходу (заробітна плата, трансфертні платежі), очікування зростання доходів від підвищення освітнього рівня, власна конкурентоспроможність на ринку праці.

Економічна ефективність освіти – головний показник та критерій ефективності. Ефективність – це підсумковий параметр, що відображає прогресивний розвиток будь-якої економічної системи, котра вдосконалюється чи самовдосконалюється. Між економічною та освітньою системами існують прямі та зворотні причинно-наслідкові зв'язки, ритмічність яких дає змогу говорити як про ефективність освітнього комплексу суспільства, так і національної економічної системи загалом. Освітня система відносно економічної виступає середовищем надходження інтелектуально адаптованої до рівня прогресивних виробничих технологій робочої сили як трудового ресурсу, а отже – статтею прямих економічних витрат для бізнесу. Інфраструктурне і приватне споживання в межах освітньої системи формує структуру виробництва економіки безпосередньо для потреб освіти, а отже, визначає ефективність освітнього комплексу. Своєю чергою, ефективність функціонування освітнього комплексу залежить від ринкового попиту на її кінцевий продукт – інтелектуально-трудова кадри. А тому факторами підвищення ефективності освітнього комплексу є: з одного боку – диференціація і спеціалізація навчання; з другого – універсалізація та фундаменталізація навчального процесу. Доцільність фундаменталізації підтверджує практика на ринку праці, інформаційних технологій із стабільно високим та всезростаючим попитом з боку фірм, що спеціалізуються на обробці інформації, пропонуючи її як товар¹.

Економічна результативність витрат на професійну освіту визначається умовами взаємодії сфери освіти з економікою країни. В умовах комерціалізації освіти постає питання про відповідність обсягів підготовки фахівців потребам ринку праці та про якість освітніх послуг. Сповільнений розвиток технічного рівня виробництва спричиняє значний попит на професії, що не потребують спеціальної освіти, водночас зростає рівень освіченості молоді в галузях знань,

¹ Башнянин Г. І. Соціально-економічна ефективність освітнього комплексу суспільства / Г.І. Башнянин, О.М. Свінцов, П.П. Гаврилко, М.Б. Шморгай // *Наук. вісн. : зб. наук.-техн. праць Нац. лісотехнічного ун-ту Укр.* – 2012, НЛТУ. – Вип. 22. – С. 369.

популярність яких продиктована не попитом на ринку праці, а попитом самої молоді. Вимога підвищення якості освіти дискредитована лояльністю щодо студентів із низьким рівнем успішності, залежністю фінансування навчального закладу від контингенту студентів. Відсутність узагальнених даних про потреби регіональних ринків праці і контингенту випускників у розрізі спеціальностей та оперативного доступу до них негативно впливає на стан працевлаштування та закріплення випускників, відповідно знижуючи результативність витрат на освіту¹.

Нині існують дві основні причини для виявлення певного зв'язку між освітою і соціально-економічним розвитком суспільства. По-перше, життєві стандарти за останні два століття піднялися так високо саме завдяки освіті. Водночас прогрес не спостерігався в неграмотних суспільствах, які поступово вливались у світову економіку. По-друге, ряд економетричних досліджень з цієї проблеми показав, що доходи окремих осіб залежать від їх рівня освіти. Неможливо розробити або сприйняти розвинені технології, якщо в суспільстві низька гуманітарна або політична культура. І саме розвинена та адекватна система освіти може закладати фундамент для належного рівня економічного стану країни².

Економічна віддача від освіти найбільш прямо знаходить свій вияв у сфері підготовки кваліфікованої робочої сили. Освіта та професійна підготовка фахівця у певній галузі діяльності безпосередньо проявляються у формуванні його загальної обізнаності, володінні певними навичками та вміннями виконувати конкретні функції, від рівня кваліфікації залежить його якість. Затрати на освіту проявляються у підвищенні продуктивності праці працівників, а отже – у зростанні доходу працівника, підприємства, суспільства загалом. Поряд із прямими економічними віддачами не менш важливими для суспільства виступають екстерналії, тобто зовнішні ефекти освіти. Непрямі вигоди

¹ Волкова Н. Механізм державного регулювання результативності витрат на освіту / Н. Волкова // Державне управління та місцеве самоврядування : зб. наук. праць Дінпропетровського регіонального ін-ту держ. управління. – 2009. – Вип. 2. – С. 230.

² Пасічник Т. О. Економічна роль освіти: особистісні та організаційні аспекти / Т. О. Пасічник // Вісн. акад. митної служби Укр. – Сер. Економіка. – 2010. – № 2. – С. 117.

можуть мати місце при освіченості неактивної, незайнятої частини населення¹.

Одним із найважливіших методологічних питань економіки вищої освіти є з'ясування економічної природи витрат на підготовку спеціалістів. Економічна природа витрат на вищу освіту складається з того, що вони постійно відновлюються у знову створеному продукті, у новій вартості життєвих благ, створених працею робітників матеріального виробництва. Витрати на вищу освіту у вартісній формі мають багато подібних зовнішніх рис із вартістю засобів виробництва (тривалий цикл функціонування робочої сили і засобів виробництва, тривалий ефект дії витрат, форми нагромадженого багатства тощо). Витрати на вищу освіту здійснюються з національного доходу, що створюється працівниками матеріального виробництва. Національний дохід і суспільні фонди споживання як джерела фінансування вищої освіти використовують за такими основними напрямками:

- споживання матеріальних благ робітниками вищої школи, у тому числі й споживання їхніх сімей;
- матеріальні витрати на експлуатаційні потреби вищих навчальних закладів;
- збільшення вартості невиробничих фондів вищої школи, витрати на розширення і зміцнення матеріально-технічної бази вузів;
- витрати на науку вищої школи².

Оцінка ефективності інвестицій в освіту безпосередньо пов'язана з ефективністю функціонування вузу. У визначенні оцінки ефективності інвестицій можна виходити з двох позицій. Згідно з першою, ефективність інвестицій може оцінюватися із органічної єдності функціонування вузу і процесу інвестування, але при цьому скрутним є визначення залежності між підвищенням рівня функціонування вузу і збільшенням обсягу інвестицій. Згідно з другою, акцент робиться на визначенні внеску рівня функціонування вузу в розвиток людського капіталу, ефективність виробництва і економічне зростання. Більшість під-

¹ Стратегії економічного розвитку в умовах глобалізації : монографія / за ред. д-ра екон. наук, проф. Д. Г. Лук'яненка. – К. : КНЕУ, 2001. – С. 93.

² Іщук Л. І. Особливості фінансово-господарської діяльності вищих закладів освіти України різних форм власності / Л. І. Іщук // Наук. вісн. Нац. лісотехнічного ун-ту Укр. – 2007. – Вип. 17.3. – С. 365.

ходів до оцінки ефективності інвестицій в освіту ґрунтуються на першій позиції¹.

У сучасних умовах значно підвищується роль освіти в забезпеченні як добробуту окремої людини, так і соціально-економічного розвитку держави. Дослідження фахівців показують, що підвищення рівня освіченості суспільства на один академічний рік забезпечує економічне зростання країн Європейського Союзу на 5 % у короткостроковій та 2,5 % у довгостроковій перспективі. Тому рівень доступності освіти, можливість одержання кожним громадянином якісних освітніх послуг є основним чинником, що визначає рівень розвитку суспільства². Рівень освіти є найважливішим фактором рівня ефективності праці, який є головним чинником приросту національного доходу.

Зазначені чинники є надважливими ще й тому, що у сфері освіти безпосередньо працює більш, ніж 1,6 млн осіб, що складає понад 7 % зайнятих в усіх сферах економічної діяльності. А от загальна кількість учасників освітнього процесу набагато більша – вона становить близько 11 млн осіб, або 22 % всього населення держави³. Загалом же держава визнає, що загалом державні ресурси залишаються на сучасному етапі переважною формою фінансування освіти, і тому освіта має бути доступною для кожного громадянина держави. Таким чином, ефективність функціонування освіти – це багатогранна категорія, що потребує застосування комплексного підходу до її визначення, класифікації видів ефективності та розробки методик їхньої оцінки. Методологічним підґрунтям для визначення ефективності функціонування ВНЗ має стати системний підхід, що враховує весь комплекс взаємодіючих елементів.

¹ Сафонова В. Є. Оцінка ефективності інвестицій в освітній ресурс та її вплив на економічний приріст країни / В. Є. Сафонова // Наук. вісн. Буковинського держ. фінансово-економічного ун-ту. – Економічні науки : зб. наук. праць. – 2010. – № 1. – С. 102.

² Комарова О. Основні напрямки вдосконалення організаційно-економічного механізму формування освітнього потенціалу суспільства / О. Комарова // Схід. – 2011. – № 6. – С. 24.

³ Каленюк І. С. Трансформація економічної функції освіти в глобальному вимірі / І. С. Каленюк, О. В. Куклін // Наук. вісн. Чернігівського держ. ін-ту економіки і управління. Сер. 1: Економіка. – Чернігів : ЧДІЕУ, 2009. – № 2 (3). – С. 6.

*«Централізація помилкова з уваги
на надконтрольність, децентралізація –
на хаос»*

М. Фуллан

2.3. Управління освітою – зміна пріоритетів

Аксіологічний вимір процесу конституціалізації європейського освітнього простору не обмежується лише змістом навчального процесу. Культурні цінності, на які орієнтуються національні системи освіти, виявляють себе у «прихованій» формі і через спосіб організації навчально-виховного процесу, існуючі механізми управління освітою. Історично склалось так, що в нашій країні культурна традиція реалізовувалась у державній формі управління освітою із мінімальним впливом громадськості на освітні процеси. Держава завжди була монопольним суб'єктом у розробці та здійсненні освітньої політики – і у царській Росії, і у Радянському Союзі.

Із здобуттям Україною незалежності на політичний порядок денний було поставлено питання формування державно-громадської системи управління освітою. Без реалізації цього завдання, безумовно, неможлива адаптація української системи освіти до європейських цінностей, органічне включення її до європейського освітнього простору. В Україні самоврядна традиція, на відміну від власне Росії, має певні історичні корені. У літературі в зв'язку із цим згадуються положення звичаєвого права доби Київської Русі, норми Магдебурзького права, практика військово-адміністративного самоврядування часів Української козацької держави, діяльність Центральної Ради з реалізації положень Конституції УНР від 29 квітня 1918 року.

Відповідно, формування сучасної державно-громадської системи управління освітою в Україні передбачає органічне поєднання національних освітніх традицій із досвідом передових демократичних країн. Стратегічні цілі, завдання, пріоритетні напрями й основні шляхи радикальних перетворень в управлінні системою освіти, як відомо, визначались положеннями Конституції України, відповідними нор-

мами законів України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), відповідними Указами Президента України, Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст. та Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.

В існуючій літературі державно-громадське управління освітою в Україні розглядається як складова системи суспільного управління, що забезпечує максимальну участь громадян у розробці стратегічних напрямів розвитку освітянської галузі у процесі постійного управління нею для задоволення потреб членів суспільства. У цьому значну роль мають відігравати асоціації вчителів, викладачів, науково-методичні об'єднання, наукові, науково-технічні ради, громадські академії наук тощо. Державно-громадське управління освітою уявляється як відкрита, демократична модель управління, в якій органічно поєднуються засоби державного управління з громадським впливом. Державно-громадське управління освітою – як вид соціального управління – підпорядковується його загальним закономірностям. Одночасно воно має специфічні закономірності, які зумовлені способами постановки і досягнення соціально значущих цілей і завдань.

Розширення участі суспільства в управлінні освітою пропонується досягти шляхом створення: системи піклувальних рад (освітніх організацій, муніципалітетів та ін.), покликаної посилити увагу всього місцевого співтовариства до проблем розвитку й потреб освіти, забезпечити приплив до освітніх організацій додаткових ресурсів – фінансових, матеріальних, кадрових, їх ефективне використання й громадський контроль за діяльністю адміністрації; фондів підтримки освіти (освітніх організацій), акумулюючи засоби юридичних і фізичних осіб та спрямовуючи їх на вирішення конкретних проблем цієї сфери; системи підтримки професійних співтовариств у сфері освіти й залучення їх до вирішення питань освітньої тактики й стратегії на федеральному та регіональному рівнях; умов розвитку недержавного сектору в освіті; податкових умов для стимулювання різних форм самоорганізації населення й господарюючих суб'єктів на підтримку освіти¹.

¹ Див.: Грабовський В.А. Державно-громадське управління освітньо-ментальними процесами формування громадянського суспільства / В. А. Гра-

Під державно-громадським управлінням освітою пропонується розуміти процес поєднання різноспрямованої діяльності державних та суспільних суб'єктів управління в інтересах людини, соціуму, влади. Державно-громадське управління наголошує на пріоритеті держави з обов'язковим урахуванням громадської думки. При цьому роль державного управління в суспільному житті полягає в безперервному регулюванні динамічних процесів життєдіяльності суспільства в усіх його сферах, у тому числі й освітній.

Відповідно, державно-громадське управління розвитком освіти – це реалізація демократичних засад в структурі, функціях, формах, методах і стилі управління розвитком освіти; взаємодія державних і громадських інститутів, професійних, творчих спілок і асоціацій; цілеспрямованість діяльності суб'єктів управління державних і громадських інституцій на розвиток освіти, що ґрунтується на добровільному встановленні державою та громадянами соціально значущих обов'язків в управлінні освітою з урахуванням специфіки регіону та наявного ресурсного забезпечення. Саме відхід від надмірної централізації державного управління, державно-владних повноважень у сфері освіти та їх делегування громадськості спричинять нові збалансовані державно-громадські відносини, які сприятимуть становленню і розвитку громадянського суспільства в Україні та врівноваженню впливу державного та громадського чинників на стан і перспективи розвитку системи освіти.

Державно-громадське управління розвитком освіти – це управління, в якому органічно поєднуються, узгоджуються і скоординовані сфери діяльності, права, обов'язки і відповідальності суб'єктів державного управління, освітнього процесу, самоуправління і громадськості у межах визначених повноважень. Таке управління базується на принципах освіти, зокрема «...доступності для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівності умов для повноцінної реалізації здібностей кожної людини, її таланту, всебічного розвитку; гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських цінностей; поєднанні державного управління і громадського самоврядування та ін.»¹.

Бовський // Матеріали круглого столу, проведеного 16 червня 2009р. – К.: СМПУ. – С. 16–27.

¹ Закон України «Про освіту» / Верховна Рада України. – К.: Вид-во «Генеза», 1996. – С. 3–4.

Основною метою державно-громадського управління освітою є інтеграція державного вертикального управління та партнерського горизонтального управління на основі врахування громадської думки й залучення громадян до прийняття управлінських рішень в інтересах людини, соціуму, влади, тобто оптимальне поєднання державних та громадських засад в інтересах особистості, суспільства і держави. Підготовка молоді до життя у демократичній правовій державі має засновуватися на демократичних цінностях і повазі до прав людини. У цьому і є надскладне завдання освіти: готувати до життя нове покоління громадян, спроможних будувати демократичну та правову державу.

Предметом державно-громадського управління освітою є взаємоузгодження та спрямування дій різних за природою і напрямом сил на розвиток освітньої системи. Відповідно, завданнями державно-громадського управління є: реалізація законодавчо визначених прав педагогів, учнів, їхніх батьків на участь в управлінні закладами та установами освіти; демократизація державного управління освітою; задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу; розвиток єднальних механізмів з вирішення спільних завдань¹.

Зміст державно-громадського управління формується діяльністю його суб'єктів на таких двох напрямках:

- забезпечення функціонування освітньої сфери: участь у підготовці, прийнятті та реалізації нормативно-правової бази; взаємодія державних органів і громадських об'єднань та організацій, що сприяють гармонізації, гуманізації та громадянсько-правовому закріпленню різноманітних організаційних та організаційно-правових форм взаємодії учасників освітнього процесу; залучення в освіту сил і засобів юридичних та фізичних осіб;
- розвиток системи освіти; розробка й реалізація відповідних програм, у тому числі спрямованих на її модернізацію; удосконалення змісту, форм та методів освітньої діяльності; підготовка, прийняття й уведення в дію нормативних документів з питань стимулювання діяльності закладів та установ освіти².

¹ Бочкарев, В. И. Государственно-общественное управление образованием: как ему быть? / В. И. Бочкарев // Педагогика. – 2001. – № 2. – С. 9–13.

² Там само. – С. 10.

Державно-громадське управління розвитком освіти інтегрує такі напрями роботи, як: демократизація діяльності органів державної влади та управління освітою; організація та розвиток асоціацій та інших організаційних форм діяльності суб'єктів управління та навчально-виховного процесу (професійні асоціації педагогів, асоціації керівників, органи учнівського та батьківського самоуправління всіх рівнів); організація громадських органів управління освітою; впровадження колегіального, демократичного стилю управління розвитком освітою і загальноосвітнім навчальним закладом та інші, залежно від регіональних умов функціонування систем освіти.

Організаційна структура державно-громадського управління розвитком освіти може бути варіативною за структурними компонентами залежно від складу державних, освітніх і громадських інституцій, рівня і умов розгляду – державного, регіонального, місцевого, інституційного, але має інтегровану структуру з децентралізацією процесу управління і прийняттям управлінських рішень, максимально чітко визначеними і розмежованими функціями та допустимою передачею управлінських повноважень громадським структурам, відповідальностями у межах повноважень. В організаційну структуру державно-громадського управління розвитком освіти, яка може бути централізована, децентралізована та партисипативна, залучаються органи державної влади та місцевого самоврядування, регіональні органи управління освітою, органи громадського самоврядування і самоуправління всіх рівнів.

До організаційної структури державно-громадського управління освітою належать: органи державної влади й місцевого самоврядування; федеральні та регіональні, а також місцеві органи управління освітою, органи управління освітніми закладами; органи громадського управління й самоврядування всіх рівнів. Відповідно, державно-громадське управління освітою можна уявити як інтеграцію трьох напрямів роботи: демократизація діяльності органів державної влади й управління освітою; розвиток самоврядних асоціацій учасників освітньої діяльності (професійних асоціацій педагогів, органів учнівського й батьківського самоврядування всіх рівнів); організація громадських органів управління освітою, де представлені всі верстви населення.

Впровадження в життя державно-громадської моделі управління передбачає створення і забезпечення активної участі в управлінні навчального закладу представників – піклувальної ради, до складу якої входять впливові діячі регіону, громадського активу; вона має сприяти

не лише поліпшенню роботи закладу освіти щодо залучення додаткових джерел фінансування, зміцнення матеріально-технічної та науково-методичної баз, піклуватися про учасників навчально-виховного процесу, але й здійснювати громадський контроль за діяльністю всієї школи, зокрема, адміністративного апарату; ради відповідного навчального закладу, яка має обиратися і діяти відповідно до положення про раду певного навчального закладу, затвердженим на конференції всіх учасників навчально-виховного процесу; батьківського комітету; адміністрації відповідного навчального закладу; педагогічної ради; органів учнівського чи студентського самоврядування.

Така система роботи закладу освіти має урівноважити вплив державного та громадського факторів в управлінні, налагодити зворотний зв'язок із урахуванням думок батьків і громадськості, реально здійснювати партнерство в освіті, поєднати відповідальність за прийняття колективних рішень, демократизувати управління.

Взагалі ж способи поєднання громадського та державного управління або залучення громадськості до прийняття управлінських рішень можуть бути різними, зокрема ця вертикаль починається з Міністерства освіти і науки України і закінчується учнем навчального закладу. Але практично всі способи потребують проектування та введення в освітню практику, з урахуванням інтересів замовників освіти, наявного ресурсного забезпечення та регіональних умов. На практиці запроваджуються різні авторські моделі державно-громадського управління розвитком освіти, а саме:

- модель структурно-громадського супроводу передбачає на кожному управлінському щаблі відповідну громадську структуру, основним завданням якої є незалежна експертиза стану справ освітньої галузі, ведення діалогу з владними структурами для збалансування інтересів громадськості та органів управління загальною середньою освітою;
- модель інформаційно-громадського супроводу базується на організації зустрічних потоків інформації;
- модель субординаційно-проміжного партнерства запроваджує на всій вертикалі динамічні субординаційні стосунки, які обґрунтовані Г.В. Сльниковою¹.

¹ Сльникова, Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г. В. Сльникова // Директор школи. – 2003. – № 40–41.

Зазначені моделі державно-громадського управління розвитком освіти і ЗНЗ упроваджуються в освітній простір Миколаївської, Київської, Рівненської, Чернігівської, Херсонської областей, Суворовського району м. Севастополя з певними модифікаціями або розробляються власні моделі державно-громадського управління¹. Наприклад, перша модель використовується під час створення рад школи, піклувальних рад, батьківських комітетів; третя – у створенні тимчасових груп для складання перспективного плану або програми розвитку загальноосвітніх навчальних закладів, ухваленні концептуального проекту розвитку ЗНЗ, визначенні й розв'язанні проблем життєдіяльності роботи в ЗНЗ, стратегічному плануванні розвитку ЗНЗ, підготовці до проведення загальношкільних заходів.

В розбудові концепції державно-громадського управління освітою велику роль мають відігравати батьківські ради (комітети) та органи учнівського (студентського) самоврядування. Вони стають самостійними, впевненими суб'єктами сучасної освітянської політики управління. Головна функція батьківської ради – допомога педагогічному колективу в реалізації завдань загальної середньої освіти. Зокрема, сприяння запобіганню бездоглядності дітей у вільний від занять час; організація та проведення масових виховних заходів для дітей, забезпечення літнього відпочинку та оздоровлення; сприяння соціально-правовому захисту учасників навчального процесу, всебічному зміцненню зв'язків між родинами, ЗНЗ та громадськістю з метою створення єдності виховного впливу; участь в організації профільного навчання і профорієнтації; сприяння налагодженню інформаційного забезпечення, поширенню психолого-педагогічної обізнаності, підвищенню відповідальності батьків за виховання і навчання дітей.

В сучасній Україні, згідно з законами про освіту, батьківські ради ЗНЗ як орган громадського самоврядування, діючи на засадах законності, гласності, рівноправності членства, колегіальності ухвалення рішень, мають право голосу, врахування думки, право ініціативи, реагування, що виявляється в роботі узгоджувальної комісії. Цим ситуація з батьківськими радами в Україні докорінно від-

¹ Грицяк Л. Д., Калініна Л. М. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях / Л. Д. Грицяк, Л. М. Калініна // Стратегічні пріоритети [Текст] : наук.-аналіт. щокв. зб. / Нац. ін-т стратегічних дослідж. – К. : НІСД, 2009 № 3 (12) – С. 59–66.

різняється від деяких інших країн, наприклад, від литовського законодавства про освіту, де права батьківської ради за типологією форм участі найслабші – там можливе лише висловлювання думки¹.

Навчальний заклад ХХІ ст. – це, передусім, злагоджена, модернізована і урізноманітнена виховна система, з її чітко визначеними складовими: батьки-діти-викладачі. Унікальною для Європи є тристороння Угода про співпрацю між Головним управлінням освіти Київської міської державної адміністрації, громадською організацією «Об'єднання батьків школярів м. Києва» та Київською міською радою старшокласників, яка була укладена у вересні 1998 року. Цей документ є основою співпраці освітян з батьківською та дитячою громадою на засадах рівноправного партнерства, який охрестили «Київським трикутником». Це явище немає закордонних аналогів, а в Україні отримало підтримку на державному рівні та практичне впровадження в регіонах.

Таким чином, в умовах трансформації суспільства і змін суспільної моралі відбувається процес побудови нової системи державно-громадського управління в освіті. Спільна діяльність і вміння взаємодіяти (риса ментальності народу) на благо особистісного розвитку учня та створення сприятливих умов для його самореалізації, позитивної соціалізації (через працю фізичну і розумову) та виховання життєстійкості як важливого компоненту характеру, поведінки сприяє створенню саме української ефективної моделі².

Продуктивними стратегіями участі батьківської ради в освітньому процесі сучасного загальноосвітнього навчального закладу можна вважати такі:

- інтеграцію зусиль сім'ї і педагогічного колективу в різноманітній діяльності, спрямованій на творчий розвиток дитини;
- превентивність – сприяння перетворенню середовища ризиків на простір можливостей для самореалізації та набуття учнями соціального досвіду, що дає змогу попередити поширення негативних явищ, сприяє збереженню життя і здоров'я вихованців;

¹ Тарасова Т.В. Роль батьківської ради загальноосвітнього навчального закладу у профілактиці дитячої бездоглядності / Т.В. Тарасова // Постметодика. – № 2 (86). – 2009. – С. 62–64.

² Там само.

- планування – перехід від «кризового менеджменту» до проектування спільно з батьками, дитиною і вчителем життєвої перспективи особистості;
- соціальне партнерство – залучення всіх соціально-виховних інституцій регіону, представників релігійних православних конфесій до формування виховного середовища, яке сприяє інтелектуальному, духовному, фізичному розвитку учнів;
- презентації досвіду успішного сімейного виховання;
- підвищення компетентісного рівня батьківської громадськості;
- адвокація – вплив на відповідальних осіб, які можуть допомогти у створенні здорового виховного простору.

У Швеції сьогодні впроваджується широкомасштабний експеримент із визначення ефективності впливу батьківської громади в царині політики освіти (від дитячого садка до профільної школи), причому право взаємодії пов'язується із завданням забезпечити учасників діалогу відповідними знаннями. У Німеччині Конституційний суд визнав спільну відповідальність батьків і школи за виховання дітей, тому в дусі довіри через спільну діяльність реалізується політика освіти і виховання. Батьківські ради Фінляндії беруть участь в розробці навчальних програм, плануванні навчання і виховання дитини¹.

У Росії напрацьовано позитивний досвід реалізації діяльності батьківських рад та комітетів у багатьох містах. Наприклад, у м. Райчихінськ (Амурська обл., Росія) з жовтня 2006 р. в усіх ЗНЗ запроваджено державно-громадське управління, формується його правове поле. Найбільш активно працюють батьківські ради в гімназії № 8, ЗНЗ № 13, 1, 22, у яких батьки є фактично учасниками навчального процесу. Їх думки враховуються при визначенні профільної спрямованості класів, що забезпечує результативність взаємодії з соціокультурним простором. В результаті тісної співпраці з управлінням внутрішніх справ міста створені міліцейський, військово-патріотичний (тісна робота з прикордонним загоном) профільні класи; клас рятівників – результат взаємодії з відділом ЦО МНС міста.

¹ Информационная база данных о системах образования в Европе (Еурокомісія) [Електронний ресурс] // Швеція, Фінляндія, Німеччина, пункт 2.7.2. – Режим доступу: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?Country=SW&language=EN>.

За рішеннями префектури м. Москви батьківські ради існують не лише в ЗНЗ, а й створюються «дворові» батьківські ради на добровільних засадах. Їх мета: ефективність і урізноманітнення дозвіллевої діяльності учнівської молоді, а також допомоги дітям, які опинилися в скрутному стані: конфлікти з батьками, старшими членами сім'ї, однолітками.

За ініціативи Іванівської (Росія) обласної батьківської ради і обласної учнівської колегії до 10-ї річниці Міжнародного дня сім'ї в травні 2004 року проведено фестиваль «Сімейний літопис» з метою популяризації традицій міцної сім'ї і звернення уваги громадськості на родинне національне коріння; в 2005 році світ побачила книга «Шлях один до одного», написана батьками і дітьми області; в 2006 р. – оголошено конкурс «Добра справа» в рамках заходів «Міста російської благодійності»¹.

Багато цікавих справ на рахунку батьківських рад України, причому необхідно відзначити, що вони створюються не лише в ЗНЗ, а й успішно працюють у позашкільних, спортивних закладах освіти: Сумський Центр позашкільної роботи («Батьківська школа»), ЦПР «Північне сяйво» Святошинського району м. Києва (презентації «Традиції і реліквії моєї родини», «Вихідні у творчій родині» тощо).

За умов розбудови державно-громадського управління освітою в Україні одним із вагомих компонентів управління стають органи студентського самоврядування. Це дає змогу студентам опановувати активну позицію в навчанні та формуванні власної особистості. Це важливий шлях особистої та професійної самоідентифікації майбутнього фахівця та громадянина. Студентське самоврядування передбачає право та реальну здатність академічної громади (гарантовані державою) самостійно або через представницькі органи вирішувати ряд важливих питань, віднесених до його компетенції. За умов вищого навчального закладу фактично усі члени академічної громади, які навчаються в ньому, мають рівні права на участь у студентському самоврядуванні. За умов шкільного закладу таке право надається здебільшого старшокласникам або регламентується відповідними

¹ Тарасова Т.В. Роль батьківської ради загальноосвітнього навчального закладу у профілактиці дитячої бездоглядності / Т.В. Тарасова // Постметодика. – № 2 (86). – 2009. – С. 62–64.

постановами навчального закладу. Законодавство України забороняє будь-які обмеження членів академічної громади на участь у студентському самоврядуванні залежно від джерел фінансування їхнього навчання, наявності у них громадянства України, терміну навчання та рівня їхньої академічної успішності, за мовними чи іншими ознаками.

Студентське самоврядування може здійснюватись або безпосередньо, через діяльність загальних зборів членів академічної громади, чи академічні слухання, або опосередковано, через студентські ради. Задля більш повної реалізації повноважень, наданих Законом про студентське самоврядування, студентські ради мають право на добровільних засадах створювати або вступати до об'єднань органів студентського самоврядування і вільно виходити з них. Такі об'єднання можуть бути зареєстровані у встановленому Законом України «Про об'єднання громадян» № 2460-XII від 16.06.1992 порядку.

Задекларовано, що студентське самоврядування в Україні здійснюється на принципах: законності; колегіальності; поєднання інтересів академічної громади та держави в галузі освітньої діяльності; правової, організаційної та матеріально-фінансової самостійності.

Система студентського самоврядування у вищому навчальному закладі включає академічну громаду та студентську раду. У структурних підрозділах (інститутах, філіях) вищих навчальних закладів створюються окремі незалежні системи студентського самоврядування. При цьому органи студентського самоврядування відокремлених підрозділів (інститутів, філій) одного вищого навчального закладу можуть створювати або вступати в об'єднання для спільного вирішення нагальних питань студентського самоврядування.

Первинним суб'єктом студентського самоврядування, основним носієм його функцій і повноважень є академічна громада, до якої входять усі особи, що навчаються у вищому навчальному закладі. В окремих випадках існування студентської громади потребує проведення такої акції як академічне слухання. Його проведення стає можливим, якщо воно ініційоване адміністрацією вищого навчального закладу, або за таке рішення проголосувало більше половини складу студентської ради, або якщо під таким рішенням підписалась 1/4 частини академічної громади. Академічне слухання є формою вирішення академічною громадою питань, віднесених законом до відан-

ня студентського самоврядування. Рішення, прийняті академічним слуханням з питань, віднесених законом до повноважень студентського самоврядування, є обов'язковими для виконання всіма органами студентського самоврядування та адміністрацією вищого навчального закладу.

Ще один варіант безпосередньої участі академічної громади в управлінні навчальним закладом є Загальні збори. При цьому рішення загальних зборів академічної громади є обов'язковими, якщо їх прийнято з будь-яких питань, віднесених цим законом до повноважень студентського самоврядування, та якщо під ним поставили підписи 1/2 членів академічної громади. Відповідно, Загальні збори академічної громади проводяться за ініціативним рішенням адміністрації вищого навчального закладу, або за рішенням академічної громади.

Вищим органом академічної громади, котрий представляє її інтереси та відповідні функції і повноваження студентського самоврядування, виступає студентська рада. Вона є виборним органом студентського самоврядування, діє на основі положення про студентську раду відповідного навчального закладу та складається з делегатів студентської ради. Очолює студентську раду голова студентської ради. Виконавчим органом студентської ради є її виконавчий комітет. Виконавчий комітет підзвітний і підконтрольний відповідній студентській раді.

Органи студентського самоврядування є юридичними особами, мають печатку із власним найменуванням, бухгалтерський баланс, штатний розпис, рахунки в банківських установах і несуть відповідальність за свою діяльність відповідно до закону. Легалізація студентської ради здійснюється шляхом її державної реєстрації в Міністерстві юстиції України та в його територіальних органах. Після реєстрації студентська рада набуває статусу юридичної особи приватного права – непідприємницького товариства і, відповідно, наділяється правом створювати інші неприбуткові органи без надання їм права юридичної особи¹.

¹ Студентське самоврядування. Навчально-методичний комплекс для студентів вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації України. – К. : Ніка-Центр, 2007. – С. 77–78.

На керівника відповідного вищого навчального закладу покладається обов'язок забезпечити необхідні матеріально-технічні умови для діяльності студентської ради. Фінансовою основою студентського самоврядування є кошти, перераховані керівником вищого навчального закладу на рахунок студентської ради у вигляді щорічних внесків, що дорівнюють сумі в розмірі 1 % від бюджету вищого навчального закладу.

Законодавство України про студентське самоврядування та їх представницькі органи складається з Конституції України, Закону України «Про об'єднання громадян», Закону України «Про вищу освіту», цього закону, інших нормативно-правових актів, виданих відповідно до нього.

Студентське самоврядування здійснюється в ході навчально-виховного процесу в вищих навчальних закладах задля більш повного та всебічного розвитку особистості члена академічної громади, реалізації його конституційних прав та інтересів.

До компетенції студентського самоврядування належать питання соціально-побутового та культурного життя. У питаннях організації навчального процесу в вищому навчальному закладі академічна громада має право дорадчого голосу. Основними завданнями студентського самоврядування є: сприяння забезпеченню рівних умов доступу громадян до вищої освіти; забезпечення і захист прав та інтересів членів академічної громади, зокрема стосовно організації навчального процесу; сприяння навчальній, науковій, громадській і творчій діяльності членів академічної громади, їхнім заняттям фізкультурою та аматорським спортом; сприяння покращенню умов проживання і відпочинку членів академічної громади; сприяння діяльності гуртків, товариств, клубів за інтересами, громадських організацій та інших добровільних об'єднань членів академічної громади відповідного вищого навчального закладу; організація співпраці з органами студентського самоврядування інших вищих навчальних закладів; сприяння міжнародній мобільності членів академічної громади; сприяння працевлаштуванню випускників.

До відання студентської ради належать досить широкі повноваження: від ухвалення внутрішніх нормативних документів, що регламентують її діяльність, до подання клопотання керівнику вищого навчального закладу про звільнення чи відсторонення посадових осіб та працівників професорсько-викладацького складу, при порушенні останні-

ми посадових обов'язків та морально-етичних норм¹. При цьому студентська рада зобов'язана: не порушувати правила внутрішнього розпорядку вищого навчального закладу, правила проживання у гуртожитках; не заважати здійсненню навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі; звітувати про свою діяльність перед адміністрацією вищого навчального закладу та академічною громадою; щорічно звітувати про використання власних фінансових та матеріальних ресурсів перед адміністрацією вищого навчального закладу та академічною громадою.

Студентська рада вищого навчального закладу формується з членів відповідної академічної громади, де всі факультети представлені у студентській раді рівною кількістю делегатів. У разі відсутності на початок навчального року у вищому навчальному закладі належним чином обраної студентської ради, відповідальність за проведення виборів студентської ради покладається на керівника цього закладу. Органи та посадові особи адміністрації вищого навчального закладу не мають права втручатись у законну діяльність органів та посадових осіб студентського самоврядування, а також вирішувати питання, віднесені до повноважень студентського самоврядування.

Органи та посадові особи студентського самоврядування мають право звертатись до суду щодо визнання незаконними актів та дій адміністрації вищого навчального закладу, які обмежують права академічної громади, органів та посадових осіб студентського самоврядування. Акти, видані посадовими особами та органами студентського самоврядування, прийняті в межах наданих їм повноважень, є обов'язковими для виконання всіма членами академічної громади та трудового колективу вищого навчального закладу.

Органи та посадові особи студентського самоврядування є відповідальними перед академічною громадою, адміністрацією вищого навчального закладу, юридичними і фізичними особами. При цьому академічна громада може у будь-який час припинити повноваження органів та посадових осіб студентського самоврядування, якщо вони порушують Конституцію або закони України, обмежують права, свободи та законні інтереси членів академічної громади, не забезпечують здійс-

¹ Студентське самоврядування. Навчально-методичний комплекс для студентів вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредитації України. – К. : Ніка-Центр, 2007. – С. 80–81.

нення наданих їм законом повноважень. Таке право реалізується шляхом винесення відповідного рішення на загальних зборах академічної громади чи прийнятті такого рішення на академічному слуханні. У разі порушення посадовими особами адміністрації вищого навчального закладу положень закону про студентське самоврядування, законні права, свободи та інтереси членів академічної громади чи неналежне виконання обов'язків, посадові особи несуть відповідальність у порядку, встановленому законом.

Реалізація завдань державно-громадського управління освітою, особливо на регіональному рівні можлива лише за умови, коли зміст, форми, функціонально-організаційна структура, стиль і методи, механізми управлінської діяльності районних відділів (управлінь) освіти (РВО, РУО) відповідатимуть вимогам розвитку суспільства в умовах створення громадянського суспільства, української державності, культурного й духовного відродження народу. Успіх реформування системи державного управління освітою значною мірою залежить від того, як раціонально та ефективно буде використовуватися не тільки зарубіжний, а й насамперед вітчизняний досвід управлінської діяльності районних органів управління освітою.

Значна частина районних органів управління освітою намагається знайти своє місце у розбудові нової освіти в країні, однак багатьом відділам (управлінням) освіти бракує розуміння потреб сьогодення, а деякі з них без перебільшення можна назвати осередками авторитаризму, які стримують розвиток творчості та ініціативи у підпорядкованих їм закладах освіти. Характерна ознака таких управлінських підрозділів – монополізм.

Такий стан справ в управлінні освітою на регіональному рівні має свої зовнішні (скрутне фінансово-економічне становище в країні, недостатня кількість теоретичних розробок з проблем управління освітою на районному рівні, відсутність науково обґрунтованих методичних рекомендацій щодо конкретного переведення управління освітою в районах на державно-громадські засади) та внутрішні (відсталість, обмеженість мислення, корупція, нерозуміння реалій сьогодення, недостатня управлінська підготовка більшості районних керівників освітою, наявність стійких тоталітарних стереотипів) причини.

На певні недоліки в діяльності батьківських рад та комітетів ми вже вказували, слід зазначити, що основне місце серед них займає все ж недостатньо активна позиція батьків відносно освітянського процесу. Більшість створених батьківських рад та комітетів займає відверто па-

сивну позицію у своїй діяльності, обмежується формальним виконанням типових функцій відповідних комітетів, тим самим уникаючи активного впливу на освітянський і виховний процес, що стало можливим завдяки впровадженню принципів державно-громадського управління освітою в сучасній Україні.

У цьому випадку спрацьовують два основні фактори, котрі призводять до зменшення впливу батьківських рад та комітетів на освітянські процеси. З одного боку, навіть найбільш активні батьки учнів, котрі входять до складу батьківських рад та комітетів, намагаються фактично уникнути відповідальності за якість освіти та виховання власних дітей. Вони вважають, що існують відповідні навчальні заклади, котрі й мають здійснювати належні функції й нести всю повноту відповідальності за результат виховання та освіти учнів. Фактично, тут ми маємо справу зі стереотипом сприйняття освіти і навчального закладу радянського та пострадянського часу, де споглядалось чітке розмежування функцій батьків, навчальних закладів та відповідних державних структур щодо виховання особистості. Всі ці процеси традиційно регламентувались державою, яка постійно слідувала за розмежуванням функцій і впливів учасників виховного та освітянського процесів та чітко регламентувала можливості певних втручань. Тим самим за досить довгий часовий період були сформовані стереотипи можливого впливу батьків на освітянський та виховний процес. Як результат, ми маємо цілком формалізований, неактивний підхід до власної діяльності більшості батьківських рад та комітетів, створених у навчальних закладах України.

Одна із причин – позиція батьків, які вважають, що їх основна функція – це матеріальне забезпечення дітей. Відповідно, інші сторони життя власних дітей досить часто залишаються поза увагою батьків. Для цього, на їхню думку, й існують садочки, школа та ВНЗ, їм відходить значна частка зароблених коштів родини, відповідно саме вони й мають дбати не тільки за високий рівень здобутої освіти, але й за розвиток особистості учня, набуття ним певних моральних якостей тощо.

Відповідно, зважаючи на ці негативні фактори котрі впливають на досить неактивну й відносно формальну діяльність навіть найкращих батьківських рад та комітетів (звісно, якщо ми оцінюємо їх діяльність з позицій нового підходу системи державно-громадського управління освітою) можна зробити висновок, що для покращення ситуації слід прийняти ряд важливих рішень. Причому вони повинні мати статус

стратегічного характеру. Діяльність батьківських комітетів, за умов державно-громадського управління освітою, має бути розбудована на якісно нових світоглядних засадах, які не передбачають чіткої регламентації та розподілу функцій учасників виховного та освітянського процесу з боку держави. Відповідно, це дає змогу значною мірою більш органічно здійснити розподіл функцій та впливів серед батьків, викладачів, учнів та керівництва навчального закладу, де жодна з сторін не може бути розглянута в ролі неспростовного авторитета. Батькам слід поступово, але неухильно доводити до розуміння думку, що вони мають активно втручатися у виховний та освітянський процеси стосовно своїх дітей у навчальних закладах, бо саме вони є першочерговими його «замовниками», а держава, та різні економічні структури – вторинними. Відповідно, самого матеріального внеску батьків зараз, так само як і завжди є недосить.

Що ж стосується недоліків студентського самоврядування, то вони частково пов'язані з причинами характерними для батьківських рад та комітетів, але певною мірою й відрізняються від них. З одного боку, учні та студенти перебувають у сфері впливу стереотипів мислення одноосібного авторитарного управління навчальним закладом, що майже десятиліттями формувалось в нашій системі освіти. З другого боку, слід зазначити, що навіть найбільш активні учні та студенти перебувають в процесі власної особистісної та професійної самоідентифікації, тому певні недоліки їхньої діяльності пов'язані з процесами особистого становлення членів учнівських та студентських громад. Але цей недолік, так само як і перший, безумовно, буде подолано, як нам видається, з плином часу.

Процес формування сучасного типу керівника навчального закладу в умовах українського суспільства відбувався досить довго і послідовно. На нього впливало досить багато різноманітних факторів протягом останнього століття, тому вважати, що на Україні миттєво утворився новий тип керівника, разом зі зміною державної стратегії управління освітою було б помилковим.

Фактично, основні управлінські риси сучасного керівника навчального закладу почали своє формування з 20-тих років минулого сторіччя. Тоді було визначено функціональний статус завідуючого навчальним закладом: керівництво педагогічною, адміністративною та господарською частиною; він мав стежити за перебігом навчально-виховного процесу, за розвитком учнівського самоврядування; організація праці школярів та створення системи ідейно-політичного вихо-

вання. У його функціональні обов'язки входило все, що стосувалося санітарно-гігієнічного стану шкільного приміщення, його ремонту, матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу. Передбачалося, що завідуючий навчального закладу навіть має право скасувати постанову Ради навчального закладу, а в окремих випадках приймати самостійні виконання без Ради навчального закладу. Мова йде про здійснення авторитарних керівницьких функцій в межах певного навчального закладу.

У 30-ті р. ХХ ст. в державному управлінні країною починають домінувати контролюючі функції. Цю тенденцію в освіті закріпив наказ 1939 р. «Про покращення контролю за роботою шкіл та вчителів та про боротьбу з фактами окомандування в оцінці знань учнів». Головною функцією управління, тобто провідною діяльністю керівника, став контроль. Централізація керівництва на всіх рівнях, перевага авторитарного стилю управління, жорстка регламентація діяльності педагогів, учнів і самих керівників породжували механічне, бюрократичне виконання управлінських функцій, вели до зниження творчої активності.

З кінця 50-х років ця тенденція зазнає поступових змін – директор навчального закладу мав здійснювати управління ним, оптимально поєднуючи одноосібність керівництва та колегіальність, опиратися в своїй діяльності на педагогічну раду, на партійні та профспілкові організації, залучати на допомогу навчальному закладу батьків учнів, шефські підприємства тощо. Відповідно основна увага педагогів (зокрема В. Сухомлинського) була привернута до таких функцій директора, як учительська, виховна, організаційна.

У 60–70-ті роки школа стала центром роботи з молоддю, відбувся перехід до загальної середньої освіти та були визначені нові завдання щодо виховання дітей та підлітків. У зв'язку з цим зріс інтерес суспільства до школи та зокрема до проблеми школознавства. Почався новий етап розвитку теорії та практики управління. В. І. Маслов визначив його основні риси: інтенсивний пошук нових форм та методів управління, широке і всебічне втручання науки у практику управління, подальший розвиток демократичних тенденцій, комплексний підхід до розв'язання завдань, системний аналіз об'єктів управління. Виокремлюються основні соціально-рольові функції керівника школи – це керівництво реалізацією комплексного підходу до виховання учнів, наукове управління навчальним процесом, робота з громадськістю та батьками учнів, активний вплив на виховні процеси в селі (місті, мікрора-

йоні), суспільно-політична, адміністративно-педагогічна, господарська діяльність та викладацька робота.

Досить плідними в історії розвитку управлінської думки, теорії та практики керівництва були 80-ті роки. Керівник 80-х років разом із Радюю школи повинен був вирішувати всі питання, які стосуються життєдіяльності закладу: вироблення режиму роботи, добір кадрів, оцінка діяльності вчителів, планування та організація навчально-виховного процесу, контроль за його перебігом, аналіз результатів педагогічного процесу тощо. Директора обирав колектив школи.

В середині 90-х років поряд із поняттям «керівник» почав широко вживатися термін «менеджер». Розвивається менеджмент освіти, як вид управлінської діяльності, що складається із сукупності засобів, методів та форм впливу на індивідуумів та колективи з метою ефективного функціонування цієї галузі.

Висхідними принципами освітнього менеджменту (за В. І. Масловим) є:

- соціальна детермінація. Вимагає передусім розуміння керівником головних соціальних завдань, суспільної ідеології освіти на конкретному етапі історичного розвитку держави;
- гуманізація в діяльності менеджера. Діяльність керівника повинна базуватися на повазі до кожної особистості, з якою він вступає в ділове спілкування: вчителя, учня, випадкового відвідувача закладу;
- науковість та компетентність в управлінні установами освіти. Передбачає оволодіння керівником теоретичними питаннями і технологією педагогічного процесу, менеджменту, фахових методик, вікової психології, сучасної політології тощо;
- принцип інформаційної достатності в менеджменті є вирішальним на всіх етапах управлінського циклу;
- аналітичне прогнозування в управлінні. Відображає моделюючі процеси різного рівня, що можуть відбутися у керованій соціальній системі;
- оперативне регулювання. Тісно пов'язаний із процесуальною діяльністю менеджера освіти, оскільки завдяки йому виконуються усі управлінські виконання, відбувається реагування на інформацію;
- зворотний зв'язок. Працює на інформаційне забезпечення управління, спрямований на реалізацію організаційно-регулятивної та контрольно-коригуючої функцій;

- наступність і перспективність тісно пов'язаний з універсальними гегелівськими законами, що виявляються в усіх сферах життя. Нездатність менеджера аналізувати спадщину минулого, досвід сьогодення, критично оцінити свої можливості не дасть змоги розробити стратегічні перспективи розвитку керованої установи освіти, не зробить її конкурентоспроможною в умовах ринкових відносин;
- демократія та централізм (тривалий час трактувався лише з політизованих позицій, був спрощений і перекручений) є одним із фундаментальних чинників, що забезпечує ефективну управлінську діяльність менеджера;
- чіткий розподіл влади між особистістю і відповідними структурами з конкретно визначеним механізмом, що регулює відносини між ними;
- стимулювання кадрів передбачає постійну орієнтацію колективу на педагогічні інновації, кращий досвід, бажання і вміння використовувати наукові досягнення в галузі психології, фахових методик, а також надбання культури і духовної спадщини. Основою згуртування педагогічного колективу є визнання кожним загальної мети, позитивної мотивації праці, чітка її організація, створення необхідних умов для роботи, систематична об'єктивна оцінка наслідків діяльності кожного члена колективу, належне моральне і матеріальне стимулювання;
- правова пріоритетність і законність передбачає узгодженість діяльності менеджера навчальної установи освіти з законодавством України в питаннях освіти, праці, охорони дитинства, прав людини та ін. Розроблення і прийняття управлінських рішень, їх виконання мусить відповідати чинним правовим нормам, мати певне юридичне випробування, а в окремих випадках – і юридичну експертизу;
- фінансово-економічна раціональність і ділова активність відображає залежність втілення всіх стратегічних цілей, якісної реалізації поточних справ від можливостей їх науково-методичного, матеріально-технічного забезпечення, фінансування¹.

¹ Маслов В. Принципи менеджменту в установах освіти / В. Маслов, В. Шаркунова // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – С. 77–84.

«Університет є самостійною установою всередині суспільства із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній і історичній спадщині».

Magna Charta Universitatum (1988 р.)

2.4. Університетська автономія: нові виклики

Своєрідним фокусом світового аксіологічного дискурсу є питання теорії і практики університетської автономії. Останнім часом вона активно обговорюється на сторінках наукових видань, в засобах масової інформації як розвинутих країн, так і країн, що розвиваються. Не є винятком і Україна. Діапазон поглядів надзвичайно широкий – від глорифікації університетських свобод до повного їх заперечення. З огляду на це, Г. Нів цілком слушно зауважив, що «підґрунтям ритуальних розміркувань «за» і «проти» інституційної автономії є питання життєвого значення для суспільства загалом. Якими мають бути оптимальні умови передачі знань? Наскільки глибоким і масштабним має бути контроль суспільства за діяльністю інститутів вищої освіти? Над якими сферами має здійснюватись цей контроль і нагляд з боку суспільства на фоні зустрічних вимог «академії» бути господарями у своєму домі? Ці фундаментальні питання не втратили своєї актуальності з часу виникнення університетів понад 800 років тому»¹.

Зрозуміло, що пошук відповідей на ці питання в кожній країні, регіоні здійснюється по-різному. В цьому плані доречним є порівняння відповідних дискурсів у суспільствах із розвинутою і сталою традицією університетської автономії та суспільствах, до яких належить і Україна, де її необхідно або відновлювати, або вибудовувати академічне самоуправління в процесі реформування надцентралізованої та забюрократизованої системи управління вищою освітою. Зміст оприлю-

¹ Neave J. Education. Academic freedom and university autonomy: an abiding concern // Higher Education Policy. – Vol. 9. – No. 4. – 1996. – P. 264.

днених «там» і «тут» текстів, їх спрямованість, їх, нарешті, назви, є красномовним свідченням сутнісних відмінностей у характері проблем, які постали перед розвинутими країнами, з одного боку, та пострадянськими, з другого. «Як нам захистити академічні свободи?»¹, – запитує і намагається знайти відповідь, як і тисячі її колег на Заході, Генеральний секретар Міжнародної асоціації університетів (МАУ) Є. Егрон-Полак. У нашій країні лейтмотив дискурсу досить чітко, як нам здається, відобразили автори однієї із публікацій під назвою – «Університети мусять стати автономними»². Цілком погоджуємося з висновком, що проблема вирішення цього завдання в Україні «нині виходить за рамки суто професійної дискусії і стає предметом широкого і зацікавленого громадського обговорення, оскільки торкається величезної кількості людей, які надають і здобувають вищу освіту, стосується функціонування суспільства загалом, його якості, перспектив розвитку тощо»³.

Не зупиняючись докладно на характеристиці наявних в дискурсі позицій «за», «проти», «байдуже» і таке інше, лише зауважимо, що ситуація досить неоднозначна як в суспільстві загалом, так і в освітянському середовищі зокрема. Як це зазвичай буває, коли прибічники реформ намагаються відповісти на питання «що робити?», вони одночасно занепокоєні з'ясуванням, а «хто ж заважає» прогресивним починанням? Судячи із змісту публікацій, особливо в засобах масової інформації, «однією із основних перешкод на шляху модернізації вищої освіти є опір багатьох представників ректорського корпусу»⁴. Дістається і бюрократії, яку «не цікавить» університетська автономія, чиновникам «середнього рівня» тощо⁵. Дуже часто згадуються «пережитки минулого», зокрема радянського. «Безответственность, конформность, иждивенчество и рабский

¹ Egron-Polak E. How to safeguard academic freedom? A Canadian perspective // Higher Education Policy. – Vol. 15. – 2002. – P. 381.

² Степанюк О. Університети мусять стати автономними / О. Степанюк, С. Семенко // Дзеркало тижня. – 6 листопада 2004. – С. 12.

³ Бакіров В. Незалежність від держави // Університетська автономія: її друзі та вороги. Пер. з пол. англ. – К. : Таксон, 2008. – С. 30–31.

⁴ Степанюк О. Університети мусять стати автономними / О. Степанюк, С. Семенко // Дзеркало тижня. – 6 листопада 2004. – С. 12.

⁵ Касьянов Г. Університетська автономія – не «корито» для ректора // Дзеркало тижня. – 25 березня. – 2006. – С. 13.

дух Homo Sovieticus, с одной стороны, а также отсутствие у него навыков жизни по законам корпоративной этики, с другой, объясняет, почему постсоветская система образования оказалась не готовой к тому парадигмальному сдвигу, когда корпоративная этика начала приобретать особый смысл», – пише на сторінках всеукраїнської експертної мережі в Інтернеті учасник, як він сам зазначає, Української фулбрайтської асоціації О. Пронкевич. Автор порівнює українську пострадянську систему вищої освіти, використовуючи метафору відомого російського філософа О. Зінов'єва, із «рогатим зайцем», аби підкреслити у неї «гибридность, вызванную смесью несовместимых элементов, соединение которых угрожает постоянным ценностным коллапсом, проявляется самым очевидным и причудливым образом» (зберігаємо авторську редакцію. – *Прим. авт.*).

Про усю складність переходу українських вишів на європейську аксіологічну платформу в організації свого внутрішнього життя свідчать результати експерименту, який у квітні 2005 року розпочали вісім українських університетів – Львівський національний університет ім. Івана Франка, Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича, Український католицький університет (Львів), Національний університет «Києво-Могилянська Академія», Університет економіки і права «Крок» (Київ), Дніпропетровський національний університет, Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна, Донецький національний університет. За підтримки Міжнародного фонду «Відродження» вони створили консорціум для експериментального запровадження основ університетської автономії в українській вищій школі. Голова консорціуму – Президент Національного університету «Києво-Могилянська Академія» Сергій Квіт¹.

Проект було спрямовано, як зазначається у стислому звіті фонду «Відродження» за 2008 рік, на створення нової моделі взаємин між університетом, суспільством і державою, в межах якої університет стає інституцією, яка визначає свої завдання і сама несе відповідаль-

¹ Докладніше див.: Касьянов Г. Університетська автономія: складова громадянського суспільства // Дзеркало тижня. – 13 серпня 2005 року; Касьянов Г. Університетська автономія – не «корито» для ректора // Дзеркало тижня. – 25 березня 2006 року.

ність за результат своєї діяльності перед суспільством в особі власної академічної та студентської спільноти і місцевої громади, дбаючи про відповідальність своєї мети загальнонаціональним інтересам. На початку 2008 року Консорціум повернувся до співпраці з Міністерством освіти і науки України та урядом, яка, як свідчать деякі публікації учасників експерименту, здійснювалась досить непросто у попередні роки. У січні 2008 року відбулося засідання ради ректорів консорціуму за участі міністра освіти та науки І. Вакарчука, на якому було узгоджено план дій на 2008 – 2009 рр. та розроблено пропозиції до програми дій уряду в сфері освіти. Зокрема, університети взяли участь у розробці освітнього компоненту програми уряду Ю. Тимошенко. Представники консорціуму увійшли до робочої групи з розробки змін та доповнень до Закону України «Про вищу школу», до експертної групи при профільному комітеті Верховної ради України. Питання університетської автономії було визначено як один із пріоритетів діяльності МОН на 2009 рік¹.

На жаль, як зазначає В. Бакіров, ректор Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, діяльність консорціуму «не була дуже успішною»². Ця сумна історія, зауважує він, докладно викладена Г. Касьяновим³, який зокрема зробив такий висновок: «університети-ініціатори експерименту стали учасниками гри на полі, де вони були приречені, в кращому разі, на гру за правилами, які ставили їх у невідгідне становище, а в гіршому – на прогнозовану поразку. Громадська ініціатива стала на рейки бюрократичного потягу, який зазвичай бігає по колу»⁴.

Можемо припустити, що певний досвід, набутий в процесі реалізації проекту, мабуть, було враховано при підготовці рішення Уряду України, згідно з яким у липні 2009 року було надано п'яти провідним вишам України статус самоврядних (автономних) дослідницьких наці-

¹ Стислий звіт Міжнародного фонду «Відродження» про результати діяльності у 2008 р. // Дзеркало тижня. – 7 березня 2009. – С. 11–13.

² Бакіров В. Незалежність від держави // Університетська автономія: її друзі та вороги; пер. з пол. англ. – К. : Таксон, 2008. – С. 32–33.

³ Касьянов Г. Університетська автономія в Україні: спроба практичного впровадження // Дух і Літера. – № 19: Університетська автономія: «Спеціальний випуск». – К., 2008. – С. 31–47.

⁴ Бакіров В. Незалежність від держави // Університетська автономія: її друзі та вороги; пер. з пол. англ. – К. : Таксон, 2008. – С. 33.

ональних вищих навчальних закладів. Відповідно до урядових постанов цей статус присвоєно Національному університету «Києво-Могилянська академія», Національному університету «Острозька академія», Національній юридичній академії України ім. Ярослава Мудрого, Львівському національному університету ім. Івана Франка та Київському національному університету ім. Тараса Шевченка. Раніше статус дослідницького отримав також Національний університет «Львівська політехніка».

Підготовча робота, яка передувала прийняттю урядових рішень, підтверджує досить поширену думку, що, «питання автономії... дуже складне», що «не може бути так: сьогодні автономії немає, а завтра вона вже має бути». Не викликає сумніву і те, що «повинна бути якась динаміка, досить непроста, мають відбутися структурні зміни, зміни в організації фінансування, організації навчального процесу тощо ...»¹. І ось тут починається головне, як з погляду теорії, так і практики освітньої політики – якою має бути ця динаміка (революційною, еволюційною), якими мають бути структурні зміни (масштаб, глибина, характер тощо) в освітньому врядуванні? В пошуках відповідей на ці питання прибічники утвердження автономії в українських університетах, в тому числі і учасники зазначеного експерименту, не можуть не враховувати світовий досвід, який є досить неоднозначним.

З огляду на це, як нам здається, є над чим поміркувати. Із змісту численних вітчизняних публікацій, (насамперед у науковій та науково-популярній періодиці), вимальовується досить привабливий і, відповідно, бажаний для нас образ виплеканої у західній традиції моделі університетської автономії. Не бракує, і цілком справедливо, констатації переваг академічного самоврядування, його впливу на університетське і суспільне життя, позитивних оцінок корпоративної етики, стійкості відповідних традицій тощо. Хоча, як нам здається, досить часто цей образ є неадекватним, подекуди ідеалізованим, таким, що не відповідає сучасному реальному стану речей. Зокрема, не враховуються значною мірою ряд принципових, на нашу думку, моментів. На один із них, наприклад, звертає увагу Г. Нів, який в одній із своїх публікацій констатує, що «однією із характерних рис останнього десятиріччя (90-ті роки ХХ століття – авт.) є переоцінка університетської автономії. Із етичної

¹ Дмитриченко М. Автономія вищого навчального закладу – вимога Болонської декларації // Вища школа. – № 2. – 2005. – С. 34.

та філософської аксіоми вона перетворилась у серію операційних умов та функцій»¹.

Від себе зауважимо, що «перегляд» мав результатом переформатування дискурсу. Змінились позиції, лінії розмежування між його репрезентантами. Розглянемо деякі принципові моменти цього процесу на прикладі неоліберальних реформ у вищій освіті Великобританії у 80–90-х роках ХХ століття, які розглядались як зразок багатьма країнами. «Цінності вищої освіти сьогодні, – зазначають Б. Солтер і Т. Тапер, – це складна комбінація двох різних інституційних традицій, яка включає в себе протилежні погляди на державне регулювання та внутрішнє врядування»². До початку 90-х років у Великобританії існувала бінарна система із чітким поділом на «старі» (old) університети³ і технічні інститути (politechnics), які склали так званий «суспільний сектор вищої освіти» (the public sector of higher education). У чому полягали між ними відмінності з погляду організації «внутрішнього врядування»?

«Старі» університети (їх уособленням традиційно є Кембридж та Оксфорд) до початку реформ 80–90-х років неухильно дотримувались «традиційного ліберального університетського ідеалу», згідно з яким університет «як спільнота вчених» «демократично організувала своє власне життя». Провідну роль у внутрішньому врядуванні відігравали «academics» – професорсько-викладацький корпус. Саме вони «керували університетом через механізм колегіальної демократії». «Старі» університети мали «реальну автономію»⁴.

Технічні інститути протягом ХХ століття обіймали інший статус. До 1988 р., коли і їм трохи пізніше, у 1992 р., було надано право називати себе університетами («новими»), вони перебували у підпорядкуванні органів місцевої влади і були об'єктом відповідного «політичного регулювання» (local political regulation). На відміну від «старих» університетів вони керувались у своїй діяльності «економічною ідеологі-

¹ Neave G. Editorial. The changing frontiers of autonomy and accountability // Higher Education Policy. – Vol. 14. – 2001. – P. 2.

² Salter B., Tapper T. The External Pressures on the Internal Governance of Universities // Higher Education Quarterly. – Vol. 56. – No. 3. – 2002. – P. 246–247.

³ Саме про ці університети, як правило, йдеться у вітчизняних публікаціях, особливо у ЗМІ, коли їх автори розмірковують про особливості університетської автономії у західній традиції.

⁴ Dearlove G. Fundamental changes in institutional governance structures: The United Kingdom // Higher Education Policy. – Vol. 11. – 1998. – P. 112.

єю» (the economic ideology). У технічних інститутах була «відсутня інституційна та академічна автономія», і, зокрема, до 60-х років більшість із них навіть не мали «академічних органів аналогічних університетському сенату»¹.

Інтеграція «старих» і «нових» університетів в єдину систему вищої освіти відбувалась в умовах уніфікації як механізмів державного регулювання, так і внутрішнього врядування університетів. Британські дослідники та експерти, характеризуючи зміст реформ 80–90-х років, звертають увагу на те, що держава, уряд, керуючись бажанням максимально забезпечити «результативність та ефективність» вищої освіти в нових умовах, всіляко заохочували рух університетів в руслі «менеджеріальної революції». Між «старими» та «новими» університетами спостерігається, з погляду організації внутрішнього врядування, зустрічний рух, в процесі якого поступово пом'якшуються відмінності між ними.

Якщо вести мову про «старі університети», то вважається, що впровадження «британської моделі менеджеріалізму» супроводжується «занепадом академічних свобод»². Реформи в англосаксонських країнах в напрямку «дерегулювання та утвердження ринкової конкуренції» аж ніяк не призвели, зауважують австралійські вчені, «до більшої автономії» університетів³. Роблячи подібні висновки, автори, як правило, мають на увазі, що йдеться не про відмову від автономії взагалі, а якісні зміни у її розумінні («переоцінка» за Г. Нівом) та реалізації на практиці. Старі, добрі часи, коли внутрішнє врядування здійснювалось виключно академічною спільнотою, минули. Як зауважує М. Квієк, «інше суспільство – інша філософія – інший університет»⁴.

Зглобалізований, скомерціалізований EGM-університет потребує якнайширшої власної автономії зі своїм статусом активного гравця на міжнародному ринку освітніх послуг. Вона була і залишається «клю-

¹ Ibid. – P. 113.

² Karran T. Academic Freedom in Europe: A Preliminary Comparative Analysis // Higher Education Policy. – Vol. 20. – 2007. – P. 311.

³ Anderson D., Johnson R. University Autonomy in Twenty Countries. Centre for Continuing Education. The Australian National University. April 1998. – P. 26: <http://www.magna-charta.org>.

⁴ Квієк М. Місце філософії в університеті. Минуле, теперішнє, майбутнє: <http://hppt://www.vpl.org.ua>.

човою цінністю» для нього, без неї неможлива результативна наукова та навчальна робота¹. Однак при цьому, як зазначають експерти Європейської комісії, в організації структури внутрішнього врядування закладів вищої освіти, дослідницьких університетів, насамперед, «відбувся перехід від традиційної» моделі самоврядування (self-government) до моделі менеджментного самоврядування (managerial self-governance)². На нашу думку – це дуже важливий висновок, який свідчить про суттєві зрушення у теорії і практиці університетського врядування.

Зазначений стан речей став результатом дії цілого ряду факторів, як зовнішніх щодо університету, так і внутрішніх. Зокрема, що стосується останніх, то, як зазначають західні фахівці, в університеті поступово визрівала загальна невдоволеність традиційною системою врядування, яка складалася згідно з принципом поділу влади, – із самоврядних та виконавчих органів. Виявилось, що претензії висловлювались головним чином до самоврядних структур, ефективністю діяльності яких були невдоволені практично усі – як адміністрація, так і викладачі. Зокрема, у США підраховали, що викладачі, витрачаючи близько 11 % свого часу (майже по 6 годин на тиждень) на участь в роботі самоврядних структур, відчували все менше і менше задоволення від результатів своєї діяльності в них³. Показовим є такий факт із практики британських освітніх реформ. Ще в 1985 році в одному з офіційних документів зазначалось, що залучення «academics» до «університетського врядування через численні комітети уповільнює процес вироблення рішень і сприяє зміцненню секційних інтересів. У той самий час «academics» часто налаштовані на блокування прийняття необхідних рішень в інтересах всього інституту в умовах наявності обмежених ресурсів»⁴.

Намітилась, як зазначив Дж. Дадерштадт, «криза участі», в умовах якої традиції «дебатів та пошуку консенсусу» вступили в протиріччя із

¹ Mohrman K., Ma W., Baker D. The research University in Transition: The Emerging Global Model // Higher Education Policy. – Vol. 21. – 2008. – P. 26.

² Higher Education Governance in Europe. Policies, Structures, Funding and Academic Staff. – Eurydice. – 2008. – P. 11.

³ Lyall K. Recent Ghanges in the Structure and Governance of American Research Universities // Governance and Higher Education. – P. 23.

⁴ Dearlove G. Fundamental changes in institutional governance structures: the United Kingdom // Higher Education Policy. – Vol. 11. – 1998. – P. 115.

забезпеченням ефективності (efficiency) роботи системи університетського врядування»¹. Перед університетами з усією гостротою постали наступні питання, на які необхідно було знайти адекватні відповіді. По-перше, «чи досягнення консенсусу все ще залишається більш важливою справою, ніж прийняття ефективних рішень? По-друге, чи існує реальна загроза академічним свободам з боку більш раціональних механізмів прийняття рішень? По-третє, чи можна досягнути більш урівноваженого балансу між ними?»²

Як ми вже зазначали, вибір було зроблено на користь моделі «менеджментного врядування» з її орієнтацією на «ефективність і результат». Динамічне середовище потребувало динамічних та раціональних рішень. Раціоналізуючи свою діяльність, університети, перш за все дослідницькі, при цьому намагаються, наскільки це можливо і відповідає вимогам часу, мінімізувати ризики та загрози для університетської автономії, яка, на чому наголошуємо ще раз, зазнала серйозних трансформацій і мало в чому нагадує традиційну, виплекану протягом століть «учасницьку» модель, побудовану на принципах колегіальності та «класичного» поділу владних повноважень в структурі університетського врядування.

Однак, що цікаво, саме ця модель найчастіше фігурує у вітчизняних публікаціях, автори яких, пропонуючи «скористатися досвідом європейських університетів», зокрема Кембриджського, вважають, що «тільки за умови» впровадження моделі управління, побудованої на «реальному поділі влади» та її «децентралізації», на принципах «прозорості» українські університети «зможуть таки вийти з кризового стану і запрацювати з максимальною ефективністю»³.

В загальному, теоретичному плані подібні пропозиції мають доволі привабливий вигляд і ніяких заперечень, певна річ, не викликають. А от стосовно їхнього практичного втілення в життя в Україні виникають деякі запитання. Виходячи із як позитивного, так і негативного досвіду, можна дійти висновку, що реалізація «класичної» «учасницької»

¹ Duderstadt J. Fire, Ready, Aim! University Decision-Making During an Era of rapid Change // Governance and Higher Education. – P. 27.

² Lyall K. Recent Ghanges in the Structure and Governance of American Research Universities // Governance and Higher Education. – P. 23.

³ Булавін Л. Хто в університеті найголовніший? Ні, не ректор // Дзеркало тижня. – 24 січня 2009 р.

моделі університетського врядування в нашій країні є досить проблематичним проектом.

По-перше, як нам здається, досить часто недостатньо враховується той факт, що «ідея університетської автономії не є іманентною характеристикою української політичної свідомості, не укорінена в глибинні пласти національної культури і не є підтриманою попереднім реальним досвідом»¹. Можливо, саме цим пояснюються факти викривленого перенесення в Україну принципу «самоорганізації та самоуправління в наукових організаціях і вищій школі»², які, зазнавши відповідних мутацій на вітчизняному правовому та політико-економічному ґрунті, досить часто набувають вельми непривабливих, а то і потворних форм.

По-друге, хоча Східна Європа, в тому числі й Україна, як вважає М. Квієк, поки ще не зазнала повною мірою впливів глобалізації в сфері освіти, ці часи, і, можливо, досить швидко, все ж таки настануть, і нашим університетам, як західним, вже зараз доведеться, якщо вони захочуть вижити, рахуватись із цим феноменом. Тому, з огляду на перспективу, перед нами стоїть досить складне завдання, навіть складніше, ніж перед західними університетами. Вони ведуть пошук адекватних форм врядування, спираючись на вже існуючі демократичні традиції університетської автономії, модернізуючи їх. Нам доводиться вирішувати це завдання за відсутності подібних традицій, в контексті спроб реформування надцентралізованої, бюрократизованої системи управління. У цих умовах важливо зважено розставити акценти у справі впровадження університетської автономії в Україні. Зокрема, орієнтуватись не тільки на минулий, а й, насамперед, на сучасний досвід західних університетів, їх адаптації до складних умов глобалізації. За цих, та багатьох інших умов тема університетської автономії «має стати темою напруженого громадського дискурсу, довготривалого і серйозного обговорення проблеми, що поєднувало б дискусії у спеціалізованих галузях знання зі щоденним досвідом і відповідними думками. У такому дискурсі мають бути враховані вітчизняні реалії, глобальні виклики, інте-

¹ Бакіров В. Незалежність від держави // Університетська автономія: її друзі та вороги: пер. з пол., англ. – К. : Таксон, 2008. – С. 38.

² Демченко О. Українська наука: точка біфуркації // Дзеркало тижня. – 18 квітня. – 2009.

лектуальний та практичний досвід, наявні політичні, культурні й моральні ресурси тощо»¹.

Зрозуміло, що звертаючись до західного досвіду, потрібно зважено оцінювати не тільки його «класичні», виплекані протягом тривалого часу, форми, але й сучасну практику, адаптовану до умов глобалізації. Вона теж неоднозначна. Навряд чи слід, наприклад, сприймати як рекомендацію до негайного виконання досить поширені в дискурсі погляди найбільш радикально налаштованих прибічників «академічного капіталізму», зокрема у «голландській школі», які вважають, що університетами мають керувати виключно «професійні лідери та менеджери»². При цьому вони посилаються на досить поширену практику, коли наглядова рада, в якій значний вплив мають представники «зовнішніх стейкхолдерів» (external stakeholders), наймає за контрактом на керівні посади менеджерів, які не є членами університетської спільноти. Подібна практика є підставою для висновків, що університети перетворюються із автономних в гетерономні (heteronomous)^{3,4}.

Зазначені погляди в дискурсі репрезентують, як правило, ті представники академічних та інтелектуальних кіл, які є принциповими противниками неоліберальних трансформацій в освітній політиці. Вони є в усіх регіонах, в усіх країнах, однак сила їх впливу на офіційну політику в розвинутих країнах практично не відчувається і обмежується полем інтелектуальних дискусій, зокрема в сфері філософії освіти і педагогіки. Інша справа регіони, що розвиваються. Зокрема, країни Латинської Америки, де антинеоліберальні настрої і рухи досить впливові. Переконатись у цьому можна, наприклад, ознайомившись із змістом діяльності Інституту досліджень освітньої політики (IEPS), який було створено представниками «незалежного ліворадикального союзу освітньої політики» (Independent Radical Left Education Policy Unit). Цей союз створив «a free e-journal» під назвою «The journal for critical education

¹ Бакіров В. Незалежність від держави // Університетська автономія: її друзі та вороги: пер. з пол., англ. – К. : Таксон, 2008. – С. 38.

² Governance. An International Journal of Policy. Administration and Institutions. Collection of quotes. Council of Europe: <http://www.coe.int>.

³ «Heteronomous» – об'єкт зовнішніх або зарубіжних законів; неавтономний (The Free Dictionary by Farlex: <http://www.thefreedictionary.com>)

⁴ Bernasconi A. Is there a Latin American Model of the University? // Comparative Education Review. – Vol. 11. – 2008. – P. 115.

policy studies». Редколегія журналу керується у своїй діяльності «критичною теорією освіти та практики». «Критична теорія» (Critical theory) – це «ревізіоністська марксистська філософія» (a revisionist Marxist philosophy)¹.

Зрозуміло, що матеріали в «критичному» антинеоліберальному маніфесті, яким є фактично журнал, бажано сприймати теж критично. Хоча загалом зміст подібних публікацій, як до речі і видань, що репрезентують інші, критично налаштовані до неолібералізму філософські та педагогічні школи, заслуговують на їх більш активне включення у вітчизняний освітянський дискурс. Зокрема, можливо, допомогло б декому позбавитись певної зачарованості супермодними постмодерністськими ідеями та, відповідно, ілюзій з приводу їх негайної реалізації на практиці в Україні.

В «критичних» (і не тільки) виданнях висловлюється стурбованість з приводу того, що в процесі неоліберальних реформ в багатьох країнах «серйозно послаблюється» зв'язок між інституційною з одного боку, та індивідуальною автономією і академічними свободами – з другого². Що це означає і чому відбувається? Насамперед, звертається увага на те, що EGM-університети, набуваючи автономії як суб'єкти світового ринку освітніх послуг і дотримуючись його логіки, намагаючись бути максимально ефективними (efficiency), результативними (effectiveness) та економічними (economy), підпорядковують цим вимогам свій внутрішній устрій. Це не може не позначатись на статусі «academics» – традиційного носія і уособлення академічних свобод університету модерної доби. «Економічна доцільність», якою керуються у своїй діяльності менеджери «підприємницького» університету³, подекуди вимагає певних обмежень у визначенні змісту навчальних програм, напрямів наукових досліджень, стилів управління тощо. Жорсткішими, з погляду вимог до «academics», стають умови контракту між ними та університетами. Проза ринку байдужа до «етичних та філософських аксіом», і для неї дійсно автономія, говорячи словами Г. Ніва, це «серія операційних умов та функцій». В цьому випадку ми є

¹ <http://www.ieps.org.uk>.

² Bleiklie I., Kogan M. Organisation and Governance of Universities // Higher Education Policy. – Vol. 20. – 2007. – P. 479.

³ Докладніше про зміст «академічного підприємництва» буде йти мова у розділі, присвяченому ринковим відносинам у сфері вищої освіти.

свідками гострого зіткнення, з одного боку, носіїв традиційної ціннісної орієнтації в організації університетського життя, із адептами його рішучого переформатування на потреби глобального ринку освітніх послуг, з другого.

Виходячи із змісту відповідних публікацій, найбільш гострі дискусії точаться навколо особливостей статусу «academics» у вищих навчальних закладах, умов їх перебування на відповідних посадах (tenure). Наприклад, у Канаді, як зазначає Є. Егрон-Полак, подекуди будь-які розмови на цю тему сприймаються як потенційні зазіхання на академічні свободи¹. І, до речі, зауважимо, не безпідставно. Зокрема, адепти «ринкового фундаменталізму» в університетському середовищі через пресу, через своїх представників в політичних та урядових колах (і не тільки в Канаді) намагаються переконати громадськість в тому, що в сучасних умовах «виробники освітніх послуг», порівняно із іншими учасниками ринку, мають «необґрунтовані привілеї» у вигляді «академічних свобод та інституційної автономії»².

І наостанок зауважимо, що дослідження загальносвітового, загальноєвропейського аксіологічного виміру університетської автономії, місця у ньому національного дискурсу, потребує ґрунтовного та зваженого підходу. Показовою у зв'язку із цим є позиція наших європейських колег, як із офіційних, так і наукових установ та навчальних закладів, які постійно на цьому наголошують в процесі підготовки відповідних досліджень. Зокрема, на це звертає увагу Президент Європейської асоціації університетів Ж.-М. Рапп, підкреслюючи, що «визначення та оцінювання значущості «різних аспектів автономії» є складним і подекуди суперечливим процесом». Особливо важливим є вибір та обґрунтування адекватної методології³.

¹ Egron-Polak E. How to safeguard academics freedom? A Canadian perspective // Higher Education Policy. – Vol. 9. – No. 4. – 2002. – P. 383.

² Neave G. Editorial. The changing frontiers of autonomy and accountability // Higher Education Policy. – Vol. 14. – 2001. – P. 40.

³ Foreword // University autonomy in Europe II. The Scorecard. Ed. By T. Esterman, T. Nokkala, M. Steinel. Brussels. – P. 6.

«Автономія має супроводжуватись чіткою і прозорою підзвітністю урядові, парламентові, студентам і суспільству в цілому».

***Всесвітня декларація про вищу освіту
для XXI століття: підходи і практичні заходи
(1998 р.)***

2.5. Соціальна відповідальність університету: нові умови – нові орієнтири?

Дискусії навколо питання можливості чи нереальності перетворення «academics» у своєрідну «касту недоторканих» є складовою більш широкого дискурсу, а саме: проблеми «підзвітності» (accountability) та «відповідальності» (responsibility) вищих навчальних закладів взагалі, університетів зокрема. Відзначено, що на Заході в 90-х роках ці питання почали дискутуватися «з новою енергією»¹. У Росії тільки останнім часом почали з'являтися публікації, присвячені цій проблемі, яка, з погляду Р. Апресяна, «осмислена слабо» і не була «предметом достатньої уваги з боку суспільства»².

Схожа ситуація і в нашій країні. Згідно з висновками ГО «Центр розвитку корпоративної соціальної відповідальності» наше суспільство «ще не готове до сприйняття соціальної відповідальності для усіх», що «складно розвивається концепція корпоративної соціальної відповідальності (КСВ) в Україні...» (9 червня 2008 р.). Мабуть, так воно і є, оскільки ми так і не виявили жодного коментаря на досить численні матеріали на сайті Центру. Його колектив, наскільки ми можемо розуміти, має за мету змінити ситуацію на краще. Зокрема, в рамках проекту «Корпоративна соціальна відповідальність в освіті» 19–21 лютого 2009 року для викладачів економічних дисциплін вищих навчальних

¹ De la Fluenta J. Academic freedom and social responsibility // Higher Education Policy. – Vol. 15. – 2002. – P. 337.

² Цит. за: Путилло Л. Социально ответственный вуз в условиях глобализации: миф или реальность? / Л. Путилло, И. Шапкин // Власть. – № 4. – 2006. – С. 19.

закладів України проведено тренінги, круглі столи. На майбутнє заплановано низку заходів.

Концепція корпоративної соціальної відповідальності, на яку спирається, зокрема, у своїй діяльності зазначена громадська організація, визрівало на Заході в контексті розробок положень етики бізнесу і управління. «Соціальна відповідальність – це відповідальність організації за вплив своїх рішень та діяльності на суспільство та навколишнє середовище, що реалізується через прозору та етичну поведінку». КСВ розглядається як складова бізнес – стратегії, яка відповідає за позиціонування бізнесу у зовнішньому та внутрішньому середовищі. Вона містить такі компоненти: відповідальність у взаємовідносинах із партнерами, відповідальність щодо споживачів, відповідальну політику щодо власних працівників та екологічну відповідальність¹.

Західні дослідники, приступаючи до вивчення практичних аспектів корпоративної соціальної відповідальності у сфері вищої освіти, спирались на розробки саме із сфери етики бізнесу та управління. Процеси приватизації та комерціалізації в університетській діяльності, на їх думку, є досить вагомим аргументом на користь саме такого підходу. Цілком в дусі адаптивних теорій організації, про які йшла мова, – «теорії невизначеності» та «теорії ресурсної залежності». Спрацьовує концептуальний ланцюжок: зміни в середовищі – відповідні реакції у внутрішньому врядуванні університету та його місії – навчальній та дослідницькій діяльності.

Модерний університет із часу свого існування ніс відповідальність, перш за все, перед національною державою, яка, в свою чергу гарантувала йому і фінансування, і автономію. У світі, який «дедалі більше глобалізується та інтегрується, аргумент про державу та націєтворчу роль університету втрачає свою ґрунтовність»². У свою чергу, держава вже не може гарантувати ані фінансування в режимі «welfare state», ані традиційну автономію. Остання із самодостатньої цінності перетворилась у свого роду заручницю процесу побудови системи взаємовідносин в трикутнику: університет – держава – «зацікавлене суспільство» (stakeholder society). Дискурс збагатився концепцією «обумовленої автономії» (conditional autonomy). Відповідно до неї, – зазначає Г. Нів, –

¹ Там же. – С. 20.

² Квієк Марек: Місце філософії в університеті. Минуле, теперішнє, майбутнє: <http://www.Vp1.org.ua>.

«рівень забезпечення інститутом власного самовизначення безпосередньо залежить від того, як він виконує окреслені ним же зобов'язання перед суспільством»¹. «Академічна свобода – це, по суті, соціальний обов'язок»².

Висновки західних науковців були позитивно оцінені академічною спільнотою і знайшли своє втілення у положеннях Бухарестської декларації етичних цінностей та принципів вищої освіти у європейському регіоні: «Автономія вищих навчальних закладів, життєво важлива для ефективного виконання ними своїх історичних обов'язків і задоволення потреб сучасного суспільства, не повинна використовуватися навчальними закладами як привід для ухилення від відповідальності перед суспільством – послідовно діяти в його інтересах»³. Принцип «автономії із відповідальністю» було проголошено на конференції європейських вищих навчальних закладів (Саламанка, 2001 р.) провідними у діяльності вищів в європейському освітньому просторі.

Схожа реакція спостерігалась і з боку національних та наднаціональних офіційних структур. У ґрунтовному дослідженні, підготовленому експертами Європейської комісії, наголошується, що, безумовно, інститути вищої освіти у країнах-членах Європейського Союзу автономні. Але оскільки вони є провайдерами суспільних послуг та бенефіціаріями суспільних фондів, то громадськість, а особливо ті, хто забезпечує фінансування, мають «законний інтерес знати, що відбувається в самому інституті»⁴.

Зрозуміло, що процес налагодження системи взаємовідповідальності відбувається непросто. По-перше, протягом останніх двох десятиліть, як зазначає П. Тешейра, директор Центру досліджень політики в сфері вищої освіти (університет Порту, Португалія), відбулись досить суттєві «зміни у суспільних уявленнях про природу та організацію вищої освіти». Зокрема, знизився рівень довіри з боку суспільства до закладів вищої освіти, з'явилися ознаки невпевненості в тому, що вони

¹ Fluenta J de la. Academic freedom and social responsibility // Higher Education Policy. – Vol. 15. – 2002. – P. 338.

² Neave G. Editorial. The changing frontiers of autonomy and accountability // Higher Education Policy. – Vol. 14. – 2001. – P. 3.

³ Цит. по: Путилло Л. Социально ответственный вуз в условиях глобализации: миф или реальность? / Л. Путилло, И. Шапкин // Власть. – № 4. – 2006. – С. 20.

⁴ Higher Education in Europe. Policies, structures, funding and academic staff. – P. 30.

ефективно використовують наявні ресурси¹. По-друге, в цих умовах одна сторона, в особі державних органів, хоче достеменно знати, куди ідуть кошти і якнайретельніше домагатися цього. Суспільство виступає як «колективний аудитор»². Інша, в особі університетів, бажає якнайбільше свободи у розпорядженні ресурсами. З огляду на це, цікаво спостерігати за ходом минулих і теперішніх публічних дискусій з цього приводу між представниками зацікавлених сторін. Показовою є, наприклад, позиція одного із колишніх високопосадовців Великобританії, який у відповідь на занадто, на його думку, наполегливі домагання університетів якнайширшої автономії, зауважив: «Якщо вони хочуть мати середньовічний рівень автономії, то тоді вони мають бути готовими до прийняття середньовічного рівня фінансування»³.

Системи фінансового аудиту існують в усіх європейських країнах, за винятком Італії⁴. Отже, з одного боку, фінансування за результатами, гарантія «реальної автономії» у використанні коштів, з другого – підзвітність перед суспільством за отримані результати. Протягом останніх років в країнах Євросоюзу відбувається складний процес налагодження механізму підзвітності, через який влада та інші стейкхолдери мають можливість впливати на фінансову та стратегічну політику вищих навчальних закладів. Складові цього механізму – «вимірники підзвітності» (accountability measures) та «автономія інститутів» (institutional autonomy).

Подальший розвиток автономії, таким чином, прогнозується в контексті існуючих національних систем звітності, яка, в свою чергу, має забезпечити відновлення та забезпечення довіри (trust та confidence) між вищими навчальними закладами та суспільством. Уряди, як зазначається в дослідженні, намагаються всіляко сприяти налагодженню «багаторівневого співробітництва» між інститутами та регіональною

¹ Teixeira P. Higher education between the masses and the market: An outsider's reflections about trends in quality assurance // *Creativity and diversity: Challenges for quality assurance beyond 2010. A selection of papers from the 4th European Quality Assurance Forum*. – 19–21 November 2009. – Hosted Copenhagen Business School, Denmark. – Brussels. – 2010. – P. 9.

² Yates L., Young M. Editorial. Globalization, Knowledge and the Curriculum // *European Journal of Education*. – Vol. 45. – № 1. – 2010. – С. 6.

³ Newby H. The Challenge to European Universities in the Emerging Global Marketplace // *The Globalization of Higher Education*. – P. 61.

⁴ Ibid. – P. 65.

владою, приватними компаніями тощо шляхом створення, зокрема, відповідних «консорціумів», і, таким чином, формувати «орієнтоване на результат середовище»¹.

За останні роки інститути, удосконалюючи власний автономний статус, перебрали на себе чимало функцій, які до цього належали до сфери компетенції органів влади (урядів). У результаті вони реалізують відповідальність за результати своєї діяльності «у новий спосіб». Інститути «мають продемонструвати, що вони адекватно реагують на потреби суспільства, що отримані ними суспільні кошти використовуються за призначенням. Вони зобов'язані підтримувати високі стандарти у навчанні та дослідженнях, що є першочерговою місією освітніх організацій»².

Отже, «зміцнення автономії» і «посилення відповідальності» – два боки однієї медалі – процесу формування «нових відносин» між «зацікавленим суспільством» і вищими навчальними закладами, зміцнення довіри між ними, що певною мірою була послаблена у 70–80-х роках і пов'язана із кризою режиму «welfare state». Відбувається перехід від «старого врядування» (old governance), основою якого був «традиційний спосіб академічного самоврядування замкненого співтовариства вчених» до «нового типу врядування». Його суть у «перерозподілі відповідальності, підзвітності та влади стосовно вироблення рішень серед відповідних внутрішніх та зовнішніх стейкхолдерів»³. Інакше кажучи, «традиційний баланс між автономією, владою та підзвітністю в освіті переглядається» усіма зацікавленими сторонами⁴.

Мало чим відрізняється за змістом від розглянутих вище матеріалів один із останніх програмних документів Світового банку⁵, метою якого було, зокрема, внесення певних корективів у власну стратегію в галузі освіти, яка була визначена у 1999 році «Ключова» ідея нового до-

¹ Higher Education in Europe. Policies, structures, funding and academic staff. Eurymice. – 2008. – P. 7, 20, 22.

² Ibid. – P. 25.

³ Ibid. – P. 25.

⁴ Chitty C. Towards a New Education system. The Victory of the new right? – N.Y., 2002. – P. 1.

⁵ Education sector strategy update: Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness. Copyedited version of document presented to the Directors on November 17, 2005: [http://siteresources.worldbank.org/education/Resources/ESSU/Education Sector Strategy Update](http://siteresources.worldbank.org/education/Resources/ESSU/Education%20Sector%20Strategy%20Update). – 92 P.

кументу – «орієнтація на результат» усіх учасників освітнього процесу. Це стратегія. Один із головних інструментів її реалізації – створення і ефективне застосування на місцевому, національному, регіональному та глобальному рівнях системи «оцінки результатів» діяльності освітніх закладів, її «ефективності», «аналіз витрат і результативності інвестицій в освіті»¹. Експерти Світового банку останнім часом акцентують увагу саме на цих моментах. «Проблема врядування, менеджменту та підзвітності має вирішуватись як необхідна, але не єдина умова вирішення інших проблем в секторі..., – зазначає Дж. Сокнат. – Удосконалюючи систему врядування, менеджменту та підзвітності, необхідно створювати відповідну систему, яка забезпечувала б інформацію не про залучені ресурси (inputs), а про кінцеві результати (outcomes), про результати навчання, а не про роки перебування в навчальному закладі; про набуті студентами навички вирішувати проблеми, діяти в команді, налагоджувати самоосвіту, а не про обсяг засвоєних фактів»².

І другий «ключовий момент» документу – «акцент на важливості» посилення «підзвітності» навчальних закладів, місцевої влади, їх відповідальності перед громадою, суспільством як за витрачені кошти, так і за отримані результати³. Фахівці Світового банку теж наполягають на необхідності децентралізації системи врядування, перерозподілі владних повноважень та відповідальності між усіма стейкхолдерами – «внутрішніми» і «зовнішніми».

Існує погляд, зокрема в російському та антиліберальному сегменті дискурсу, згідно з яким запозичені із бізнесової корпоративної соціальної відповідальності (КСВ) механізми є «насамперед, ефективним інструментом контролю»⁴. Соціальний аудит, на відміну від фінансового, дає змогу контролювати не тільки фінансові потоки, але й соціальне середовище, в якому діє освітня організація. Виникає питання:

¹ Education sector strategy update: Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness. Copyedited version of document presented to the Directors on November 17, 2005: <http://siteresources.worldbank.org/education/Resources/ESSU/EducationSectorStrategyUpdate>. – P. 3, 9, 13, 66.

² Governance for Quality of Education. Conference proceedings. Budapest. 6–9 April 2000. – Budapest, 2001. – P. 13.

³ Education sector strategy update: Achieving Education for All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness. – P. 3, 26, 36.

⁴ Цит. за: Путилло Л. Социально ответственный вуз в условиях глобализации: миф или реальность? / Л. Путилло, И. Шапкин // Власть. – № 4. – 2006. – С. 20.

хто володіє цим інструментом контролю і в чий інтерес він використовується? Російські експерти, спираючись на Ж. Бодрійяра, описують сучасне суспільство споживання як таке, що поділяється на тих, хто володіє цим інструментом і тих, хто втратив таку здатність. Відповідно, існує два типи моралі та етики. Суспільство розкололося на «рабів», приречених на «соціальну долю споживання» і яким притаманна «мораль насолоди, аморальності, безвідповідальності», та «панів», які дотримуються моралі «відповідальності та влади». У такій реальності відповідальність є моральною категорією тільки на вищому рівні суспільної ієрархії. На нижчому – вона опосередкована споживанням, тобто перетворюється в категорію економічну. Саме у цій якості економічної категорії і виступає сьогодні популярне поняття «соціальна відповідальність». У цьому сенсі вона є універсальним інструментом регулювання поведінки споживачів, в тому числі і споживачів знання¹.

Хто ж конкретно ті «пани», які володіють зазначеним «універсальним інструментом контролю?» На рівні світової освітньої політики (world politics) – це, як вважають російські експерти, «глобальні актори», зокрема, в особі Світового банку. Цілком припускаємо коректність подібних висновків, зокрема, якщо вважати доведеним факт, що «головні рішення в сфері політики приймаються не на рівні урядів держав, а в світових банківських установах»². З огляду на це, не випадковими є публікації, в яких Світовий банк розглядається як «новий господар освіти»³, як репрезентант та уособлення глобальних, загальноцивілізаційних цінностей. Міжнародні організації, – переконує читачів у солідній монографії один із поважних американських експертів з прав людини, – а особливо фінансові, на практиці почали відігравати роль захисників суспільних (public) інтересів⁴. Якщо це дійсно так, можна припустити, що саме із Світовим банком та йому подібними транснаціональними

¹ Цит. за: Путилло Л. Социально ответственный вуз в условиях глобализации: миф или реальность? / Л. Путилло, И. Шапкин // Власть. – № 4. – 2006. – С. 20.

² Глобальна соціальна політика / Міжнародні організації й майбутнє соціального добробуту / Б. Дікон, П. Халс, П. Станс; пер. з англ. А. Олійник та інші. – К. : Основи, 1999. – С. 10.

³ Leher R. A New Lord of Education? World Bank Policy for Peripheral Capitalism // The journal for critical education policy studies – Vol. 2. – № 2. – 2004: <http://www.ieps.org.uk>.

⁴ Tomuschat C. Human Rights. Between Idealism and Realism. – Oxford University Press. – 2003. – P. 54.

структурами, а не національними урядами мають укладати, за визначенням Г. Ван-Гінкеля, «новий соціальний контракт» (а New Social Contract)¹ «EGM – університети», і нести перед ними відповідальність за результати своєї діяльності в інтересах світового співтовариства.

Антиглобалісти та альтерглобалісти вважають, що наднаціональні структури, намагаючись здійснювати визначальний вплив на зміст освітньої політики національних держав і національних урядів, перетворюють їх на інструмент здійснення своєї власної політики. А це означає, що аж ніяк не в інтересах глобального капіталу «послаблення державної влади. Навпаки, сильна держава необхідна для регулювання ринку, придушення будь-якого класового спротиву йому, для комодифікації (commodity – товар) та уніфікації усього суцього... відповідно, і в сфері освіти, держава використовується для того, щоб віддати суспільний сектор у приватні руки»². Подібний погляд, хоч і не в такій радикально анти-неоліберальній формі, можна зустріти в традиційних академічних виданнях. Зокрема, вважається, що незважаючи на те, що в сучасних умовах «уряди реалізують свою політику у більш децентралізований спосіб, ніж у попередні роки, вони зацікавлені в тому, щоб здійснювати свій вплив на більш широкий діапазон справ. Це означає, що відбувається концентрація влади, хоча свобода дій та відповідальність перейшла до окремих інститутів»³.

Отже, сучасна постановка проблеми автономії та соціальної відповідальності університету є глобальним викликом. Відповіддю на нього в розвинутих країнах Заходу є перехід вищої освіти на мову ринку, зміни у функціях та ролі держави, її освітній політиці, відповідне переосмислення суті врядування університету, його взаємовідносин із «зацікавленим суспільством» (Stakeholder Society). Логічно поставити питання про те, чи готова наша країна, наша вища освіта до адекватної відповіді на глобальні освітні виклики? М. Квієк вважає, що в країнах Центральної і Східної Європи «тиску» глобалізації «ще не відчувають», але «це трапиться дуже скоро». І ми до цього «взагалі не під-

¹ Ginkel H van. Academic freedom and social responsibility – the role of university organizations // Higher Education Policy. – Vol. 15. – 2002. – P. 347.

² Wrigly T. Rethinking Education in an Era of Globalisation // The journal for critical education policy studies. – Vol. 5. – № 2. – 2007: <http://www.ieps.org.uk>.

³ Bleiklie I., Kogan M. Organization and Governance of Universities // Higher Education Policy. – Vol. 20. – 2007. – P. 479.

готовлені». Тому польський вчений закликає «бути особливо» чутливими до «глобального контексту змін, які відбуваються в освіті», і спрямовувати освітні реформи «відповідно до принципів економічної раціональності»¹.

Що це означає на практиці – свідчить досвід розвинутих країн. Україні, на що ми вже звертали увагу, доводиться діяти в інших умовах і вирішувати дещо інші завдання. Можливо, тому у нас нижчий, порівняно із західною освітою, поріг чутливості до глобальних освітніх викликів. Оскільки за радянських часів, як пише М. Култаєва, «не існувало ніякої корпоративної етики як у середній, так і вищій школі», одним із першочергових завдань є формування та утвердження ефективної ціннісної системи вищої освіти. Системи, яка набула б рис, за висловом Т. Добко, «кембриджського світу», в якому «академічна гідність, честь і довіра не є порожніми звуками, а справжнім капіталом університету»².

Схожа ситуація і з університетською автономією. Тому цілком зрозумілою та виправданою була мета ініціаторів проекту із експериментального запровадження її основ в українській вищій освіті: «створення нової моделі взаємин університету, суспільства і держави, за якої університет виходить за рамки вертикальної ієрархії і стає інституцією, яка сама визначає свої завдання, сама несе відповідальність за результати своєї діяльності перед суспільством в особі власної академічної та студентської спільноти та місцевої громади і сама дбає про відповідальність своєї місії загальнонаціональним інтересам»³. Значною мірою завдяки ініціаторам експерименту останні роки освітянська спільнота досить активно обговорює проблему автономії та відповідальності університету. Висловлюються різні думки, погляди, зокрема в контексті пропонуваніх змін у Законі України «Про вищу освіту».

Як свідчить досвід розвинутих країн, «одне із головних завдань університетського менеджменту» – це «встановлення балансу між «автономією» університету та його «відповідальністю» перед суспільст-

¹ Квіек Марек: Місце філософії в університеті. Минуле, теперішнє, майбутнє: <http://www.Vp1.org.ua>.

² Університетська автономія: кембриджський досвід і українські реалії // Дзеркало тижня – 11 березня. – 2006. – С. 14.

³ Касьянов Г. Університетська автономія: складова громадянського суспільства // Дзеркало тижня. – 13 серпня 2005. – С. 14.

вом»¹. «Academics» прагне максимуму «свободи», «зовнішні стейкхолдери» – максимуму «підзвітності». Постійно існує загроза і спокуса у кожній із сторін запровадити правила гри з нульовою сумою (zero-sum game), в якій виграш одного учасника дорівнює програшу іншого.

Привабливим є твердження, що «автономія університету означає його цілковиту підзвітність та відповідальність перед суспільством»². У цьому випадку виникає запитання: про яке суспільство йдеться? Мабуть, не про сучасне українське, оскільки до реальної автономії нашим вищим навчальним закладам ще далеко. Якщо ж йдеться про розвинуте суспільство, то тоді бажано знати хто і як репрезентує його цілі «не як соціальної абстракції, а конкретного живого тіла?»³. Інакше кажучи, перед ким конкретно нести відповідальність? З огляду на всезростаючу складність та розгалуженість зв'язків університету із навколишнім середовищем,⁴ наприклад, у США. Як правило, згадуються «споживачі освітніх послуг», «громада», «державна», «спонсори», «фонди» тощо. Чи доречно, з огляду на існуючу нині практику освітнього врядування в розвинутих країнах, вести мову про «цілковиту підзвітність та відповідальність» університету перед кожним із названих представників «зацікавленого суспільства» (stakeholder society)?

Мабуть, ні. По-перше, характер, масштаб, глибина взаємовідносин університету із кожним із названих «стейкхолдерів» різні. По-друге, які наслідки для автономії мала б «цілковита підзвітність та відповідальність» університету перед актором освітньої політики, яка фігурує у західних авторів під узагальненим поняттям «бізнес»? Питання риторичне. Наскільки ми розуміємо, а саме на ці моменти зверталась увага у попередніх сюжетах, у розвинутих західних країнах відбувається складний, суперечливий процес переходу *від системи, у якій хтось перед кимось і за щось має відповідати, до системи стримувань та балансу інтересів на всіх рівнях* – загальносуспільному, регіональному, місцевому, університетському, в якій має діяти механізм *взаємовідпо-*

¹ Neave G. Editorial. The changing frontiers of autonomy and accountability // Higher Education Policy. – Vol. 14. – 2001. – P. 2.

² Касьянов Г. Університетська автономія: складова громадського суспільства // Дзеркало тижня. – 13 серпня 2005. – С. 14.

³ Путилло Л. Социально ответственный вуз в условиях глобализации: миф или реальность? / Л. Путилло, И. Шапкин // Власть. – № 4. – 2006. – С. 22.

⁴ Lyall K. Resent Changes in the Structure and Governance of American Research Universities // Governance and Higher Education. – P. 23.

відальності «зацікавленого суспільства» (stakeholder society) та університету за результатами його освітньої діяльності. Це знаходить свій вияв у пошуках конкретних вимірів та пропорцій, залежно від певних умов, університетського врядування: представництво «внутрішніх» та «зовнішніх» стейкхолдерів, розподіл владних повноважень між представницькими та виконавчими органами, наглядовими радами, інституціалізація гарантії існування автономії та академічних свобод тощо. Ідея, очевидно, полягає в тому, щоб налагодивши відповідним чином університетське врядування зацікавити в необхідності автономії, для успішної діяльності навчального закладу, представників «зовнішніх стейкхолдерів» і перетворити їх у її прихильників та співучасників.

З огляду на те, що чимало з того, із чим на практиці і в теорії мають справу останнім часом наші західні колеги, заявляє про себе все голосніше і в Україні, було б серйозною помилкою ігнорувати набутий досвід. Особливо з погляду реформування багато в чому архаїчної системи освітньої політики (politics) та організації внутрішнього життя вищих навчальних закладів. Теоретичний фундамент можуть забезпечити дослідження в контексті світового дискурсу «належного врядування» (good governance). Хоча, як уже встигли переконатись на Заході, ані «ефективний менеджмент», ані «належне врядування» (good governance) самі по собі не можуть бути гарантією успіху у цій складній справі. Потрібні, як зауважує Дж. Діалав, і «сильне лідерство», і високий рівень «довіри» (trust) між усіма стейкхолдерами, і чимало такого, чого поки що «не спостерігається сьогодні в багатьох університетах»¹.

¹ Dearlove G. Fundamental changes in institutional governance structure: the United Kingdom // Higher Education Policy. – Vol. 11. – № 1. – 1998. – P. 119.

*«– А чи веде ця Дорога до Храму?
– Ні, не веде.
– Для чого ж тоді Дорога,
якщо вона не веде до Храму!?»*

*Діалог з фільму
«Очищення»*

Розділ третій

АКСІОЛОГІЧНА ПЛАТФОРМА СПІЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОСТОРУ ЄВРОПИ

- 3.1. Людиноцентризм
- 3.2. Демократія
- 3.3. Миролюбство і екологічна безпека
- 3.4. Толерантність і права людини

*«Всі успіхи в культурі,
які слугують школою для людини,
мають за мету застосовувати в житті
здобуті знання та навички.
Однак, найголовнішим предметом світу,
до якого ці знання мають бути застосованими,
– є людина, тому що вона для себе є своя остання мета»*

I. Кант

3.1. Людиноцентризм

З давніх часів і до наших днів європейська освіта розвивалась як ціннісна система. І хоча в різні історичні часи (епохи) в різних країнах європейського простору цінності освіти різнилися, їх головний вектор залишався практично незмінним: від античності і до наших днів (навіть в епоху середньовіччя!) в центр освітнього простору європейська освіта незмінно ставила Людину як найвищу цінність, створену Природою і Богом. Щоправда, розуміння Людини в різні епохи було різним.

Антична епоха «людьми» вважала тільки людей вільних. Юридично «раб» був істотою безправною, прирівнювався до речі, знаряддя праці, що може говорити. І хоча серед рабів, які здебільшого використовувались у державних та приватних секторах економіки та у гладіаторській справі, були глибоко мислячі й творчі люди, поняття «людини» і «людяності» до них не застосовувались. Освіта і виховання делегувались тільки вільним.

Епоха середньовіччя людину принижувала. Однак освіта, яка здебільшого делегувалась заможним верствам населення, підходила до людини як цінності, створеної Богом. Праці інтелектуалів середньовічної філософії та культури засвідчують високу повагу до людини і людяності, з якою вони підходили до цих цінностей при розгляді проблем суспільної організації, культури спілкування людей, виховання їх моралі і духовності. Зрозуміло, центральною цінністю середньовічної філософії була велична постать Бога як творця всього суцього. Але ж справедли-

вим є й інше: творення Людини Богом здійснювалось за «його ж подобою». А це означало ні що інше, як те, що людина розглядалась істотою богоподібною. Щоправда, такою вона ставала тоді, коли вела благопристойний (Богом визначений) спосіб життя, дотримувалась Його заповідей, безмірно любила Бога, як писав Августин, «аж до самозабуття». Далеко не випадковим тому є факт організації освіти середньовіччя на засадах релігійних вчень. Людина, вважав батько-засновник філософсько-релігійної традиції в культурі і освіті Блаженний Августин, є істотою слабкою, вона не може самостійно «подолати зло в собі», а тому потребує підтримки навчанням, суть якого полягає у вивченні основної книги християнства – Біблії.

Авторитет людини як найвищої природної цінності обґрунтовували мислителі, які репрезентували послідовно епохи Відродження та Просвітництва, філософію Нового часу та Німецької класики, інші філософські напрями. Зрозуміло, у кожному із зазначених вчень уявлення про людину та її цінність, а відповідно й побудова освіти як механізму її підготовки до життя, були різними й далеко не завжди «вписувались» у загальну тезу її людиноцентризму.

Вимога побудови освіти на основі принципу «людиноцентризму» у буквальному розумінні означає переміщення людини в центр освітньо-виховного процесу, утвердження її у якості його основного суб'єкта і головної мети. Освіта має навчати і виховувати Людину як людину з усіма її людськими характеристиками, життєвими роздумами, сумнівами, орієнтаціями тощо. Для цього нам треба зрозуміти людину, пізнати її природу і сутність, спосіб буття в історії, сьогоденні і перспективі.

Майже кожен філософ пов'язував сутність людини з тією чи іншою ознакою, перебільшував її значення, переносив на визначення людини загалом. Наприклад, Аристотель вбачав в людині політичну істоту, що розкриває й реалізує свою природу лише в державі. Фома Аквінський наголошував на божественній сутності людини. На його думку, людині притаманні органічна єдність душі та тіла. Це – істота, що перебуває між світом тварини і світом ангелів. М.Монтень піднімав ідею рівності всіх людей у суспільстві. Він вважав, що душі імператорів і черевичників скроєні на один і той же копил.

Декарт Р. однозначно пов'язував сутність людини з її мисленням: «мислю – отже існую». За Ж. Ламетрі, людина – це машина, що має двигун, відповідні механізми тощо. І. Кант підкреслював моральний характер природи людини. Г. Гегель вважав її духовною істотою, про-

дуктом світового розуму. За Й. Фіхте головна ознака людини полягає в її діяльності. Л. Фейєрбах вбачав у людині природну істоту, суть якої визначається любовним ставленням до ближнього. За К. Марксом сутність людини визначається сукупністю суспільних відносин. М. Бердяєв бачить в ній духовну істоту, сутність та глибина якої обумовлюється рівнем її свободи.

Над проблемою людини працювали фактично всі філософи. І якщо спробувати систематизувати існуючі підходи, то сукупним результатом саме й буде визначення людини в її найбільш загальних характеристиках. «Вінець природи», «найвище творіння Бога», «унікальний витвір Великого Космосу» – так характеризують людину філософські, міфологічні та теологічні вчення, які прагнуть скласти про неї більш-менш адекватне уявлення.

Людина, між тим, «виринається» з лабет тих чи інших теоретичних конструкцій й завжди залишається таїнством, до розгадки якого, за прогнозами вчених, філософія і наука доберуться не раніш ніж наприкінці поточного століття. І це зрозуміло. Будучи тотожною сама собі, у змінних історичних обставинах людина завжди постає іншою. При цьому, розпізнати цю «іншість» вдається далеко не кожному філософу чи вченому й не у будь-який історичний час. Водночас, у філософії різних часів і народів є характеристики людини, які не викликають принципових заперечень. Їх, власне, й можна вважати загальними характеристиками людини. Зупинимось на їх розгляді більш детально.

Історико-філософський дискурс презентує «людину», насамперед, як *частину природи*, яка живе природою, перероблює її для задоволення власних життєвих потреб, створює культуру. В людині немає нічого надприродного, вважали античні мислителі, окрім ... божественного. Останнє трактується як надприродне.

Другою загальноприйнятою характеристикою людини є її визначення як *істоти діяльної*. Вважалось, що завдяки діяльності людина створює «другу природу», формує власне (надприродне) життєве середовище, тобто культуру. У цьому вимірі з «частини природи» людина перетворюється в істоту, яка «робить всю іншу природу своєю власною частиною». З природного матеріалу вона творить «предмети», а тому постає як *предметна істота*, яка «живе предметами», в предметному середовищі, серед предметів і предметно ставиться до іншої людини. У предметах вона втілює своє розуміння світу, свої властивості, інтереси, потреби, почуття, відтворює свій внутрішній світ, упорядковує його відповідно до свого розуміння, мислення, уявлення про нього.

Саме тут ми наближаємось до викристалізованої філософією ще однієї суттєвої характеристики людини – її здатності до мислення, цілепокладання, рефлексії.

Людина – *мисляча істота*; вона свідомо ставиться до свого буття, пізнає світ, спілкується з іншими, подібними собі істотами. Важливим є й те, що людина існує не відокремлено, а у спілкуванні з собі подібними. Саме тому її характеризують як *істоту суспільну*. Людина входить у свій природно-предметний світ разом з іншими, спілкується з ними. Спілкування формує мову, розвиває мислення, почуття, емоційно-чуттєвий світ, естетичне ставлення до дійсності. Естетичне освоєння світу (природи) – перетворення природи за законами краси – є виключно людською характеристикою людини; вона створює спільну основу предметного існування людей; предметність, у свою чергу, зумовлює особливий, відмінний від тваринного спосіб життя, що закріплюється різноманітними інститутами, нормами, символами, сукупність яких становить світ великої людської культури. Як *культурна істота*, людина відокремлює себе від інших, утверджується у статусі «індивіда» та «особистості».

Означені поняття також інтерпретуються далеко не однозначно. Враховуючи сучасний стан їх теоретичного освоєння, визначу індивіда як «окреме (одиничне) буття людини» (особливість якого характеризуються поняттям «індивідуальність») і «особистості» як міру переломлення в ньому (в індивідові) всіх основних людських характеристик. Особистістю стає індивід, який всією своєю діяльністю повсякденно і повсякчасно втілює в життя всі характерні ознаки людської природи і сутності – діяльності, предметності, свідомості, творчості, культури тощо. Його особистість стає все більш високою і яскравою, в міру збільшення напруги творчої праці, спрямованої на створення позитивних матеріальних і духовних цінностей, утвердження в високих духовних цінностей, гуманізму і людяності, свободи і справедливості. Щоправда, в суспільстві побутує й так зване викривлення розуміння особистості. Нерідко «особистість» людини пов'язується з її походженням. Спадкоємець заможної, а тим паче – знатної родини апріорі вважався непересічною особистістю; водночас народжений у простій сім'ї до визнання себе особистістю шансів мав аж занадто мало.

Дещо подібне делегується й нинішнім «товстосумам», які здобули свої мільйони завдяки «прихватизації» надбань, що по праву належать народу. Їх імена не сходять зі шпальти газет та журналів; вони

заповнили собою телеекрани; купили собі місця в Парламенті і місцевих Радах; увійшли в урядові структури і замість того, щоб працювати на суспільство – ведуть свавільний спосіб життя. Особливим цинізмом вирізняються їх діти. В суспільстві називають їх «мажорами». Стиль, характер, спосіб життя цієї когорти юнаків і дівчат, як і їх батьків, навряд чи відповідає загальноприйнятим характеристикам особистості.

Не інакше як викривленим розумінням особистості слід вважати й спробу її утвердження завдяки якомусь неординарному вчинку чи лінії поведінки, яка виходить за межі норм усталеної культури. Такою «особистістю» мислить себе, скажімо, злочинець. Хизуючись своєю розкутістю, він рядиться в сорочку своєрідного «Робін Гуда», «народного месника», «правдолюбця», напускає на себе поважність, хоча ... у дійсності залишається маргінальною особистістю – людиною з комплексом ознак злочинця, і не більше.

Досвід історичного розвитку цивілізації засвідчує, особистістю людина утверджується лише в праці, творчості, культурі. Її велич її особистості зростає в міру того, наскільки її життєтворчість гармонізує національні й загальнолюдські, індивідуальні і колективні, державні і громадянські інтереси, потреби, цінності, утверджує добро і справедливість, високу духовність і мораль.

Людина як індивід (індивідуальність) і особистість є центральним суб'єктом і об'єктом навчально-виховної діяльності. В цьому й виявляється людиноцентризм освіти, її гуманістична сутність і спрямованість. Освіта, в системі якої людина відіграє підпорядковану роль, рано чи пізно сходить з історичної арени. І навпаки. Освіта, центром якої є людина, продовжує своє існування, не рідко виходить за межі епохи й історично обумовленого часу.

У традиційній європейській педагогіці XIX – початку XX століття, і, ще більшою мірою, в офіційній радянській педагогіці загалом домінував погляд на людину, як об'єкт цілеспрямованого соціального впливу, а на дитину або учня – передусім як на об'єкт, який треба довести до певної кондиції, «сформувані» відповідно до того чи іншого ідеалу. На протигагу цьому гуманістична педагогіка XX століття від Я.Корчака до В.Сухомлинського і Ш.Амонашвілі обстоює ставлення до того, на кого спрямовані зусилля вихователя, саме як до суб'єкта, якому потрібно допомогти «розкритися», знайти власний шлях у житті – звичайно ж, у всеозброєнні загальнолюдських знань і досвіду. «Виховання, що спонукає до самовиховання, – це і є, за моїм глибо-

ким переконанням, справжнє виховання»¹, – так формулював свою принципову педагогічну позицію В.О. Сухомлинський. Але ж таке «справжнє виховання» немислиме поза повноцінним, взаємозобов'язуючим спілкуванням між дорослим і дитиною, учителем і учнем, спілкуванням, сповненим поваги й любові до того, хто розпочинає свій життєвий шлях.

За словами В.О. Сухомлинського, саме спрямованість на людину, здатність поважати іншого, любити і є найголовнішим у вчителя. «Навчитися любити дітей, – зазначав він, – не можна в жодному навчальному закладі, ні за якими книгами, ця здатність розвивається в процесі участі людини в суспільному житті, її взаємовідносин з іншими людьми. Однак за своєю природою педагогічна праця – повсякденне спілкування з дітьми – поглиблює любов до людини, віру в неї»².

Функціонально-рольове спілкування по суті є суто інформаційним процесом, тобто переданням тих чи інших повідомлень, і як таке в принципі має однаправлений характер. Воно може означати інформаційний зв'язок суб'єкта-передавача з будь-ким – людиною, твариною, машиною, хто є приймачем певного повідомлення, здатним його прийняти, декодувати, належним чином засвоїти й діяти відповідно до нього, тобто безпосередньо постає саме як об'єкт даного інформаційного (виховного) впливу. В особистісно орієнтованому спілкуванні інформація не просто передається, а циркулює між партнерами, вчителем та учнем, метою яких є пошук певної спільної позиції, спільної системи цінностей. Якщо інформаційне повідомлення є принципово імперсональним, зверненням до будь-якого адресата, що перебуває в певній ситуації, відповідає певним вимогам тощо, то в особистісно орієнтованому спілкуванні кожен з його учасників звертається до свого партнера саме як до даного суб'єкта – єдиного й неповторного співбесідника. Завдяки всім цим своїм ознакам особистісно орієнтоване спілкування здатне поєднувати вчителя та учнів у реальну спільноту.

Саме на ці ознаки особистісно орієнтованого спілкування вказують автори підручника з педагогічної майстерності, побудувавши психологічний портрет особистісно орієнтованого вчителя. Ось його риси: він

¹ Сухомлинский В. А. О воспитании / В. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1979. – 3-е изд. – С. 262.

² Сухомлинский В. О. Павлівська середня школа // Вибр. твори : в 5-ти т. – К. : Радянська школа, 1997. – Т. 4. – С. 34.

«відкритий і доступний для кожного учня, не викликає страху в дітей, даючи можливість їм висловлювати свої думки і почуття, відвертий у своїх поглядах; демонструє дітям цілковиту до них довіру, не принижує їхньої гідності; щиро цікавиться життям учнів, не байдужий до їхніх проблем, справедливий; виявляє емпатійне розуміння – бачення поведінки учня його ж очима, вміє «постояти в чужих черевиках», відчуваючи внутрішній світ дитини; надає учням реальну допомогу»¹.

Людиноцентризм освіти реалізується, насамперед, через ставлення учителя до дитини як найвищої цінності. Дитина має відчутти це з першого дня перебування в школі. Й таке ставлення до учнів має зберігатись у школі аж до останнього дзвоника. Понад те, анклавом людяності школа має залишатись для її вихованців навіть після її закінчення й бути такою вона просто зобов'язана впродовж всього людського життя. Ставши на самостійний життєвий шлях, в думках чи реально випускники мають повертатись до школи для того, щоб у черговий раз почерпнути від неї глибинну доброту і порядність, людське ставлення до людини, високу моральність і гуманізм.

На жаль, ставлення до учнів у деяких школах є іншим. Зокрема, газета «Факти» (23 листопада 2012 р.) розповіли про трагедію, що розігралась в одній зі шкіл Черкащини і яка у буквальному розумінні шокувала батьківську і вчительську громадськість: після так званої «виховної бесіди» з директором школи і класним керівником 12-річний учень покінчив життя самогубством! Глибинною причиною трагедії стало ставлення вчителів до учнів як до «дебілів» і «калік», не здатних не тільки до навчання, але й до будь-якої самостійної діяльності. Так звані «вчителі» створили атмосферу нетерпимості, недовіри, підозрливості. Навчання у такій школі можна порівняти лише за сходженням на Голгофу. Де вже там говорити про людиноцентризм та інші гуманістичні цінності.

Приведений приклад майже одиничний. Він не типовий. Діяльність переважної більшості шкіл загалом можна характеризувати в нормальних людських категоріях. Однак, навіть поодинокі випадки не знімають з усіх нас відповідальності за школу, атмосферу, яка в ній домінує, відносини, що складаються між учнями, вчителями і батьками. Школа має бути рідним домом для кожного, хто переступає її поріг. Принцип людиноцентризму якраз і є началом тієї загальної фі-

¹ Педагогічна майстерність : [підручник] / І.А. Зязюн та ін. – К. : Вища школа, 1997. – С. 204.

лософії освіти, яку ми намагаємось реалізувати у будь-якому закладі освіти чи виховання.

Однією з основних змістовних ліній людиноцентризму є утвердження в школі, здорового способу життя, творчої атмосфери навчання, спілкування, праці і відпочинку, атмосфери, яка б сприяла виявленню, розвитку та реалізації природних задатків особистості, формуванню особистості у повній відповідності з її природою.

Якщо людина є «частиною природи», навчально-виховний процес має бути відповідним природі саме цієї дитини. В такій же парадигмі він має бути спрямованим й на інших. Це досягається інклюзивним навчанням, впровадження якого у вітчизняному освітньому просторі знаходиться у початковій стадії. При однаковому ставленні до всіх, додаткова увага має бути приділена дітям з особливостями фізичного та психічного розвитку. При цьому, природовідповідність людиноцентризму має не тільки враховувати особливості природної конструкції дитини, але й спробу «виходу за її межі», тобто з метою виправлення певних вад, лікування, включення у навчальний і життєвий процес як повноцінної особистості.

Важливі сюжетні лінії людиноцентризму розгортаються і в контексті утвердження людини як людини діяльної, творчої. Соціально-педагогічний досвід та широкоформатні дослідження засвідчують, що кожна дитина має ті чи інші нахили (задатки) до реалізації певного виду діяльності. На жаль, не кожен вчитель здатен їх помітити й розгорнути відповідно до діяльнісних задатків дитини. Дитину, схильну до переважно практичної роботи, вчитель інколи залучає до надмірної теоретизації. Водночас, особистість гностичного характеру він примушує до практичної участі, навіть тоді, коли той хоче працювати з книжкою, за комп'ютером, у науковій чи навчальній лабораторії. Це і неправильно і несправедливо. Діяльна сутність людиноцентризму реалізується там, де вчитель пропонує дитині саме той вид діяльності, до якої у неї є свій природний потяг. Звичайно, школа має формувати в дитині широкий спектр майбутніх діяльнісних сутностей, однак пріоритетом цього процесу має стати перебування у полі «сродної праці» (Г.Сковорода), тяга до якої закладена у характер дитини, мабуть, генетично.

Тут варто згадати чудову розповідь В.Сухомлинського про учня Павла і його вчительку, яка намагалась, але так і не змогла залучити вихованця до тієї справи, яка «лягає на душу». Останнє зробив майстер трудового навчання, до якого учень прикипів душею і тілом, якому він довірився і в якому він розбудив відчуття гордості за себе й за свою

виробничу справу. Виховання людини як людини – нелегка і копітка справа, в процесі якої відбуваються конфлікти, – пише В.Сухомлинський. Їх подолання їх – будні щоденної виховної роботи. «Навчається в нашій школі дев'ятикласник Павло Д. У минулому він був одним з найбайдужіших учнів. Педагогам довго не вдавалося його нічим захопити. Байдужість до праці породжувала байдужість до навчання; протягом восьми років (з I по VIII клас) хлопець тричі залишав школу. Та ось у гурток юних техніків прийшов новий керівник. Людина із золотими руками, майстер слюсарної, монтажної і токарної справи, він швидко захопив усіх дітей. Один Павло залишався байдужим до занять, як і раніше. Але через короткий час новий керівник зумів збудити в нього інтерес до праці і, що дуже важливо, навчив доводити почате діло до кінця. У підлітка прокинулось почуття гордості за те, що він зробив, а на наш погляд, це винятково важлива умова формування інтересу до праці. Поступово він став захоплюватися заняттями в гуртку й тепер виявляє найбільший інтерес до моделювання і конструювання»¹. Власне, це і є яскравим прикладом того діяльного людиноцентризму, який має бути реалізованим відповідно до діяльної сутності людини.

Не менш важливою є реалізація принципу людиноцентризму в контексті *предметної сутності* дитини. Перебуваючи в предметному середовищі і предметним чином ставлячись до інших, дитина нерідко впадає у крайність «прагматично-речових стосунків», за яких статус людини визначається не її внутрішніми якостями, а зовнішніми предметами. Наявність унікального фотоапарата чи персонального комп'ютера, модного мобільного телефону чи айпаду, дорогого одягу, привезеного батьками із за кордону, солідні кишенькові гроші тощо нерідко стають першим і головним «мірилом» дитячої особистості. Духовно-моральні якості при цьому переміщуються на другий, а може й на третій план. Їх застуге гіпертрофована «предметність». Діти бачать тільки предмети, оцінення яких здійснюється далеко від їх справжнього призначення і вартості.

Серйозні загрози руйнації «предметної сутності дитини» несуть з собою ринкові стосунки, що все більш проникають у шкільне середовище. Ринок апелює до предмету, яким ми володіємо. Людина стає за-

¹ Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. Сухомлинський. – Т. 5. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 124.

ручником свого предмету. Водночас, загальнолюдські якості, такі як креативність, здатність до творчості, пізнання та практичної діяльності, відповідальність і надійність та ін., стають майже непомітними, не оціненими, не затребуваними. Дитина попадає в полон речей, формує «речовий світогляд», не розуміючи того, що загальнолюдські цінності залишаються за межами її особистості. Вчитель має помітити і розпізнати подібний «крен» першим. Дійсний людиноцентризм будується не на «речових», а на людських пріоритетах. Предметність в них є засобом забезпечення становлення та існування особистості і не більше. Ангажованість дитини в предметну сферу нерідко приводить до викривленого бачення світу, за яким слідує асоціальні форми поведінки, а то й злочин.

Виховати людське ставлення до предмету, а разом з цим – гуманно-предметне ставлення до іншої людини – прямий обов'язок вчителя. Між тим, його реалізація пов'язана з низкою труднощів, подолання яких без зміни соціального статусу вчителя та унормування його заробітної плати є справою практично неможливою. Вочевидь, якщо ми хочемо мати предметно вихованих дітей, держава і громада має подбати про вчителя. Конкретно і предметно. Бідна, обшарпана вчителька, яка щоденно приходиться до школи в одній і тій самій сукні, не має персонального комп'ютера, проживає у найманій квартирі тощо, навряд чи викличе повагу в учня, якого заможні батьки підвозять до школи на престижному авто. Тим паче, навряд чи зможе вона виховати ту необхідну гуманну предметність, яку нормальні батьки хочуть бачити у своїй дитині. Таку ж відразу в учнів викликає вчителька, яка щоденно прикрашає себе коштовностями, вартість яких, як кажуть, «зашкалює» за звичні суспільно обґрунтовані норми. Діти бачать, а ще більше – відчують, вчителя значно глибше, ніж наші уявлення про нього. Суспільство має дбати про вчителя, його предметно-матеріальне забезпечення і зовнішній вигляд. Адже тільки на основі відповідності суспільно прийнятним нормам вчитель зможе виконати покладену на нього предметно формуючу функцію.

Особливу чинність має принцип людиноцентризму при **формуванні свідомості, почуттів і волі особистості**, що навчається. Свідомість – це властивий людині спосіб відношення до світу через суспільно вироблену систему знань, закріплених у мові. Чи варто підкреслювати, що вона повинна будуватись на людських цінностях, які зрощуються навчанням і вихованням, освітою і культурою, всім способом життя, засобами масової інформації тощо? Те ж саме відноситься до почуттів і волі осо-

бистості. Почуття, відірвані від людських цінностей, стають чужими (а може й ворожими) людині. Воля, не наповнена людським змістом, часто спонукає до злочину. Мізерна й випадкова неувага до загальнолюдського в свідомості, почуттях і волі, з часом переростає в позицію, яка спонукає до агресії, крайнього індивідуалізму, нетерпимості.

Школа має виховати в людині, насамперед, людяність, здатність жити в колективі, державі, суспільстві, дотримуючи загальноприйнятих норм і правил, з повагою до себе і до інших людей, активно, творчо і відповідально. Людиноцентризм у цьому випадку постає у ролі стрижня такого виховання. Адже на запитання про те, чи сформує людина в собі людські якості в умовах нелюдського ставлення до неї, коли її оточує лише зло, зневага, несправедливість, практично кожен з нас дасть негативну відповідь. Зло породжує зло. Як писав у свій час Ф.Кafka, як тільки ти пустив у себе зло, як воно розпочинає вимагати того, щоб йому вірили! І навпаки, лише людське ставлення до особистості формує в ній моральні якості, гідні людини і людяності. Найвеличнішим з них є благородство (шляхетність), якість, яка піднімає людину над обставинами, обумовлює її ставлення до світу за мотивом творення добра та утвердження справедливості, відмову від корисливості. Благородство є вродженим потягом душі до добродіяння (Сенека). Розгорнути його в позицію, дотримання якої буде основним правилом людини впродовж всього життєвого процесу, можна лише на основі принципу істинного, а не показного, людинолюбства, людиноцентризму, людинотворення.

Характерно, що людиноцентризм є всезагальною потребою кожного з учасників навчально-виховного процесу. Людиноцентризм потрібен не тільки учневі, але й учителю. Низька заробітна плата та соціальний статус вчителя, нерідко зневажливе ставлення батьків та громадськості досить часто доводить останнього до розпачу. «Справа душі» перетворюється в муку, яка роз'їдає душу, обезкровлює працю, відсторонює творчість. Багато хто з учителів кидають школу, залишають професію, до якої готувались багато років.

Найбільш висока ефективність, дієвість і дійсність людиноцентризму забезпечується **безпосереднім спілкуванням** тих, хто навчає і виховує з тими, хто навчається і виховується. І це зрозуміло. Спілкування є формою навчальної взаємодії, співпраці педагога і учня, вихователя і вихованця. При цьому, кожен з учасників спілкування є його активною стороною. «Одноактивне» спілкування є малоефективним. Воно сприймається, скоріш, як повчальність (назидание, – рос.)

й окрім незадоволення навряд чи викликає більш-менш позитивне почуття. Людиноцентризм у спілкуванні реалізується як взаємність, симпатія, зацікавленість партнером, внутрішньо мотивована повага до нього, сформована на основі благородних характеристик всіх учасників цього процесу. Спілкування з метою «використання партнера» за для досягнення власних прагматичних цілей, особливого ефекту не має. Про людину і людяність, високу мораль і духовність при цьому не може бути й мови. Тільки людиноцентризм упереджує корисливість, ставлення до людини як до засобу, а не як до мети й найвищої цінності.

Як зазначають дослідники, педагогічне спілкування може розвиватися за двома основними типами: як діалогічне, або як монологічне. У монологічному спілкуванні відбувається поляризація за активністю: одні інструктують, наказують, диктують, інші – пасивно сприймають цей вплив; у діалогічному – активні всі, хто бере участь у конструктивному співробітництві. Власне, діалогічність, діалогізм, як зазначає В.А. Малахов, можна визначити як здатність суб'єкта сприймати і враховувати правомірність, внутрішню обґрунтованість не лише власної думки, а й інших способів міркування і висловлювань, що їх утілюють. «Діалогічний суб'єкт «чує» не тільки себе, він уходить у послідовність мислення свого партнера по спілкуванню, зважає на його підстави, його внутрішню логіку й цим радикально відрізняється від суб'єкта монологічного, для якого існує лише одна логіка, один смисл, один «голос» – його власний»¹.

При всьому цьому діалог (дослівно – поділений логос) означає саме сутнісне співвідношення різних систем думки, а не їх безладну мішанину. Серед того, що поняття діалогізму вносить нового в ідею спілкування – уявлення про дистанцію між тим, хто сприймає чужу думку, і самою цією думкою. Справа зовсім не в тому, щоб злити, сплавити різні системи думки в щось монолітно-єдине, а в тому, щоб ввести ці думки у такий смисловий простір, де вони могли б співіснувати і взаємозбагачуватися, водночас зберігаючи власну самостійність. Саме цей простір між думками-логосами і є тим, що поєднує їх у діалозі, саме в цьому просторі, на межі між думкою й думкою, мовою й мовою, культурою й культурою і нагромаджується головне багатство діалогу – його

¹ Малахов В. А. Етика: [курс лекцій: навч. посібник] / В.А. Малахов. – 3-тє вид. – К. : Либідь, 2001. – С. 324.

го творчий потенціал. Актуальність саме такого тлумачення сутності діалогізму для педагогічного спілкування є безсумнівною, адже педагог ні в якому разі не повинен «розчинятися» в суб'єктивності учня, а, зберігаючи певну «дистанцію», межу, має намагатися визнати й зрозуміти останнього («іншого»), як самого себе.

Якщо спробувати деталізувати та ще глибше адаптувати загальнофілософську ідею спілкування як діалогізму до проблеми педагогічної майстерності, то можна було б виокремити кілька ознак діалогічного педагогічного спілкування. **Перша** – визнання рівності особистісних позицій і довіра партнерів. При цьому педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки учня і вказівок на шляхи виправлення, що породжувало б пасивність вихованця. Для того, щоб стимулювати успішне самовиховання учня, останній повинен сам учитися давати собі оцінку. Таким чином, йдеться не про усунення оціночного судження, а про зміну його авторства. **Друга ознака** – домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів. Гуманізація педагогічної взаємодії, яка тут має місце, полягає в децентрації позиції вчителя щодо всіх інтересів, що не збігаються з інтересами розвитку дитини, в зосередженості на співрозмовникові, яка передбачає не лише увагу до іншого, а й готовність змінювати свої наміри, свої думки відповідно до реакції співрозмовника. **Третя ознака** – модальність висловлювання і персоніфікація повідомлень, що передбачає виклад інформації від першої особи, звернення педагога та учнів до особистого досвіду, що пов'язаний з предметом повідомлення. Таке розуміння персоніфікації йде від тлумачення М.М. Бахтіним діалогу як реакцій на суб'єктивні позиції партнерів. В діалозі співрозмовник висловлює не лише предметну думку, а й своє ставлення до неї, що й зумовлює взаємодію. **Четверта ознака** діалогічного педагогічного спілкування пов'язана із поліфонією взаємодії і наданням вчителем розвиваючої допомоги. Надаючи таку допомогу, вчитель не прагне знайти за іншого рецепт розв'язання його проблем. Учень сам проживає своє життя, і, якщо ми хочемо йому допомогти, слід залишити йому простір для власних зусиль, для праці його душі, тобто так побудувати взаємодію, щоб допомогти партнерові самому впоратися зі своїми проблемами. І, нарешті, **п'ята ознака** цього типу спілкування – двоплановість позиції педагога, адже він має вести діалог не лише з партнером, а й з самим собою: активно включаючись у взаємодію, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму. Це дає йому змогу зберегти ініціативу у спі-

лкуванні, дотримуватися надзавдання в педагогічній дії і перебудуватися під час діалогу¹.

Бути природним, ширим, водночас займати позицію «позаперебування» у спілкуванні (М.М. Бахтін) – запорука майстерності в педагогічному спілкуванні. Як свідчить педагогічний досвід, майстерність педагога немислима без елементів творчості, новизни, які органічно поєднуються із необхідними знаннями та вміннями. З нашої точки зору, ці елементи, насамперед, є похідними від характеру організації педагогічного спілкування, а саме, від реалізації діалогу. Однак, як і поняття педагогічної майстерності педагогічна творчість теж на сьогодні ще не має чіткого термінологічного опорядження. Найчастіше її вбачають в продукуванні нових ідей та принципів навчання й виховання, зміні прийомів навчально-виховної роботи, їх певній модернізації. В цьому сенсі вона схожа на раціоналізаторство, що вносить ті чи інші вдосконалення в уже існуючі технології.

Людиноцентризм, особистісне ставлення до праці забезпечує лише творча особистість – учитель-творець, новатор, майстер педагогічної справи. Виховання творчих здібностей майбутнього педагога, формування його педагогічної майстерності є наступним принципом глобальної освітньої політики.

Людина в педагогічному процесі – учень і вчитель – є завжди величиною багатовимірною і змінною. Залишаючись тотожною сама собі, кожноденно, а може й кожночасно вона виявляє якісь нові нюанси свого характеру, почуттів, волі. Реакції учня на одні і ті ж явища шкільного життя можуть докорінно відрізнитись від тих реакцій, які він виявив ще вчора. Учень може прийти до школи з високим емоційним піднесенням, з розпачю, розгубленою або ж у стані глибокої депресії. Вчитель, який формально виконує свою педагогічну роль, залишить ці речі не поміченими. Дійсний же вчитель відразу ж зреагує на них і застосує до учня індивідуальний, єдино можливий у цьому випадку підхід, «приведе його до тями» й включить у навчально-виховний процес у ролі повноформатного й активного суб'єкта. Секрет педагогічного успіху учителя полягає у його творчому підході до справи, здатності вести самостійний науковий пошук, здійснювати перманентний аналіз фі-

¹ Педагогічна майстерність: [підручник] / І.А. Зязюн та ін. – К. : Вища школа, 1997. – С. 205–208.

зичного, психологічного тощо стан особистості, а також прогноз її майбутньої поведінки.

Спробуймо виявити деякі показники творчої діяльності, які характерні для педагогічної праці. Це передусім усвідомлення себе як творця в педагогічному процесі, що проявляється в різних планах. Спочатку важливо оцінити власну професійну здатність до педагогічної діяльності, своє особисте місце в педагогічній реальності. Людині, що приступає до педагогічної діяльності, важливо оцінити свою прихильність до неї. Тут в пригоді може стати низка тестів, спеціально розроблених з цією метою. Далі слід усвідомити сутність, значення та завдання власної педагогічної діяльності, її цілі, вміти постійно зіставляти поточні педагогічні завдання з перспективними (згадаймо планування «завтрашньої радості» у А.С.Макаренка). Якщо цього немає, то педагог може бути хорошим (точніше – пристойним) виконавцем, однак навряд чи підніметься до рівня творчості, адже вона передбачає високий рівень самостійності у всіх аспектах діяльності – від цілепокладання до оцінки результатів.

Творчість також неможлива без усвідомлення вчителем власної творчої індивідуальності. Лише в цьому усвідомленні можна досягти єдності педагогічного прийому та особистісних якостей педагога, лише у випадку їх органічної єдності педагогічний вплив буде «виростати із особистості педагога». І лише тоді стане можливою природна взаємодія вихователя та вихованця. Пізнати себе, свою індивідуальність в педагогічній діяльності, – означає зробити освоєну теорію та досвід інших дієвим надбанням власної особистості. Усвідомлення всіх цих моментів є умовою перетворення діяльності вчителя в творчість. Доречним у цьому зв'язку є питання про те, чи існують рівні педагогічної творчості? На думку В. Кан-Калика та М.Никандрова, вони справді існують і їх є чотири. **Перший рівень** творчості – це рівень елементарної взаємодії з аудиторією. Вчитель тут використовує зворотний зв'язок, коригує свої впливи за його результатами, але діє за шаблоном, за досвідом інших вчителів. **Другий рівень** – це рівень оптимізації діяльності на заняттях, починаючи з їх планування. Творчість тут полягає у вмілому підборі й доцільному поєднанні вже відомого вчителю змісту, методів та форм навчання. **Третій рівень** – евристичний. Педагог використовує творчі можливості живого спілкування з учнями. **Нарешті**, найвищий рівень творчості вчителя характеризується його повною самостійністю. Він може використовувати вже готові прийоми, але вкладає в них своє особистісне начало. Він працює з ними

лише постільки, поскільки вони відповідають його творчій індивідуальності, особливостям особистості вихованця, конкретному рівню навченості, вихованості, розвитку аудиторії¹.

Саме ці обставини дають підстави стверджувати, що творчості можна навчитися. Хоча в творчості беруть участь й інтуїтивні дії, проте основний зміст процесу творчості передбачає опертя на закономірності, на знання, а цьому можна й слід навчатися. Без володіння цими законами виникає реальна небезпека псевдо-творчості, свідомого чи несвідомого розриву з традицією, підміни професіоналізму дилетантизмом. Про це в іншій сфері – творчості художника – недвозначно висловився І.С. Глазунов, вважаючи, що художник, який не пройшов школу професійної майстерності, завжди дилетант, а дилетант завжди «модерніст», що ховається під личиною всіляких «ізмів». Достатньо просто забути про те, що педагогіка – за всіх її недоліків – за багато років свого розвитку виявила низку загальних та окремих закономірностей педагогічної діяльності, й доведеться заново винаходити велосипед.

Ще однією нормативною характеристикою педагогічної творчості є можливість її планування. Педагогічна діяльність за всієї її ситуативної неповторності, індивідуальності, наявності великої кількості імпровізаційних моментів, все ж виступає як процес, що може плануватися. В чому ж своєрідність планування в структурі педагогічної творчості? З цього приводу написано чимало педагогічних праць, однак секрет цього компоненту творчості, на думку А.С.Макаренка, полягає не лише в наявності в планах стратегічних і тактичних задач. Рух від близької перспективи до віддаленої виступає як основний важіль творчого процесу. Принадна, приваблююча педагога та дітей віддалена перспектива примушує шукати найбільш вдалі, цікаві шляхи руху до неї, й відтак, стимулює загальну пошукову спрямованість педагогічного процесу, надає йому яскраво вираженого творчого характеру. Якщо такої віддаленої та привабливої перспективи немає, то творча діяльність втрачає стимул. Спланувати загальну, віддалену, принадну мету діяльності, – означає налаштувати себе на продуктивну творчість. При цьому конкретні, найближчі цілі та справи теж повинні мати місце в педагогічному плануванні, але вони мають бути співвіднесені з основним завданням педагогічної творчості, в результаті чого будуть осмислюватись в

¹ Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – С. 36.

аспекті цієї основної мети-задачі й набудуть не лише приватного, а й загального смислового значення.

Творчість може виникнути лише за умови професійно-особистісної мотивації, а ця мотивація народжується та підтримується ідеєю, яка захопила педагога. Своя, особистісно-опосередкована творча ідея народжується на основі знання теорії, на основі власної практики, на основі досвіду колег й власного соціального буття. Викладач, що творчо працює, вирізняється тим, що використовуючи методичні розробки та рекомендації, акумулює досвід колег, він не просто адаптує їх до свого педагогічного вміння, а, пропускаючи через магічний кристал своєї творчості, робить для себе цей досвід ніби заново набутим. Інакше кажучи, чужий досвід стає надбанням особистих педагогічних пошуків не в формі простого механічного перенесення, а як частина системи власних педагогічних ідей. Якщо таких ідей немає – конспект уроку чи лекції буде мертвою й ніколи не оживе під час заняття.

Вище вже ми частково зупинялися на тому, що педагогічна майстерність проявляє себе передусім в характері спілкування вчителя та учня. Однак, процес спілкування можна розглядати і як співтворчість. В теорії творчості завжди велися й до цього часу тривають дискусії про ступінь керованості творчих процесів. Наприклад, представники інтуїтивізму та деяких інших психологічних напрямків, як правило, відстоюють ідею психологічної спонтанності творчості і, як наслідок, відсутність будь-яких можливостей керування нею. Ми позитивно ставимося до ідеї керованості творчим процесом. Існують дві наукові позиції в цьому питанні: керувати творчістю можна через оволодіння елементарними діями, алгоритмами, через створення відповідних моделей різноманітних творчих рішень; керувати творчістю можна через створення найбільш сприятливих умов її протікання, наприклад, через відповідну психологічну атмосферу, яка стимулює особистість. Стосовно творчості вчителя, обидва ці підходи, на нашу думку, успішно співіснують. Перший підхід проявляє себе в теорії вирішення педагогічних задач і аналізі ситуацій, що дає змогу педагогу керувати пошуком оптимальних педагогічних рішень. Проте, творчість вчителя є дуже своєрідною, оскільки протікає в атмосфері безпосередньої взаємодії з учнями, що вимагає від вчителя постійного контролю своїх психічних станів та творчого самопочуття. Тому важливу роль в керуванні педагогічною творчістю відіграє й другий шлях – створення необхідних перед-

умов творчості, які викликають творче самопочуття та впливають на його розвиток.

Для того, щоб оволодіти педагогічною творчістю, вчитель повинен не лише навчитися вирішувати теоретичні педагогічні задачі, але й втілювати це рішення в спілкуванні з дітьми. Останнє неможливо без вміння керувати власними психічними станами, без створення відповідних зовнішніх та внутрішніх умов. Без постійної співтворчості з учнями продуктивний педагогічний процес неможливий. Найоригінальніші рішення дають педагогічний ефект лише в тому разі, коли спираються на співтворчість учня. Вчитель повинен вміти керувати пізнавальним та моральним пошуком учня. Але для того, щоб викликати учня на співтворчість, слід уявляти логіку протікання творчого процесу у нього самого, спиратися на неї. Таким чином, для того, щоб організувати співтворчість вчителів та учнів у вихованні та навчанні, необхідна загальна евристична спрямованість навчання й виховання. А вона забезпечується збільшенням репертуару пошуково-творчих завдань в процесі навчання та виховання, створенням ситуацій морального вибору для учня, створенням психологічної атмосфери співробітництва учителя та учнів, яка забезпечує співтворчість. Окрім того, необхідна також побудова творчих ситуацій для самореалізації особистості кожного учня з врахуванням його індивідуально-типологічних особливостей, виведення в міру можливості кожного елемента педагогічної діяльності на евристичний рівень.

Для оптимізації реального творчого процесу необхідне формування для кожного учня індивідуальної зони-ситуації творчого розвитку. Вона є умовою його продуктивної діяльності і стимулятором як активної навчальної роботи, так і морального становлення. Зона творчого розвитку (за термінологією В. Кан-Калика) – це та основа, на якій будується педагогічний процес. Загальні педагогічні задачі, які ставить перед собою та перед вихованцем педагог, повинні стати задачами самовиховання та самоосвіти.

Традиційно педагогічна задача розглядалася як інструмент творчості вчителя. Однак своєрідність педагогічної творчості полягає в тому, що сама ця задача повинна бути обов'язково зорієнтована на співтворчість, тоді процес її вирішення буде включати в себе не лише логіку, що йде від вчителя, але й логіку, що йде від учня. Вчитель будує логіку своєї діяльності на основі теоретичних знань та реальних явищ педагогічної дійсності. Але педагогічна задача має бути співвіднесеною з ло-

гікою руху особистості учня, що, на жаль, далеко не завжди враховується педагогом.

Співтворчість повинна проявлятися також і в організації процесу виховання. Створення індивідуальної зони творчого розвитку учня пов'язане з процесом його самовиховання і для цього знову ж таки необхідно розпочинати з особистісно-значимих самовиховних задач, що хвилюють та ваблять учня, а потім розширювати їх репертуар до системи самовиховання. Адже і в сфері виховання, і в навчанні особистість дитини завжди ніби орієнтована у майбутнє. Це значною мірою визначає і специфіку включення учня у творчість. Пропоновані йому педагогічні задачі мають завжди співвідноситися ним із власним уявленням про своє майбутнє та оцінюватися з погляду необхідності для майбутнього. Тому одним із елементів педагогічної майстерності є здатність вчителя відчутти пошуки учня в своєму майбутньому і тим самим забезпечити залученість себе та учня до спільного процесу творчості. У цьому зв'язку доречно знову згадати К.С. Станіславського, який, виражаючи своє розуміння ролі режисера в театрі, водночас, на наш погляд, дуже влучно схопив і сутність педагогічної майстерності, взятої в аспекті співтворчості: виражаючи себе як особистість, режисер, на думку Станіславського, зобов'язаний «вмерти» у виконавці, тобто так закласти в ньому програму його особистісного самовираження, що вона, ця програма, приймається актором як власна. Такий рівень педагогічної творчості забезпечує творчу взаємодію учнів між собою та одночасно максимальне саморозкриття особистості кожного, а в цьому й полягає велика сила творчості.

Суттєвим в процесі педагогічної співтворчості й відтак для досягнення цілей педагогічної діяльності є обраний педагогом стиль спілкування з учнями (під стилем прийнято розуміти усталену систему способів та прийомів, які використовує вчитель у взаємодії з учнями). В основі такого стилю – загальне ставлення педагога до учнів та професійної діяльності загалом.

В сучасній педагогічній літературі прийняті різні критерії визначення стилів спілкування. Так, виділяються активно-позитивний, пасивно-позитивний, ситуативно-негативний та стійкий негативний стилі. В цій класифікації за основу береться, насамперед, почуття, яке викликає у педагога школа, учні, а також готовність та вміння виявити своє ставлення до них. Згідно з іншою класифікацією, за основу обирається характер керування вчителем учнівським колективом. Відповідно до неї, виділяють три таких стилі: авторитарний, при якому має місце ди-

ктат, підлеглий тут розглядається тільки як пасивний виконавець, якому фактично відмовлено в праві на самостійність та ініціативу; демократичний стиль, що ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного, де засадою для нього є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу; ліберальний стиль, для якого характерний брак стійкої педагогічної позиції, що проявляється у невтручанні, низькому рівні вимог, формальному розв'язанні проблем.

За В.Кан-Каликом, виділяють п'ять головних стилів педагогічного спілкування: перший – спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю. Засадом для нього є активно-позитивне ставлення до учнів, захопаність у справу, що передається учням, співроздуми та співпереживання щодо цікавих і корисних заходів; другий – такий стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні. Він базується на особистісному позитивному сприйнятті учнями вчителя, який виявляє приязнь та повагу до них. Це позитивний стиль спілкування, проте в перспективі його розвитку слід мати творчий союз на підставі захоплення справою; третій стиль педагогічного спілкування – це спілкування-дистанція. У педагогів, які обрали саме цей стиль, загалом може бути позитивне ставлення до учнів, але організація діяльності ближча до авторитарного стилю, що знижує загальний творчий рівень спільної з учнями роботи. Зрозуміло, дистанція між учителем та учнем повинна бути, проте це не головний критерій стосунків. Умовно Макаренко навіть визначив її математично: 1 метр, бо менше – «на голову сядуть», а більше – зникне теплота; спілкування-дистанція певною мірою є перехідним етапом до такого негативного стилю, як спілкування-залякування, до якого часто вдаються молоді педагоги, котрі не в змозі організувати спільну діяльність, адже для цього потрібні професійні навички. Спілкування-залякування поєднує в собі негативне ставлення до учнів і авторитарність у способах організації діяльності; п'ятий стиль педагогічного спілкування поєднує в собі позитивне ставлення до учнів з лібералізмом. В. Кан-Калик називає його заграванням. Сутність його полягає в прагненні педагога завоювати дешевий авторитет, що суворо засуджував А.С. Макаренко, бо таке прагнення є не чим іншим, як спробою задоволення честолюбства педагога, і ні в якому разі не йде на користь учням.

Таким чином, можна сказати, що спрямованість на учня, його розвиток, захопленість своєю справою, професійне володіння організаторською технікою і делікатність є запорукою продуктивного стилю у педагогічній справі.

Однією з важливих проблем, яка постає у зв'язку з вивченням феномена педагогічної майстерності, є питання про педагогічні технології. Сучасна філософія освіти, яка пропонує нове методологічне обґрунтування для вирішення педагогічних проблем, акцентує увагу насамперед на тому, що стосунки між вчителем та учнем, викладачем та студентом мають бути стосунками співробітництва, співтворчості, про що вже йшлося, а також на необхідності виявлення суто технологічних аспектів такого партнерства, на синергії результатів від їхньої співпраці.

Специфіка педагогічних технологій здебільшого визначається особливостями тих, хто навчається, як суб'єктів освіти. Вона полягає, зокрема, в тому, що період перебування у навчальному закладі, зокрема у вузі, збігається з процесом набуття зрілості не лише в фізіологічному та юридичному відношеннях, але й в психологічному. Якщо врахувати, що зрілість це ступінь усвідомленості дій, то призначення педагогічних технологій в тому й полягає, щоб студенти до автоматизму оволоділи технологією усвідомленої дії, послідовно відповідаючи на питання: «для чого?» (мета), «що?» (зміст), «як?» (метод) в їх єдності та цілісності. Їх гармонізація забезпечується розумінням рівної значущості цих питань в процесі усвідомлення. У конкретній педагогічній практиці це надасть можливість вирішити основні проблеми сучасної вищої освіти – гуманізації та екологізації культури. Їх недостатня розробленість є загальновищаною і виявляється в щоденних справах сучасного спеціаліста. Порушена надмірною соціалізацією внутрішня гармонія в структурі суб'єкта освіти як єдності індивіда («біо») – особистості («соціо») – людини («дух») продовжує закріплюватися існуючими освітніми моделями, де утвердилось редуковане уявлення про суб'єкта освіти, обмежене біосоціальними детермінаціями (індивід – особистість). Закріплене матеріалістичним світоглядом, воно втілюється і в масових освітніх процесах. Подібне уявлення не відповідає цілісності навколишнього світу, ігноруючи його духовну складову, що пов'язує суб'єкта з духовним виміром Космосу, в якому розум, свобода, віра, надія, любов – все те, що підносить його над матеріальним (буденним), проявляється як «свобода, творчість, любов» (М.Бердяєв), що дає змогу творити добро і красу, духовність і стримує людину від знеособлення.

Здійснення гуманізації освіти ставить перед педагогічною наукою завдання розробки та описання таких моделей та технологій, які б надали можливість педагогічній практиці здійснити олюднення освіти, освоїти нові норми та способи педагогічної діяльності. На окрему ува-

гу, з огляду на нашу проблему, заслуговує поняття новаторства. В перекладі з латини новатор означає оновлювач, тобто людина, що вносить та здійснює нові прогресивні принципи, ідеї, прийоми в тій чи іншій сфері діяльності. Педагогічне новаторство органічно включає в себе висування та реалізацію нових, прогресивних ідей, принципів та прийомів в процес навчання та виховання і відчутне підвищення їх якості. На відміну від майстерності та творчості, які можуть охоплювати досить широку сферу діяльності, новаторство переважно стосується вирішення окремих вузлових навчально-виховних проблем та задач. Однак це не означає, що воно має частковий характер, оскільки здійснює вплив на всю систему навчання й виховання, істотно перебудовуючи та підвищуючи їх ефективність.

Справжнє новаторство проявив А.С.Макаренко, коли розробив теорію та методику колективного виховання. Щоправда, ідеї про необхідність виховання дітей в колективі й через колектив висувались в педагогіці й до нього. Їх, наприклад, в свій час сформулював один із теоретиків німецької «школи дії» А. Лай, на думку якого основний педагогічний принцип дії з необхідністю включає в себе принцип суспільної дії, трудового об'єднання, виховання шляхом колективу і для колективу. Проте фундаментально цю проблему зумів розробити лише А.С.Макаренко, чий успіх отримали світове визнання.

Новаторство в педагогічній роботі, як і в інших сферах людської діяльності, є справжнім відкриттям, важливим винаходом, і навіть більше, інтелектуальним та життєвим подвигом вчителя. Проявити його може далеко не кожний, як і не кожний вчений може зробити наукове відкриття. Справжніх педагогів-новаторів не так багато, та й з'являються вони не часто.

Для формування педагогічної майстерності, розвитку творчості та новаторства, безумовно, необхідні належні умови. Серйозною перешкодою для їх розвитку в останні роки є, наприклад, надмірне перевантаження як викладачів, так і учнів (студентів) й надмірне ускладнення навчальних програм, які до того ж доповнювалися щоденними 7–8 уроками в старших класах та 4–5 парами у вузах, що закономірно породжувало процентоманію. Щоправда, окремі вчителі та викладачі і в цих обставинах знаходили певний вихід, викладаючи новий матеріал так званими ущільненими блоками й вивільняючи таким чином час для його більш міцного засвоєння. Однак, нажаль, перевантаження шкільної та вузівської освіти до цього часу перешкоджає більш широкому впровадженню цієї методики в практику.

До важливих умов педагогічної майстерності, творчості й новаторства слід віднести й ту психологічну атмосферу, що складається в колективах. Без доброзичливого ставлення до вчителя чи викладача, який прагне до професійного зростання, без щирої товариської підтримки його починань і найменших успіхів у нього може зникнути будь-яке бажання до такої роботи. Особливо негативно позначається на такій атмосфері прагнення деяких керівників шкіл та вузів жорстко регламентувати діяльність викладача, здійснення прямого адміністративного впливу на навчально-виховний процес, що позбавляє вчителя не тільки можливості виявляти творчість та новаторство, а й взагалі часто-густо принижує його гідність. На останок, додамо – педагогічна майстерність, педагогічна творчість, тим більше, педагогічне новаторство стають можливими лише за умови, що педагогічний процес перестає бути переважно різновидом цілераціональної, інструментально-технологічної діяльності, спрямованої на досягнення наперед визначеного (і здебільшого, стихійно прийнятого в угоду панівним ідеологічним уявленням) ідеалу, а здійснюється як реалізація сутнісної співпричетності вчителя та учня, викладача та студента. Запорукою цього є, насамперед, усвідомлення педагогом себе не стільки викладачем-«ретранслятором» певної наукової інформації, а вченим-дослідником, для якого важливішим є не так вміння давати відповіді, тобто «заспокоювати» розум учня, як вміння ставити запитання, спонукати останнього до самостійного пошуку відповіді. Зрозуміло, що з такою позицією педагога-«майстра» абсолютно несумісне будь-яке адміністрування щодо вихованців, котре перетворює спілкування викладача із студентом у своєрідний торг з приводу еквівалентності повернення останнім під час заліку чи іспиту переданих викладачем на лекціях знань (товару). (Не дивно, що цей «торг» часто набуває відвертого товарно-грошового вигляду). Таким чином, можна стверджувати, що педагогічна творчість та майстерність викладача – це не стільки результат реалізації засвоєних ним новітніх освітніх технологій, скільки вияв його моральної та інтелектуальної культури, його бажання та спроможності бачити в особі учня свого помічника, колегу, а не підлеглого. Очевидно, й реформування освіти має враховувати необхідність створення саме таких умов навчання, за яких діалог викладача-вченого й учня-дослідника як запорука педагогічної творчості міг би стати реальністю, а не черговим освітньо-пропагандистським гаслом.

*«Демократія не є вседозволеністю.
Це рівність усіх перед законом,
поділ праці і порядок»*

Г. Флобер

3.2. Демократія

Одним з визначальних орієнтирів розвитку європейської освіти є ідея демократії, практичне втілення принципів якої в конкретному суспільстві значною мірою визначає прогресивність та гуманістичну орієнтованість процесу навчання та виховання молоді. Демократія сьогодні є як найпрогресивнішим способом владно-політичного влаштування соціальної життєдіяльності, так і феноменом, що містить в своїй структурі принципи людиноцентризму, толерантності, взаємоповаги та консенсусного взаєморозуміння між різними суб'єктами суспільного та міжособистісного комунікативного простору. Жити в сучасному цивілізованому суспільстві означає жити за демократичними принципами, а цьому необхідно навчитися, необхідно виховати в кожному члені суспільства постійне прагнення до демократично-правового самоствердження. У зв'язку з цим, сьогодні для українського суспільства надзвичайно актуалізується проблематика взаємозв'язку демократизаційних процесів із становленням нової, демократично орієнтованої системи освіти.

Визначення «демократії» як народовладдя має не лише владно-політичний, суспільно-організаційний вимір, але й феноменологічне, аксіологічно-орієнтаційне значення внутрішньої установки людини на дотримання гуманістичних принципів життєдіяльності. В сучасному світі феномен демократії несе на собі надзвичайно складне та структурно насичене ціннісно-сміслові навантаження. Існують різні його трактування та визначення. Це і різновид державного устрою, і форма та принципи внутрішньої організації політичних партій, громадських об'єднань, це і політичний режим, і політична процедура тощо. Не викликає заперечень розуміння демократії як людиноформуючої сфери гуманістичних аксіологічних орієнтацій, спрямованих на формування внутрішньоособистісних структур, орієнтованих на дотримання у власній поведінці принципів толерант-

ності і взаєморозуміння, неконфліктного вирішення суперечностей, миролюбного ставлення до оточуючих, компетентнісного відношення до власної професійної та громадянської активності тощо.

Демократія в сучасному світі розглядається як універсальна ціннісна установка, що охоплює всі без винятку сфери соціального та індивідуального життя та визначає цільові установки розвитку суспільств, які ще не досягли належного рівня демократичного управління та перебувають на трансформаційному етапі розвитку. Демократичність також є універсальним, загальносвітовим надбанням, формує чуття світового громадянства і світової солідарності, до якого прагнуть різні народи і соціокультурні спільності, не зважаючи на те, який саме політичний режим сформувався на сьогодні в тій чи іншій державі¹. Саме в аспекті універсальної ціннісно-сміслової установки демократія набуває значення внутрішньоособистісної установки людини на дотримання гуманістичних принципів життєдіяльності, що особливо актуалізує проблематику вивчення даного феномену у навчально-виховному, громадянсько-просвітницькому та системно-освітньому вимірах.

Важливим концептуально-теоретичним виміром дослідження демократії як соціокультурного та суспільно-організаційного феномену є його аналіз у взаємозв'язку та взаємозалежності соціально-владних та особистісно-ціннісних аспектів, адже взаємообумовленість суспільної реальності і суспільної свідомості є фундаментальним принципом соціально-філософського осмислення дійсності. Враховуючи це, демократія як народовладдя у всьому різноманітті її інституційних вимірів безпосередньо залежить від рівня соціально-громадянської свідомості і культури. Як історично усталена форма організації політичної влади у суспільстві, демократія безпосередньо пов'язана із функціонуванням інститутів народовладдя. Її дієвість значною мірою залежить від функціонування системи політико-правових інститутів, норм і структур, які забезпечують громадянам безпосередню участь в органах влади та контроль над нею. Активна ж участь громадян у владі та їх організований контроль над її діяльністю вможливаються лише за умов формування достатнього рівня загальної політичної і громадянської культури населення країни, що перетворює проблему демократії значним чином на проблему

¹ Гьофе О. Демократія в епоху глобалізації / Отфрід Гьофе. – К. : ППС-2002, 2007. – С. 317–319.

загальної, громадянської та компетентнісної освіченості кожного члена суспільства.

Враховуючи те, що демократія у своїй внутрішньофеноменологічній структурі поєднує смисло-ціннісні установки як розвитку і функціонування суспільства, так і життєдіяльності та поведінки кожної людини, важливим є концептуально-теоретичне дослідження універсальних можливостей демократії щодо гуманізації сучасного глобально-цивілізаційного соціокультурного простору. «В останні десятиліття у світі спостерігається поширення та універсалізація принципів демократії, яка нині реально претендує бути єдиною прийнятною формою державно-політичного устрою для цивілізованих країн. Її переваги полягають не лише в тому, що, завдяки їй, забезпечується народовладдя, права і свободи громадян, їх людська гідність. Не менш важливо, що при цьому відбувається ефективний розвиток самого суспільства, його культури, підвищення добробуту населення, формування різнопланових громадянських структур, дієвого механізму соціальної самоорганізації та соціальної взаємодії»¹. Взаємозв'язок ефективності розвитку суспільства із забезпеченням гуманістичних орієнтирів діяльності соціальних інститутів і громадян роблять демократію справжнім досягненням історичного розвитку людської цивілізації. Враховуючи це, в центрі сучасного соціально-філософського дискурсу стосовно проблем дослідження демократії на перший план виходять саме питання, пов'язані із взаємозалежністю демократії як народовладдя із її внутрішньою установкою на дотримання гуманістичних принципів життєдіяльності.

Враховуючи це, особливої ваги в сучасних національних суспільствах набуває завдання формування і розвитку демократичної культури населення, від якої безпосередньо залежить конкурентоспроможний поступ країни на світовій арені. Підвищується, таким чином, значення кожної людини у розбудові ефективних соціальних зв'язків і відносин в кожному національному соціумі та на міжнародному і глобальному рівні. «Демократія починається не з урядів, а з самих людей. Здійснюючи суспільну модернізацію, поряд з реформуванням державного адміністративного апарату, оновленням законодавства потрібно домагатися змін у політичній свідомості людей, вкорінення в ній відповідного

¹ Подковенко Т.О. Український вимір демократії та становлення громадянського суспільства / Т.О. Подковенко // Часопис Київського університету права. Український науково-теоретичний часопис. – 2009. – № 3. – С. 87.

демократичному суспільству смислу свободи, права та відповідальності, поширення конституційної освіченості, культури і цивілізованого домагання задоволення законних інтересів»¹. Саме в усвідомленні кожною людиною цінностей громадянських прав і свобод, власної здатності впливати на зміни і розвиток суспільства, фундаментальності власної честі і гідності й полягає, з нашої точки зору, гуманістичний потенціал демократії як ціннісно-смислової структури, що оформлює системотворчі настанови соціально-особистісного функціонування.

Демократія, таким чином, є не просто організаційно-інституційною формою народовладдя, але й ціннісно-смисловим підґрунтям гуманізації індивідуальної та міжособистісної життєдіяльності кожного громадянина. У зв'язку з цим, демократію необхідно розглядати не лише в аспекті побудови цивілізованих владно-політичних відносин в нашому національному суспільстві, але й з огляду на формування гуманістичних основ суспільної свідомості та особистісного стилю громадянського мислення. «З огляду на особистісні та інституційні передумови політичної відкритості демократія є чимось більшим, ніж формою панування. Відповідно до її екзистенційного поняття, вона є також життєвою формою чи суспільною практикою, в якій, на противагу формальній демократії, все залежить від реального виконання: важливо те, що всі громадяни сприймають свої політичні та соціальні права і беруть участь у рішеннях щодо їх вдосконалення»². Водночас, за таких умов кожен громадянин має на достатньо високому рівні усвідомлювати власну відповідальність за те, що відбувається в суспільстві, що також, в свою чергу, підвищує гуманістичний тонус в суспільстві та рівень особистісної свободи кожної людини, як духовно-енергетичного джерела соціально-функціонального виміру демократичної організації владно-політичної діяльності.

Пріоритетність людини як суб'єкта політико-правової активності та носія принципів ознак рівності, свободи та вольового самовияву є незаперечними та невід'ємними сутнісними ознаками демократичної форми врядування, без яких справжнє народовладдя стає вихолощеним та формалізованим, що обов'язково призводить до його занепаду. Змі-

¹ Жадан І. Політична культура та проблеми громадянської освіти в Україні. Аналітичний звіт / І. Жадан, С. Кисельов, О. Кисельова, С. Рябов. – К. : Тан-дем, 2004. – С. 63.

² Гьофе О. Демократія в епоху глобалізації / Отфрід Гьофе. – К. : ППС-2002, 2007. – С. 105.

стовне відтворення пріоритетної цінності людини, її прав, свобод, а також вільного самовизначення в системі суспільних і владних координат здійснюється в гуманітарній парадигмі. Щодо демократичного врядування вона виявляється у формулюванні й дотриманні таких основоположних принципів:

- пріоритетної цінності людської особи на загальносуспільному та державно-управлінському рівні;
- верховенства прав і свобод особи, утвердження і забезпечення яких є «головним обов'язком держави»;
- встановлення паритетних, суб'єкт-суб'єктних відносин між владою, її представниками та громадянином;
- служіння влади громадянину, що у сучасному контексті здійснюється у формі відкритості влади і зведення її до публічного адміністрування;
- використання гуманних за своєю суттю методів управлінського впливу та залучення до врядування громадян як союзників, а не як об'єктів;
- пошани до кожної особи, її інтересів, бачень і прагнень та толерантного ставлення до особистісних мотивів діяльності й поведінки;
- гарантування легітимних і об'єктивно-конкурентних умов розвитку кожної особи взагалі і працівників сфери державного управління зокрема¹.

Актуальним аспектом концептуально-теоретичного аналізу феномену «демократії», поряд з її народовладно-інституційним та процесуально-процедурним виміром, є виявлення її характеристик як внутрішньої установки людини на дотримання гуманістичних принципів життєдіяльності, на повагу прав і свобод особистості і громадянина, на постійну готовність до утвердження і захисту своїх невід'ємних ціннісно-смыслових характеристик як людини і активного суб'єкта соціокультурного розвитку національного і глобального масштабів.

Враховуючи глобальні тенденції універсалізації демократичних цінностей та демократично-гуманістичного стилю мислення, актуальною сьогодні є необхідність обґрунтування потреби та вивчення суперечнос-

¹ Петровський П. Гуманітарна парадигма як теоретико-методологічна модель демократичного врядування / П. Петровський, О. Радченко // Ефективність державного управління: Збірник наукових праць Львівського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України. – Випуск 26. – Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2011. – С. 18.

тей демократичного облаштування способу життя людини, зокрема в трансформаційних суспільствах. Особливо гостро в перехідних суспільствах постає проблема адекватного сприйняття демократичних цінностей, а також уникнення розчарування в них через нестабільність суспільних структур в перехідний період. «Криза перехідного періоду в Україні й особистісне сприйняття болючих соціальних процесів, зумовлених руйнацією звичного способу життя, нестабільністю і невпевненістю у завтрашньому дні може призвести до розколу масової свідомості, коли сама ідея демократії починає сприйматися як деструктивний елемент, що несе загибель усього найкращого, створеного у державі за попередні роки. Тому вплив минулого політичного досвіду на актуальну політичну дію сьогодні в Україні відіграє велику роль. Як свідчить історія, навіть у стабільних і спрямованих на покращення умов життя людей у демократичному суспільстві потрібен тривалий час для зниження рівня тоталітарної масової свідомості»¹. Одним з основних завдань сучасного українського інтелектуально-духовного проводу є ґрунтовне переконання широких мас населення у невідворотності демократизаційних змін як загальносвітової тенденції, зумовленої постійним наростанням гуманізаційних процесів в усьому світі. Кожна людина сьогодні має усвідомити, що, не зважаючи на суперечності трансформаційного періоду, головною потребою розвитку національного соціуму є його якнайширша демократизація, яка має відбуватися як на інституційно-процесуальному, так і на особистісно-феноменологічному рівні.

Саме особистісна переконаність критичної маси громадян у необхідності демократичного облаштування способу життя національного суспільства є необхідною передумовою практичної реалізації демократичних принципів в конкретиці соціального буття трансформаційного соціуму. Особливо гострі питання щодо застосування фундаментальних принципів демократії постають у суспільствах, які намагаються перейти від недемократичних владно-управлінських форм до справжнього народовладдя. Робити це тим складніше, що ні громадськість, ні політикум не готові до свідомого і активного впровадження ціннісно-феноменологічних основ демократичного врядування. Не

¹ Вонсович С.Г. Розвиток трансформаційних процесів українського суспільства крізь призму політичної свідомості / С.Г. Вонсович // Проблеми сучасної психології: Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Випуск 13. – Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2011. – С. 32.

просто політика, а політика непрофесійна, неефективна, «негідна», як вважає Дж. Сарторі, один з найавторитетніших теоретиків демократії, несе у собі основну небезпеку з погляду вихолощування сутності демократії. Негідна політика, на його думку, – це антисоціальна економічна політика, ігнорування законності, перетворення політичного життя на виставу. «Саме негідна політика в майбутні роки буде небезпечною для нас, якщо ми не переглянемо наші пріоритети, якщо не піддамо поняття демократії критичному переосмисленню»¹, – наголошує Дж. Сарторі.

Демократія як історично-культурний феномен постійно змінюється, вимагаючи від людини, що належить до певної епохи, відповідних змін соціально-політичного та громадянського світогляду, постійної демократичної самоосвіти. Сьогодні навіть у європейських країнах спостерігається криза класичних форм демократії, що змушує європейців відшукувати нові механізми актуалізації гуманістичного потенціалу демократичного врядування та соціально-індивідуальної комунікації. В Європі існує стурбованість «зростаючим рівнем політичної й громадянської байдужості та браком довіри до демократичних інститутів, а також зростаючою кількістю випадків корупції, расизму, ксенофобії, войовничого націоналізму, нетерпимості до меншин, дискримінації й соціального виключення, що є найбільшою загрозою для безпеки, стабільності й розвитку демократичних суспільств»². Тим більше, подібні небезпеки постійно загрожують суспільствам, які тільки нещодавно стали на шлях демократизаційних трансформацій. Подолання цих небезпек можливе лише за умов постійного і наполегливого прищеплення (в тому числі заходами демократичної освіти і виховання) громадянам глибокої впевненості в потужному антикризовому потенціалі демократії як соціально-формуючого феномену.

Важливою потребою демократичного облаштування способу життя людини і суспільства в трансформаційних соціумах є виведення демократичної ідеї на практичний вимір, що полягає насамперед у навчально-виховному, просвітницькому, організаційно-стимулюючому прищепленні кожному громадянину внутрішньої особистісної потреби

¹ Сарторі Д. Размышления о демократии / Д. Сарторі // Международный журнал социальных наук. – 1991. – № 2. – С. 5.

² Освіта для демократичного громадянства. 2005 – Європейський рік громадянства через освіту. – К. : Бюро інформації Ради Європи в Україні, 2005. – С. 14.

вчиняти демократично, законно, гуманно в будь-якій життєвій ситуації. Всі ми маємо навчитися чинити відповідно до основних принципів демократичної поведінки, що передбачає насамперед відмову від багатьох практик неправомірної та антигуманної поведінки, засвоєних нашим суспільством протягом тривалого періоду тоталітарно-авторитарного управління і виховання.

Залежність української національної свідомості від таких історичних передумов, як тривалий період бездержавності та перебування в складі імперських і тоталітарних утворень, зумовлює значні складності і суперечності у реалізації справді демократичних реформ в нашій країні. Необхідність докорінної зміни загальнонаціональної політичної культури та громадянського мислення кожного українця є очевидною, але такою, яку надзвичайно складно реалізувати.

Однією з ключових суперечностей та перешкод на шляху становлення демократії в Україні як пострадянській країні є низький рівень політичної і громадянської культури, який надто повільно зростає через цілу низку факторів, серед яких основними, з нашої точки зору, є рудименти старого тоталітарного мислення на масовому рівні, ціннісна і цивілізаційно-орієнтаційна фрагментарність політичної культури, надзвичайно низький рівень добробуту більшості населення, який змушує людей концентрувати увагу не на аксиологічних параметрах власного буття, а на забезпеченні власних матеріальних потреб. «В Україні у процесі становлення демократії відбувається формування демократичної політичної культури – значного оновлення зазнають цінності, орієнтації, навички, моделі політичної поведінки, методи і прийоми політичної діяльності. Доведено, що політична культура пострадянської України залишається перехідною політичною культурою, яка характеризується соціальною пасивністю, амбівалентністю ціннісних орієнтацій, відчуженням широких мас від політики, високим ступенем недовіри населення до державних інститутів. Відсутній консенсус відносно фундаментальних цінностей, цілей та ідеалів суспільства породжує високу конфліктність і соціальну напруженість, які зумовлюють політичну нестабільність в суспільстві. Відносно повільне становлення демократичної політичної культури на інституціональному рівні пов'язане з незмінністю політичної еліти. Небажання і неспроможність представників цієї еліти включитися у механізм взаємодії, налаштованість на конфліктні форми обстоювання власних політичних інтересів, а не досягнення політичного компромісу, роблять процес переходу до демок-

ратичного політичного режиму й, відповідно, демократичної політичної культури суперечливим і непослідовним»¹. Долати суперечливий стан політичної і громадянської культури в Україні як посттоталітарному суспільстві необхідно насамперед засобами просвітництва і виховання, переконання широких мас населення у безальтернативності в сучасному світі демократичної перспективи розвитку національного соціуму, який лише за умов всебічної демократизації та гуманізації може стати конкурентоспроможним суб'єктом сучасної світової соціокультурної та цивілізаційної спільноти.

Важливим елементом ефективного розвитку демократизаційних процесів в трансформаційних соціумах, а також подолання суперечностей, що в них спостерігаються, є вслякий розвиток масово-феноменологічних установок на готовність населення до сприйняття реальної необхідності дотримання демократичних принципів і процедур. Тільки переконаний та свідомий громадянин може оцінити та сприйняти як необхідну демократичну процедуру, яка якнайповніше забезпечуватиме його права і свободи. «Демократія може мати деякі переваги над іншими політичними системами за наявності певних передумов. До таких передумов можна віднести готовність народу до індивідуальної свободи, сформованість у громадян почуття соціальної відповідальності за рішення, які приймаються, здатність більшості громадян до самообмежень і до поваги прав та інтересів співгромадян, прищеплене з дитинства почуття поваги до закону. І тоді демократія дійсно є здатною зробити все необхідне для динамічного соціального розвитку та втілення проголошених демократичних цінностей: свободи, рівноправ'я, справедливості, творчості»². Таким чином, ефективною і продуктивною демократія може стати лише за умови становлення і розвитку високого рівня політичної культури населення, яка має набути необхідних громадянських знань і компетентностей, стати носієм демократичних цінностей, а також сильним суб'єктом захисту власних громадянських прав і свобод.

¹ Курняк О.А. Політична культура як соціокультурний феномен: поняття та структура / Олег Курняк // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2011. – Випуск 44. – С. 572.

² Латигіна Н.А. Цінності та ідеали демократії / Наталія Латигіна // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2011. – Випуск 50. – С. 660.

В суспільствах, де демократія пройшла тривалий період становлення і розвитку, сформувалося чітке переконання в тому, що тільки на основі освітньо-виховної та культурно-аксіологічної бази можливе реальне функціонування демократичних інститутів і процедур, що забезпечуються компетентною участю громадян в управлінні суспільством. Д. Дьюї підкреслював, що лише ті держави і уряди можуть бути успішними, які спираються в своїй діяльності на демократичну підтримку електорату, який може освічено і компетентно доносити свою волю до демократично обраних органів управління¹. Демократія успішно функціонує лише завдяки високому рівню освіченості і громадянської компетентності громадян, які в своїй самоорганізаційній активності здатні виступати в ролі справжнього партнера та суворого контролера держави. Враховуючи це, одним з основних завдань українського суспільства в процесі демократизаційних трансформацій є створення дієвого механізму культурного, виховного, освітнього забезпечення зростання якісно-змістовних показників політичної і громадянської свідомості населення.

Особливу роль в процесі демократизації суспільної свідомості українського народу, безумовно, має відіграти національна система освіти як ефективний інструмент прищеплення демократичних цінностей та розвитку демократично-громадянських компетентностей. Особливістю демократичного суспільного влаштування є саме необхідність не лише забезпечувати відповідно політико-владну процедуру, але й спиратися при цьому на волю населення, що вимагає наявності в нього певного набору знань і компетентностей, що, в свою чергу, надзвичайно актуалізує всебічний розвиток демократичної, правової, громадянської освіти в країні. Демократія – важливе завоювання європейського політикуму, як історично, так і в контексті сучасних політичних процесів. Європейські народи прагнуть жити за умов демократії і демократично. Здійснити це не просто. Демократичні інститути треба розбудовувати; життя за умов демократії треба навчитись. І тут знову-таки на перший план виходить роль учителя, який здобув належну демократичну освіту в університеті, несе із собою демократичний виховний потенціал, формує демокра-

¹ Dewey J. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* / John Dewey. – Los Angeles, CA, USA: Indo-European Publishing, 2012. – P. 59.

тичну культуру людини і суспільства на всіх рівнях їх суспільної і індивідуальної життєдіяльності. Таким чином, роль освіти є неzapе- речною в становленні і розвитку демократії як інклюзивного фено- мену сучасного цивілізованого суспільства. Людина в такому суспі- льстві має бути готовою здійснювати свої громадянські права, сво- боди і обов'язки на основі високого рівня освітніх, моральних, куль- турно-аксіологічних демократично-гуманістичних переконань і компетенцій.

Враховуючи це, проблема підготовки людини до життя за демокра- тичними стандартами постає як один з найважливіших вимірів рефор- мування та подальшого розвитку національної системи освіти України. Саме від того, наскільки сучасній вітчизняній освітянській спільноті вдасться вкоренити в системному і змістовно-ціннісному аспекті укра- їнської освіти ідеї демократичності, залежить весь подальший страте- гічний розвиток нашої держави. Тільки орієнтація національної систе- ми освіти, культури і виховання на ствердження, засвоєння і застосу- вання в соціальній практиці ідей і принципів демократії як політично- владної форми управління суспільством і як особистісно-значимої сис- теми цінностей вможливить в подальшому розвиток справжньої демо- кратично-правової держави і сильного громадянського суспільства, які використовуватимуть гуманістичний синтез національно-культурної свідомості із загальнолюдським гуманістичним контекстом демокра- тичності.

Особливо важливим завданням, що постає перед освітньою і вихов- ною системою в цьому аспекті, є формування у сучасної молоді лю- дини глибинного особистісного відчуття цінності демократії як духов- ного феномену та як соціально-політичної практики. Наслідком і ре- зультатом демократично-громадянської освіти має бути формування молоді людини, яку характеризують наступні якості:

- почуття власної гідності, шанування прав людини і вміння їх захищати;
- уміння мислити критично й незалежно, вимогливо ставитися до влади;
- відданість демократичним цінностям, віра в них, сповідування таких цінностей суспільного життя, як права людини, верховенство права, справедливість;
- політична освіченість, компетентність;
- знання, визнання і дотримання законів;

- толерантність і готовність до компромісу, до розв'язання конфліктів шляхом певних угод;
- участь у спільних справах¹.

Національна освіта, виховання, культура в справі підготовки молодого людини до життя за європейськими стандартами мають чіткі орієнтири розвитку, вироблені загальносвітовим історичним процесом розвитку людської цивілізації. Важливо загальнолюдські принципи демократії і гуманізму в процесі виховання наповнювати національними особливостями, які притаманні народній українській культурі та суспільній свідомості, що зробить демократичні принципи зрозумілими і гармонійно вписаними в національне буття українців. «Виховання особистості в умовах демократизації має важливе теоретичне і практичне значення. Прямий зв'язок виховання особистості з проведеними в Україні реформами – економічними, політичними, соціальними, культурними – ставить особливі завдання перед усіма суб'єктами виховання, і насамперед перед навчальними закладами, особливо перед тими, де готують майбутніх фахівців для різних галузей громадського життя. Людина має навчитися жити і працювати в умовах демократизації усіх сфер суспільства, усіх форм ринкових відносин. Значно зростає роль спрямованості виховання (особливо в межах загальноосвітньої школи, вищих навчальних закладів) на підготування творчої особистості, соціально активної, відповідальної, з високою загальною і правовою культурою»². Виховання людини, яка була б готовою до реалізації своєї соціально-особистісної місії життя в умовах демократії, до здійснення своїх громадянських чеснот і свобод, є одним з найважливіших завдань культурно-освітнього простору будь-якої сучасної цивілізованої держави, а особливо таке завдання є актуальним для суспільств, які пережи-

¹ Карнаух А.А. Проблеми становлення сучасної політичної культури в Україні / А.А. Карнаух // Роль політології у реформуванні політичної системи України: Матеріали круглого столу «Роль політології у науковому забезпеченні реформи політичної системи України», 20–21 квітня 2006 р. – К. : МАУП, 2006. – С. 65–66.

² Мануйлов Є.М. Виховання особистості до виконання соціальної ролі в суспільстві / Є.М. Мануйлов // Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – Харків: Право, 2011. – Випуск 7. – С. 17.

вають часи демократизаційних соціально-політичних трансформацій.

Виховання, особливо виховання демократично налаштованого та переконаного громадянина, є планомірною компетентною діяльністю щодо гармонізації в його особистісній свідомості загальнолюдських гуманістичних та конкретно-історичних політично-демократичних цінностей, ідеалів, способів дії. «Процес виховання є планомірним впливом на розумовий і фізичний розвиток особистості, формування її морального вигляду, прищеплювання необхідних правил поведінки. Освіта як виховання фокусується на таких принципах: єдність національного та загальнолюдського, культуровідповідність виховання, активність, збереження і розвиток мовного різноманіття, демократизація, гуманізація, безперервність і послідовність, єдність навчання і виховання, диференційність та індивідуальність виховного процесу, гармонізація родинного і суспільного виховання»¹. Гармонізуючий, впорядковуючий потенціал виховання має обов'язково використовуватися в процесі демократичної гуманізації всіх сфер життєдіяльності молодої людини в трансформаційному суспільстві. Молода людина має відчувати свою активну причетність до суспільної перебудови, до перетворення національного соціуму на демократичний і гуманістичний простір людського буття. Таке відчуття має формуватися саме в процесі гуманістично-інноваційних впливів, що здійснюються в освітньому середовищі, спрямованому на формування справжнього громадянина демократично-правової держави.

Особливу роль у підготовці людини до життя за демократичними стандартами відіграє система вищої освіти будь-якої держави, особливо перехідного типу. Саме в рамках вищої освіти молода людина отримує можливість найактивніше формуватися і реалізовуватися в своєму громадянсько-учасницькому вимірі, тобто самореалізовуватися як активний і самодостатній суб'єкт інтелектуально-духовного, морально-гуманістичного та організаційно-демократичного простору. «Вища освіта здійснює вагомий вплив на формування громадянського світогляду, а значить і на процес розбудови демократії. Гармонійний розвиток суспільства тепер можливий лише за участю освічених і актив-

¹ Дрожжина С.В. Мультикультуралізм як концептуальна модель та праксеологія розуміння сучасного українського соціуму: монографія / С.В. Дрожжина. – Донецьк: ДонНУЕТ, 2009. – С. 245.

них громадян з інноваційним світоглядом, які здатні творчо застосовувати свої знання, оперативно вирішувати різноманітні проблеми та постійно самовдосконалюватись, здобуваючи нові навички. Вплив вищої школи на громадянській світогляд здійснюється у наступних напрямках: 1) формування демократичної культури; 2) формування критичного мислення; 3) виховання толерантності; 4) сприяння ствердженню свободи та індивідуалізму; 5) формування креативності особистості громадянина»¹. Саме вища освіта, культурне середовище університетів володіє потенціалом виховання та розвитку таких фундаментальних ознак демократичної свідомості у вітчизняній молоді. Враховуючи це, важливо на концептуально-теоретичному рівні актуалізувати потребу формування та впровадження демократичної освітньої політики як основу виховання демократичної людини.

Для українського суспільства, в якому активно декларується прагнення реформувати всі сфери його функціонування на демократичних засадах, особливої важливості набуває саме потреба формування та впровадження демократичної освітньої політики як основи виховання демократичної людини. Для країн європейської демократії це давно стало одним з фундаментальних принципів розвитку національних систем освіти. В Декларації та Програмі виховання громадян в дусі демократії, заснованого на усвідомленні ними власних прав і обов'язків, прийнятій Радою Європи 7 травня 1999 року, зафіксовано заклик до всіх держав-членів «зробити виховання громадян в дусі демократії, засноване на усвідомленні ними власних прав і обов'язків, найважливішим компонентом всіх політичних програм і практичних дій, що стосуються сфери освіти, професійної підготовки, культури і молоді»². В Європі існує глибинна переконаність у тому, що освіта та освітня система не тільки мають навчати жити демократично та виховувати громадянсько-активну особистість, але й самі являти собою середовище, організоване виключно на основі демократичних та гуманістичних ідеалів, принципів і процедур.

¹ Андрієнко О. В. Особистість у світоглядній системі координат демократичного суспільства / О.В. Андрієнко // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. – № 1. – С. 6.

² Декларация и Программа воспитания граждан в духе демократии, основанного на осознании ими своих прав и обязанностей. – Совет Европы, 7 мая 1999 года (страны участницы). – Электронный документ. – Режим доступа: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/MU99035.html.

Освіта є сферою, в якій перспективно відображаються і реалізуються всі процеси і тенденції, що відбуваються в загально-соціалній системі. Враховуючи це, в суспільстві, яке прагне розвиватися демократично, насамперед повинна відбутися якнайповніша та глибинна демократизація національної освітньої системи. «Демократизація освіти – тенденції, фактори і процеси укріплення актуальних для даного суспільства демократичних цінностей, прав/свобод, норм, відносин (в тому числі механізмів самоуправління та спів-управління) в системі освіти. Ці тенденції, фактори і процеси базуються на загальнолюдських ідеях демократії, однак можуть змінюватися залежно від конкретних історичних умов і задач суспільного розвитку. Суспільство на різних етапах може ставити і вирішувати різні завдання демократизації сфери освіти залежно від поточних задач розвитку демократії та актуалізації її окремих проблем в тих чи інших сферах життя суспільства»¹. Формування демократичної людини відбувається саме в процесі освітньо-виховної гармонізації загальносвітового та локально-соціального досвіду вибудовування гуманістичних стосунків між різними суб'єктами демократичного процесу. Людина, перебуваючи в демократичному середовищі освіти, навчається реалізовувати себе в ролі активного суб'єкта демократичних процесів, відносин та процедур.

Важливість формування та впровадження демократичної освітньої політики як основи виховання демократичної людини, таким чином, полягає насамперед в тому, що тільки за умови укорінення демократичних практик і процедур в освітній сфері держави вможливиться їх ефективний гуманістично-аксіологічний трансфер в інші сфери національно-суспільної життєдіяльності. Водночас, неминучим є і зворотний вплив суспільства на освіту та зміст педагогічно-виховного процесу. «Демократизація суспільного життя в Україні детермінує демократизацію освітньої сфери, яка, своєю чергою, безпосередньо позитивно впливає на зміст і процедуру педагогічного процесу. Демократизація навчального процесу передбачає оновлення змісту освіти, її наповнення загальнолюдськими та громадянськими цінностями, перебудову процесуальної сторони навчально-пізнавальної діяльності учнів, яка має бути спрямована на встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між

¹ Крылова Н.Б. Демократизация школы / Н.Б. Крылова // Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия / Редактор-составитель Г.Б. Корнетов. – Москва – Владимир: Библиотека демократического образования, 2007. – Выпуск 1. – С. 129.

педагогами й учнями»¹. Взаємини між вчителем і учнем в системі педагогічно-виховних впливів на формування громадянських компетентностей людини є одним з первинних факторів, покладених у фундамент демократично-гуманістичної свідомості будь-якої особистості. Якщо такі взаємини вибудовуються на основі діалогічно-демократичних принципів, то дитина, молода людина отримає первинний досвід, який в подальшому сприятиме її соціалізації як активного члена демократично-правової держави і громадянського суспільства.

Потреба у формуванні та впровадженні демократичної освітньої політики як основи виховання демократичної людини полягає ще й у тому, що, відповідно до загальноприйнятих в Європі принципів демократичної організації суспільного управління, тільки освічені, компетентні і політично інтелектуальні громадяни можуть сприяти успішному розвитку власної держави. Існує глибинний та фундаментальний взаємозв'язок та взаємообумовленість демократичної сфери політичного управління в державі і демократично організованою освітньою системою, яка всебічно сприяє постійному зростанню політичної культури і громадянської освіченості громадян. Тільки держава, що спирається на високоосвічених громадян, самоорганізованих в активне і компетентне громадянське суспільство, може сподіватися на демократично-правову перспективу.

Демократична освітня політика як основа виховання демократичної людини в своїй структурі містить не лише структурно-виховний вплив, але й змістовно забезпечує члена громадянського суспільства знаннями і компетентностями, необхідними для активної самореалізації в ролі суб'єкта демократії. Освіта, таким чином, є своєрідним змістовно-аксіологічним містком в світ демократії. «Освіта – це ключ до виживання і розповсюдження демократії. Демократія вимагає не лише суспільних інститутів, але також активних громадян, які володіють знаннями, вміннями і цінностями демократичного життя, без яких демократична культура не буде процвітати. Демократична освіта є суттєвим моментом для захисту, підтримки, об'єднання і розвитку демократичних досягнень в усіх країнах, особливо в суспільствах в період трансформації»². Таким чином, в трансформаційному суспільстві, зокрема і

¹ Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – С. 271.

² Корнетов Г.Б. Феномен общественно активной школы в контексте развития демократической педагогики / Г.Б. Корнетов. – М. : АСОУ, 2009. – С. 56.

в нашій країні, перспектива розвитку демократичних процесів в усіх сферах соціального функціонування значною мірою залежить саме від розбудови демократичної системи освіти, яка буде здатна ефективно підготувати молодь до подальшого впровадження ідей і принципів демократії в національну соціально-політичну та управлінську практику.

В демократичному суспільстві людина з дитячих років завдяки демократично організованій педагогічній діяльності набуває свідомісних, ціннісних і практичних навичок діяти і мислити демократично, гуманістично, поважаючи свободи і права як свої, так і інших громадян. В сучасній західній педагогічній думці підкреслюється необхідність використання «нечіткої», творчої логіки педагогічного процесу, що є адекватним засобом соціалізаційного включення молодої людини до світу, в якому панують глобальні тенденції релятивістського, комплексного та невизначеного характеру¹. Залишки ж авторитарної педагогіки та тоталітарно-адміністративного управління системою освіти, що ще актуальні в нашому національному суспільстві, не сприяють дійсно демократичній соціалізації молоді, яка приходить в сучасний світ із застарілими уявленнями про громадянські чесноти, норми моральної поведінки та принципи міжособистісної комунікативності.

Враховуючи певну невизначеність та суперечливість в орієнтирах розвитку вітчизняної системи освіти, необхідно провести чітку концептуально-теоретичну мету між аксіологічними, праксеологічними та педагогічними установками, притаманними тоталітарно-авторитарним та демократичним підходам до освітньої політики в державах перехідного типу. Відмінність тоталітарної та демократичної системи освіти полягає в їх цільових установках. Метою демократичної освіти є створення умов для формування незалежних, зацікавлених громадян, що володіють глибокими знаннями про правила і практику демократії. Тобто, маються на увазі широкі можливості для вивчення та використання різних позицій і точок зору, відмова від однієї пануючої ідеології. Коли йдеться про вивчення принципів демократії, то першочергове значення набуває дух вільного пошуку, що саме по собі є демократичною цінністю. Професор Університету Вандербілта в США І.Фінн таким чином описує цінність демократичної системи освіти: «Освіта ві-

¹ Zajda J. Comparative and Global Pedagogies: Equity, Access and Democracy in Education / Joseph I. Zajda, Lynn Davies, Suzanne Majhanovich. – Sydney: Springer, 2008. – XXIV. – P. 25.

діграє особливу роль у вільних суспільствах. Якщо при інших режимах освіта стає знаряддям режиму, то при демократичному правлінні режим є слугою народу, і здатність людей створювати, підтримувати та вдосконалювати цей режим ґрунтується, більшою мірою, на якості та ефективності освітньої системи, через яку вони проходять. Можна з усією справедливістю сказати, що в демократії освіта дає можливість самій свободі процвітати протягом тривалого часу»¹. Ототожнення освіти та свободи, педагогічної дії і гуманізму є необхідним світоглядно-ціннісним підґрунтям розвитку і функціонування демократії в будь-якому суспільстві. Тому, поки у вітчизняному соціумі спостерігається високий рівень протиборства тоталітарних (авторитарних) та демократичних підходів до освітньої політики, значно знижується потенціал реалізації демократизаційних реформ в державі загалом. Єдиний шлях сприяння розвитку української демократії полягає, на нашу думку, у якнайшвидшій та якнайповнішій демократизації організаційно-управлінських та педагогічно-змістовних вимірів національної освіти.

На жаль, сьогодні спостерігається тенденція використання саме застарілих, авторитарних методів управління системою освіти і педагогічного впливу на дитину, що виявляється в активному застосуванні принципів авторитарної педагогіки. Така ситуація призводить до зниження національного потенціалу розвитку демократії і громадянського суспільства в нашій країні. «На думку фахівців, за стилем відносин у навчальному закладі між учнями і педагогами освіта в Україні значною мірою залишається ще консервативно радянською з її абсолютизацією колективності, авторитарною педагогікою, спрямуванням на розвиток пам'яті замість кмітливості, часто не достатнім індивідуальним підходом до розвитку дитини, людини майбутнього»². Небезпечність такої ситуації полягає ще й у тому, що в найближчі десятиліття громадяни, що виховані в такій недемократичній освітній атмосфері, будуть абсолютно неконкурентоспроможними в європейському і світовому просторі, перебуватимуть в середовищі замкнутих світоглядно-ціннісних орієнтацій, відчуватимуть конфліктність відносно всього демократичного світу. Насправді, ця загрозлива ситуація відчувається вже сьогодні.

¹ Давлетшина Н.В. Демократия, государство и общество: Учебное пособие / Н.В. Давлетшина, Б.Б. Кимлика, Р.Дж. Кларк, Д.У. Рэй. – М: Институт педагогических систем, 1995. – С. 203–204.

² Пилинський Я. Демократія – це освіта! / Ярослав Пилинський // Агора. Наука без кордонів. – Випуск 11. – К. : Стилос, 2012. – С. 9.

ні, коли зростає байдужість молоді щодо реалізації своїх громадянських прав, свобод і обов'язків.

В чому ж причина того, що, визнаючи нагальну необхідність демократизації освітньої системи та педагогічної практики, українські освітяни насправді продовжують жити за застарілими авторитарно-тоталітарними принципами і стандартами? Відповідаючи на питання про те, що стримує демократизацію освіти в державах перехідного типу, вчені звертають увагу на такі основні фактори: «1) Вкоріненість традицій авторитарної школи. Для свідомості стали звичними штампи, що школа – та, де править порядок, а порядок розуміється як надмірна регламентація діяльності дітей дорослими і слухняність з боку дітей. 2) Стереотипи педагогічної діяльності. Вони лежать в основі уявлення, що школа має «формувати», «навчати», «виховувати». Це – знайомі об'єктні відносини, що ведуть до заперечення будь-якого «само» – виховання, навчання, розвитку. 3) «Незнайома» демократія. Демократичні принципи й норми в освіті не стали цінністю для масової свідомості. 4) Обмеженість самостійності навчальних закладів»¹. Ці ознаки пост-тоталітарного стану систем освіти колишніх радянських республік, в тому числі і України, насправді є чіткими орієнтирами, які необхідно долати, вибудовуючи і розвиваючи новітню, інноваційно-гуманістичну, демократичну систему освіти для людини XXI століття.

Важливо в процесі сучасних перетворень вітчизняної системи освіти, вивчити і використати досвід демократичної організації освіти в розвинених країнах європейського простору (Великої Британії, Німеччини, Фінляндія та інших). Демократія в Європі має глибокі історичні коріння, демократична освіта визнана ключовим інструментом підготовки людини до життя за умов демократії, тому досвід розвитку освітніх систем європейських країн, їх потенціал підтримання, втілення і розвитку ідей і принципів демократії є незамінним дослідницьким полігоном, який надає багато емпіричного матеріалу, застосування якого несе потенціал підвищення духовно-інтелектуальної наснаги для справжньої демократизаційної реформи вітчизняної системи освіти.

Зокрема, в Англії протягом останніх декількох десятиліть активно втілюється ідея максимальної демократизації всіх вимірів освіт-

¹ Слабунова Э.Э. Что сдерживает демократизацию образования / Э.Э. Слабунова // Общественно-активные школы: образование ребенка как субъекта демократии: Хрестоматия / Редактор-составитель Г.Б. Корнетов. – Москва – Владимир: Библиотека демократического образования, 2007. – Выпуск 1. – С. 128.

нього процесу: від організаційно-управлінського до індивідуально-виховного. Вважається, що виключно демократичне середовище освіти, що забезпечує кожного свого суб'єкта максимальним ступенем свободи, здатне формувати людину нової формації, для якої цінності демократичності і громадянськості є не просто теоретичними формулюваннями, але й безпосередніми правилами щоденної поведінки. Англійський дослідник проблем сучасної європейської освіти А. Келлі підкреслює, що сьогодні «недостатньо проповідувати молоді демократичні ідеї засобами освіти. Ми повинні не просто вчити молодь брати участь у суспільному житті, але й створювати в рамках навчання відповідний контекст, який відображав би демократичні форми суспільного життя, до яких ми готуємо молоду людину. Адже, безперечно, ніхто, особливо дитина чи молода людина, не сприйме морального повчання, яке не ґрунтується на моральній практиці»¹. Практика пріоритетного забезпечення демократичного стилю взаємостосунків в освітній сфері, безумовно, заслуговує на увагу.

Цікавим і корисним прикладом широкої та всебічної демократизації національної системи освіти є досвід Фінляндії. Приблизно півстоліття тому в цій країні було сформульовано політичне завдання щодо демократизації національної школи, виконання якого зрештою призвело до того, що фінська система шкільної освіти є чи не найкращою в світі, професія вчителя в цій країні є однією з найпрестижніших, а випускники шкіл володіють повним набором демократично-громадянських компетентностей. «Головним генератором перетворення фінської школи були політики. Сміслові ядро змін в організації освіти органічно відображало загальну мету – пошук альтернативи традиційній політиці протекціонізму ієрархічних привілеїв, нерівності та подачок. Було поставлено завдання побудови максимально хорошої школи для всіх. Державну підтримку ієрархічних структур фіни стали змінювати системою горизонтальних структур соціального партнерства як основи суспільства соціально-особистісного розвитку. В центр було поставлено учня, а не вчителя. Головний акцент було поставлено на формування соціально-продуктивних освітніх компетенцій населення і адекватної цьому загальної його культури. Тради-

¹ Kelly A.V. Education and Democracy: Principles and Practices / Albert Victor Kelly. – London : SAGE, 1995. – P. 101.

ційна робота з накопичення знань перестала бути основним шкільним завданням. З фінів погані вирішувателі кросвордів, не найкращі школярі-олімпійці, однак гарні творці особистого та суспільного добробуту»¹. Така орієнтація організації та змістовного наповнення освітнього процесу сприяла і сприяє постійному підвищенню політичної і громадянської культури і свідомості фінського населення, завдяки чому Фінляндія у різноманітних міжнародних рейтингах, які стосуються демократичності суспільства, дотримання прав і свобод людини і громадянина, а також якості та інноваційності освіти, постійно посідає чільні місця серед усіх країн світу.

Характерним є й німецький приклад виховання у дітей, юнацтва і молоді високого рівня громадянської свідомості та демократичної соціально-політичної культури. Здійснюється таке виховання вже майже півстоліття на основі принципу соціально активного пізнання всіх сфер природної та суспільної реальності, завдяки чому кожна дитина засвоює принцип соціально-громадянської значущості кожного свого вчинку, що в подальшому реалізується в професійній, побутовій, культурній, громадській діяльності кожної людини. «У 1970 році постійна конференція міністрів культури федеральних земель Німеччини визначила, що все молоде населення країни повинно оволодіти реальними знаннями про природу й людину у формі соціального навчання, яке ґрунтується на такій дидактичній концепції: сфера соціального навчання охоплює знання, погляди, принципи поведінки, що стосуються держави, суспільства, історії, політики економіки й права. Це є необхідним для громадян демократичного суспільства. Таким чином, демократія пізнається учнями «як форма життя». А основними завданнями громадянського виховання в межах соціального навчання було визначено: розуміння того, що політику роблять люди і люди ж можуть її змінювати; вимогу розвивати в кожного, хто має право на участь у політичному житті, здатність користуватися цим правом; переконаність, що гідне людини життя можливе тільки за умови критичного самовизначення й взаємоповаги»². Така концентрація навчання і виховання на

¹ Белый В. Школа XXI века: опыт Финляндии / Владимир Белый // Українська правда. – 26 вересня 2011 р. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://life.pravda.com.ua/columns/2011/09/26/86160/view_print/.

² Год Н. Громадянське виховання німецьких школярів на сучасному етапі / Н. Год // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – Випуск LIV. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – С. 257.

ідеї гуманізму та людиноцентризму є важливим здобутком європейської навчально-виховної практики, що робить її унікальним європейським здобутком, обов'язковим для застосування і в українській освітній сфері у випадку, якщо вітчизняні освітяни дійсно збираються втілювати в життя чисельні декларації про повноцінний вступ нашої освітньої системи в загальноєвропейський освітній і науковий простір.

*«Вічний мир цілком може бути досягнутим,
і треба, щоби завжди були люди,
які б безупинно проголошували цю велику мету»*

Л. Фейхтфангер

3.3. Миролюбство і екологічна безпека

Серед глобальних проблем сучасності, на вирішення яких людство мобілізує ресурси і зусилля, коли б чи не на першому місці стоять проблеми миру і екологічної безпеки. Водночас, як показує світова практика, ніякі ресурси не допоможуть вирішенню цих проблем без формування певного рівня миролюбної свідомості та екологічної культури серед критичної маси населення, яка б дала змогу ефективно і перспективно використати зазначені ресурси і зусилля. Останнє здійснюється шляхом освіти і виховання. Центральна роль у цьому процесі належить вчителю. Підготовка нового вчителя, одним з основних принципів світогляду якого є миролюбство і екологічна безпека, постає як завдання європейського значення.

Одвічною філософською проблемою, що постає перед людством, є проблема війни і миру. Здавалося б, очевидною відповіддю на неї є визнання миру і миролюбства ключовими загальнолюдськими цінностями, що стверджують пріоритет гуманістичного світогляду. Однак, і на початку XXI століття карта світу вкрита безліччю локальних конфліктів, громадянських воєн, збройно-політичних протистоянь, притлумлених конфліктів тощо. У зв'язку з цим, складається достатньо песимістичне враження про здатність людини до мирного співіснування із собі подібними. Водночас, філософи всіх часів завжди намагалися відшука-

ти такі сутнісні виміри людини і культури, які б свідчили про постійний рух людської цивілізації до встановлення і ствердження миру і злагоди. Так, наприклад, розмірковуючи про ідею світового порядку, заснованого на мирному співіснуванні, К. Ясперс відзначав, що «всупереч всім запереченням можливості створення справедливого світовлаштування ми, на основі знання історії та виходячи із власного прагнення, постійно задаємо питання: чи зможе колись все ж таки здійснитися новий порядок, за якого всі об'єднаються в царстві миру? На цей шлях люди стають з давніх часів, всюди, де вони створювали державу, щоб встановити певний лад. Питання зводиться лише до того, яких масштабів досягало подібне мирне співтовариство, в якому рішення конфліктів насильницьким шляхом прирівнювалося до злочину і тягло за собою суворе покарання. В подібних великих співтовариствах вже панувало – хоча і протягом обмеженого часу і під постійною загрозою – відчуття надійності, панував той етос, який слугує основою правового порядку. В принципі немає межі, яка перешкоджала б прагненню розширити подібне співтовариство до співтовариства всіх людей»¹.

Віра в те, що колись завдяки духовно-інтелектуальному і морально-вольовому розвитку сформулюється дійсно миролюбна людина, а цивілізація досягне стану всезагального миру, постійно збуджує філософів шукати теоретичне обґрунтування такої можливості. На нашу думку, аналізуючи проблему миру як політичну, соціальну і моральну цінність для людства, особливо важко звернутися до таких видатних філософських парадигм, як ідея загального миру Іммануїла Канта та концепція благоговіння перед життям Альберта Швейцера, в яких якнайповніше відобразилися прагнення теоретичного осмислення та обґрунтування можливості людства у своєму історичному розвитку дійти до стану миролюбної взаємодії між різними народами, націями та громадянськими спільностями.

Видатний мислитель епохи європейського Просвітництва І. Кант щиро вірив у те, що війна, конфлікт, насильство – всього на всього породження стану недосконалості людського роду, природа якого полягає все ж таки в поступовому русі до стану всезагального миру, який буде встановлено на основі раціонального та добровільного прийняття абсолютною більшістю людей морального категоричного

¹ Ясперс К. Истоки истории и ее цель // Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс. – М. : Республика, 1994. – С. 223–224.

імперативу як закону, що визначає будь-які способи людської діяльності. За І. Кантом, природа має чіткий замисел відносно людини, який полягає в тому, що розумне і добровільне усвідомлення сили категоричного імперативу як закону призведе неодмінно до всесвітньої федерації народів, що об'єднуються на принципі миролюбства, але цей шлях довгий і вимагає гіркого досвіду воєн, конфліктів, конфронтацій через первинну недосконалість людського розуму. «Оскільки розум діє не інстинктивно, то він вимагає досвідів, вправ та навчання, інакше він не може просуватися вперед. Короткість індивідуального життя не дає змоги реалізувати все це у всій повноті; це доступно лише роду. Лише стосовно нього можна сформулювати мету, яка була б і практичним принципом: довести всі зародки нашого знання в людському роді до того ступеню розвитку, яка б достатньо відповідала «замислу природи» про людину. І знову ж, які наслідки цього положення в плані можливої політики та економіки? Принаймні, кантівському принципу не можна закинути ні індивідуалізм, ні його заперечення, оскільки природні задатки роду не можуть розвиватися поза і всупереч волі окремих індивідів. Звідси, розумна політика та економіка мають рахуватися з самою ідеєю людини, в якій вказаний момент має бути метою їх прагнень. Але політика, грубо кажучи, стурбована владою, а економіка – прибутком; отже чи реалістична подібна орієнтація? Але якщо влада і прибуток стають самоціллю, людина перетворюється в засіб; людина механізується»¹.

Ідея всесвітнього миру невіддільна у І. Канта від ідеї раціонального і добровільного усвідомлення абсолютної цінності людини, людини як мети і ні в якому випадку не засобу. Саме в цьому, полягає просвітницька і гуманістична сила кантівської ідеї загального миру, яка об'єднує в своїй смисловій структурі загальнородові та індивідуальні ознаки людини, її розумові та вольові якості, на основі яких можуть бути осмислені такі абстрактні феномени як моральний категоричний імператив та абсолютна цінність кожної людини.

Великий гуманістичний імпульс для всього подальшого розвитку європейського типу мислення несла ідея І. Канта про те, що саме природною властивістю людського роду є закономірний рух в бік підви-

¹ Семенов Н.С. Девять положений «Идеи всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» И. Канта и их политико-экономические следствия / Н.С. Семенов // Христианское чтение. – 2011. – № 4. – С. 97–98.

щення миролюбності, заснований на добровільному розумовому вдосконаленні людини. Громадсько-формулюючий закон, категоричний моральний імператив, енергетично спрямований завдяки добрій волі людини на його власну реалізацію в сфері суспільної буттєвості є необхідним сценарієм поступового природного шляху людства до встановлення загального миру. «Проблема створення довершеного громадянського устрою залежить від проблеми встановлення законовідповідних зовнішніх відносин між державами і без рішення цієї останньої не може бути вирішеною. Який сенс добиватися законовідповідного громадянського устрою для окремих людей, тобто створення суспільного організму? Та ж нетоваристськість, яка змушувала людей об'єднуватися, знову ж таки є причиною того, що кожен суспільний організм у зовнішніх зносинах, тобто як держава відносно інших держав, користується повною свободою. Відповідно, держави мають чекати одна від одної таких же несправедливостей, як ті, які утискали окремих людей і змушували їх вступати в законовідповідний громадянський стан. Природа, таким чином, знову використала неуживчивість людей, навіть великих суспільств та державних організмів цього роду істот як засіб для того, щоб у неминучому антагонізмі між ними знайти стан спокою та безпеки, інакше кажучи, вона через війни та ніколи не зменшувану підготовку до них, що вимагає надзвичайної напруги, через лиха, які через це мають навіть в мирний час відчуватися всередині кожної держави, спонукає спочатку до недосконалих спроб, але зрештою після багатьох спустошень, руйнувань і навіть повного внутрішнього виснаження сил до того, що розум міг би підказати їм і без настільки печального досвіду, а саме вийти зі стану диких, що не знає законів, і вступити в союз народів, де кожна, навіть найменша, держава могла б очікувати власну безпеку і права не від своїх власних сил чи власного справедливого судження, а виключно від такого великого союзу народів, від об'єднаної могутності та від вирішення відповідно до законів об'єднаної волі»¹.

Завважимо, що сучасна система міжнародної безпеки та мирного співіснування народів і держав багато в чому відтворює кантівську модель, засновуючись на принципах колективної безпеки, а не нарощення збройної сили і захисної могутності кожної держави. Сьогодні ми ще

¹ Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане (1784) // И. Кант. Сочинения в шести томах / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1966. – Том 6. – С. 14–15.

не маємо омріяної І. Кантом спільної волі всіх народів, однак багато сучасних конфліктів подолані чи притлумлені саме завдяки колективним домовленостям між різними державами або в рамках міжнародних організацій, зокрема ООН.

Ідея загального миру І. Канта, його глибока віра в те, що війни і конфлікти є неприродним станом людства, який зрештою буде закономірно подоланий, створили надзвичайно оптимістично-гуманістичну парадигму теоретичного осмислення проблеми війни і миру та морально-аксиологічної її оцінки. Гуманізм її полягає, зокрема і в тому, що І. Кант зводить досягнення «вічного миру» в статус еволюційної законмірності розвитку людської цивілізації. За умов побудови громадянського суспільства, в якому добровільна реалізація категоричного морального імперативу домінуватиме як соціально-реалізаційний принцип, «еволюція загальної історії людства у всесвітньо-громадянському вимірі, згідно з І. Кантом, має привести до принципово нового світового порядку – до «вічного миру», що постає як ідеал суспільного життя. Філософ не приймав війну, революцію, міжнаціональні та міждержавні конфлікти. На його думку, війна – це пряме й безпосереднє порушення оцінки людини як самоцілі. «Ніякої війни бути не повинно», – підкреслював І. Кант. Досягнення ж вічного миру не є простою справою. До миру можна прийти лише через створення відповідних умов – через організацію «федерації» всіх народів планети, які зберігають в її (федерації) лоні свою свободу та політичну незалежність.

Зазначена федерація, згідно з І. Кантом, не повинна бути «державою народів». Вона має утворитися як «союз народів» на засадах міждержавних домовленостей, невтручання у внутрішні справи суверенних держав, розвитку торговельних та культурних відносин тощо». Таким чином, ідея загального миру, союзу народів І. Канта є одним з найгрунтовніших та гуманістично орієнтованих парадигмально-теоретичним конструктом, спрямованим на концептуальне вирішення проблематики миру і миролюбства як політичної, соціальної і моральної цінності для людства. Кантівська теорія загального миру стала своєрідним інтегральним моментом в загальнолюдському осмисленні питання війни і миру, об'єднавши попередні гуманістичні здобутки в цьому питанні та створивши могутній миролюбний імперативний імпульс для подальшого осмислення цієї проблематики наступними поколіннями.

Важливо, з нашої точки зору, виділити і альтернативні кантовому баченню шляхів досягнення мирної спільності людей парадигмальні

позиції, що з'являються у XIX та XX століттях, коли соціальна філософія піднімає проблематику миролюбства на рівень світоглядної фундаментальності. Так, наприклад, видатний російський гуманіст С. Франк, висуваючи альтернативну кантівській позицію моральнісного підґрунтя соціальної дійсності, відзначав, що «суттєвою помилкою етики Канта (яка відтворювала основний мотив античної стоїчної етики) є саме те, що моральнісність вона мислить у формі закону («категоричного імперативу») і фактично зливає з природним правом»¹. Законності моралі в духовному розвитку суспільства С. Франк протиставляє її благодатність, що виявляється у «первинному відношенні сутнісно-благодатного життя і життя за законом»², де перша форма життєтворчості є духовно-особистісна, а друга – об'єктивно тяжіюча. Саме сутнісно-благодатне наповнення соціального життя робить і його законно-об'єктивний вимір спрямованим до миролюбства і толерантності. На противагу І. Канту С. Франк стверджує первинність духовної благодаті особистості, а не раціональної природної закономірності, що виливається в іншу форму гуманістичного розуміння миролюбства. Таке його розуміння значною мірою впливає на сучасне усвідомлення відповідальності кожної людини за загальносвітовий порядок, що стало визначальною світоглядно-концептуальною основою екзистенціально-антропологічного розуміння культурно-цивілізаційного розвитку людства.

В контексті благодатності, благоговіння та особистісної відповідальності розглядає проблему миру і миролюбства і А. Швейцер, чия філософська позиція відповідальнісного ставлення до загальносвітових проблем була підтверджена і його саможертвовною діяльністю на благо встановлення гуманістичних ідеалів в усьому світі. А. Швейцер висував на перший план проблему подолання ілюзорно-абстрактної етики, яка, на його думку, виводить людину за межі відповідального і благоговійного ставлення до кожного конкретного власного вчинку, дії, думки чи помислу. «Етика благоговіння перед життям дає нам в руки зброю проти ілюзорної етики та ілюзорних ідеалів. Але силу для здійснення цієї етики ми отримуємо лише тоді, коли ми – кожний в своєму житті – дотримуємося принципів гуманності. Тільки тоді, коли біль-

¹ Франк С.Л. Духовные основы общества. Введение в социальную философию // Франк С.Л. Духовные основы общества / Семен Франк. – М. : Республика, 1992. – С. 83.

² Там само. – С. 85.

шість людей в своїх думках і вчинках будуть постійно змушувати гуманність полемізувати з дійсністю, гуманність перестануть вважати сентиментальною ідеєю, і вона стане тим, чим вона має бути, – основою переконань людини і суспільства»¹. Таким чином, концепція благоговіння перед життям А. Швейцера звертається до кожної людини з метою переконати її у необхідності відчуті особистісну відповідальність і докласти духовно-практичних зусиль задля встановлення миролюбних відносин навколо кожного з нас і в світі загалом.

Миролюбство, прагнення до мирного співіснування з іншими людьми, народами і культурами, здатність до безконфліктного вирішення всіякого роду суперечностей є ознаками і характеристиками людини, які необхідно набувати в процесі планомірного виховання і навчання. Одним з головних завдань освіти всіх країн сучасного світу є виховання миролюбної людини, члена суспільства, локального і глобального, який прагне і вміє себе самореалізовувати без суперечностей з іншими. Любити мир, поважати мир, сприяти утвердженню мирного способу життя, розв'язанню будь-яких суперечностей мирним способом є основними характеристиками миролюбства як принципу поведінки і водночас принципом і програмою виховання мільйонів людей різних країн і культур європейського світу. Сьогодні в Європі та в багатьох інших регіонах світу склалося глибоке переконання у тому, що виховання миролюбства, гуманізму і толерантності є найважливішими пріоритетами діяльності національних систем освіти. Враховуючи це, необхідна в рамках сучасної реформи української освіти активно актуалізувати проблематику формування миролюбства засобами навчання і виховання.

Особливу роль в процесі навчання і виховання духовно-світоглядних орієнтацій молоді на мир і злагоду відіграє, звичайно, постать вчителя, наставника, викладача, авторитет яких має використовуватися для гуманістичного прищеплення дітям, юнацтву та молоді чітких орієнтаційно-ціннісних установок на миролюбство і толерантність, що відповідає як інтересам вітчизняного суспільства, так і прагненню України щодо приєднання до єдиної сім'ї європейських народів. «Європа потребує нового вчителя, здатного виконати покладену на

¹ Швейцер А. Культура и этика. Философия культуры. Часть вторая // Швейцер А. Благоговение перед жизнью / Альберт Швейцер. – М. : Прогресс, 1992. – С. 229.

нього історичну місію. Завдання його підготовки цілком і повністю покладається на педагогічні університети, які мають здійснити ряд організаційних, змістовних і методологічних трансформацій, розпочати процес формування нового вчителя за єдиною європейською системою деідеологізованих і департизованих цінностей, базовими серед яких є толерантність, демократія, миролюбство, справедливість і солідарність»¹. Формування педагога, чий світогляд ґрунтується на згаданих принципах і цінностях, є одним з найважливіших завдань української системи вищої педагогічної освіти, адже від цього безпосередньо залежить потенціал становлення і розвитку України як європейської нації, що відзначається миролюбними і толерантними настроями щодо інших народів і країн світу, а також до всебічної співпраці і співробітництва з ними.

Важливим елементом освітнього формування миролюбства як характерної риси європейського типу людини має бути виховання фундаментальних громадянських чеснот, таких, як честь, гідність, повага, відповідальність, соціальна активність, скромність та ощадливе ставлення до навколишнього середовища тощо. І. Барбур, зокрема, підкреслює, що в основі освітніх зусиль з виховання миролюбства як основи сучасної цивілізованої людини мають лежати такі якості особистості, як скромність та повага. «Всі технології посилюють панування людини над природою та збільшують владу одних людей над іншими. Влада розбещує тих, хто нею користується. Технології особливо підлягають збоченню в гонитві за пануванням та абсолютним контролем над природою та в переслідуванні вузьких своєкорисних інтересів. Цьому може протистояти лише освіченість, заснована на скромності та обережності, що ґрунтуються на повазі до природного світу та інших людей, на усвідомленні зовнішніх меж та наших власних обмежень»². Тільки на основі виховання таких морально-особистісних чеснот, як скромність і самообмеження, повага та обережність щодо навколишнього середовища, толерантність та фундаментальна цінність кожної людини може формуватися справді миролюбний світогляд, що в свою чергу

¹ Звернення Європейського форуму ректорів педагогічних університетів, Інститутів, Вищих педагогічних шкіл Європи до Президентів, Урядів та Парламентаріїв країн європейського простору // Гірська школа Українських Карпат. Науково-методичний журнал. – 2010–2011. – № 6–7. – С. 37.

² Барбур И. Этика в век технологий / Иен Барбур. – М.: Библиейско-богословский институт св. апостола Андрея, 2001. – XXII. – С. 291.

потребує такої трансформації вітчизняної навчально-виховного простору, яка б заклала міцний змістовно-ціннісний фундамент прищеплення цих гуманістичних орієнтирів українській молоді.

У справі формування ідеалу миролюбства як визначальної домінанти суспільної свідомості нашого національного соціуму ключову роль відіграє саме система освіти, особливо її гуманістично-інноваційна реформа, заснована на принципах демократизму та людиноцентричності. Освіта має звернутися до кожної дитини, молоді людини з переконливим посланням про безальтернативність миролюбного способу мислення і життєдіяльності. Принцип миролюбства мають засвоїти кожен громадянин, кожна нація і кожне суспільство. І не тільки засвоїти, а й визначити як домінуючий у системі принципів власної самосвідомості, довести його до рівня соціальної поведінки. Зрозуміло також, що він має пронизувати зміст усіх навчальних дисциплін, системі спілкування у школі та вищому навчальному закладі, педагогічну практику і виховну роботу. Тільки за умов такого інклюзивного всепроникнення принципу миролюбства в навчально-виховний та організаційно-управлінський процес вітчизняної системи освіти, можна буде говорити про нові гуманістичні можливості цієї системи щодо виховання з молодих українців справжніх європейців, толерантних, гідних, громадянських вихованих, культуротворчих, комунікативних і миролюбних.

Важливим завданням сучасної філософії освіти та педагогічної науки є розробка та реалізація в навчально-виховній діяльності основних принципів та напрямів виховання миролюбства. Таке завдання потребує планомірної концептуально-теоретичної, методологічної, практичної роботи щодо застосування загальнолюдських та національних цінностей, культурних смислів та світоглядних орієнтацій з метою формування цілісної концепції і системи виховання миролюбства в українській молоді. Сьогодні більшістю педагогів-науковців визнається необхідність «наукової розробки основ педагогіки миролюбства і толерантності. Її мета – виховання молоді на ненасильницькій основі в дусі толерантності, миролюбства, співробітництва, поваги прав і свобод інших людей, бережного ставлення до всього живого, розв'язання конфліктів без використання будь-яких форм насильства»¹. Такий під-

¹ Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности / Е.Ю. Клепцова. – М. : Академический Проект, 2004. – С. 118.

хід до навчання і виховання молодого покоління має бути, насамперед, заснований на гуманістично-інноваційній, людиноцентричній, суб'єкт-суб'єктній педагогічній парадигмі, адже неможливо просто навчити людину бути миролюбною і толерантною, необхідно створити умови та середовище, де вказані принципи будуть домінантними підґрунтями поведінки та стилю мислення кожного суб'єкта навчально-виховного простору.

Важливо, щоб навчально-виховний простір системно засновувався на ціннісно-принципових конструктах феноменологічно-поведінкового ствердження гуманістично-миролюбних світоглядних орієнтацій, ключовою з яких має бути визнання абсолютної цінності кожної людини. І. Бех у своїй статті «Виховання у дітей миролюбства» визначає такі пріоритети мирного співіснування людства, які мають лежати в основі виховання кожної особистості:

- людина – найвища цінність цивілізації;
- свобода і права людини – загальнолюдські цінності;
- толерантне ставлення до прав та інтересів усіх народів і націй – першочергова умова мирного співіснування і недопущення збройних конфліктів;
- гуманізм і справедливість – універсальні принципи вселюдських стосунків;
- нетерпиме ставлення до порушень прав і свобод людини і народів, де б це не було, гарантія стабільного і мирного миру на всій Землі¹.

Таким чином, у філософсько-освітній літературі сформульовані основні принципи та напрями виховання миролюбства, які іноді навіть здаються очевидними і незаперечними. Що ж стоїть на перешкоді їх всебічному втіленню у вітчизняній педагогічно-виховній практиці? Насамперед, сьогодні необхідно позбуватися традиції авторитарної, суб'єкт-об'єктної педагогіки, яка в основі своїй встановлює статусне розшарування між різними суб'єктами навчально-виховного процесу, що не сприяє вихованню толерантного ставлення до іншого. Сучасна європейська практика виховання миролюбства і толерантності ґрунтується виключно на суб'єкт-суб'єктній, гуманістичній парадигмі виховання, яка ставить у центр будь-якого

¹ Бех І. Виховання у дітей миролюбства / І. Бех // Початкова школа. – 1999. – № 8. – С. 18.

педагогічного процесу розвиток комунікативно-екзистенціального потенціалу дитини.

Окрім того, необхідно усвідомити на концептуально-теоретичному та педагогічно-практичному рівні важливість соціально- та індивідуально-психологічного забезпечення процесу виховання миролюбства у дитини і молодой людини. Миролюбство – психологічна, стратегія захисту суб'єктивної реальності особистості, в якій провідну роль відіграють інтелект і характер. Інтелект пригнічує чи нейтралізує енергію емоцій в тих випадках, коли виникає загроза для «Я» особистості. Миролюбство – це партнерство та співробітництво, вміння йти на компроміси, поступатися та бути піддатливим, готовність жертвувати декотрими своїми інтересами задля головного – збереження гідності. У деяких випадках це означає пристосування, прагнення поступатися настійності партнера, не загострювати стосунків і не вступати в конфлікти, щоб не випробовувати своє «Я». Однак одного інтелекту буває недостатньо, аби миролюбство стало домінуючою стратегією захисту. Важливо ще мати відповідний характер – м'який, врівноважений, комунікабельний. Інтелект в ансамблі з «хорошим» характером створюють психогенне підґрунтя для миролюбства. Звісно, буває й так, що людина з не дуже гарним характером також повинна демонструвати миролюбство. Скоріш за все, її «зламало життя», і вона зробила мудрий висновок: треба жити в мирі та злагоді. В такому разі її стратегія захисту обумовлена досвідом та обставинами, тобто вона є соціогенною. Зрештою, не так вже й важливо, що керує людиною – природа чи досвід, чи те й інше разом. Головне результат: чи виступає миролюбство провідною стратегією психологічного захисту, чи проявляється лише епізодично поряд з іншими стратегіями¹.

Гуманістичні методики виховання миролюбства мають найвищий потенціал засвоєння його як фундаментального світоглядного та поведінкового принципу, адже дитині не нав'язуються догматичні формулювання, а створюються евристично-ситуаційні моделі самореалізації, в яких робиться свобідний вибір тієї чи іншої стратегії поведінки. В такій ситуації педагог може неавторитарно корегувати, ненав'язливо впливати на поступове формування у феноменологічній структурі ди-

¹ Технології роботи організаційних психологів. Навчальний посібник / за наук. ред. Л.М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – С. 55.

тини вироблення фундаментального аксіологічного значення миролюбства і гуманізму.

Важливою ознакою сучасного світу, в якому на цивілізаційному рівні гостро постала проблема взаємодії людини і природи, невід'ємною складовою частиною проблематики миролюбства є миролюбне, дружнє, партнерське ставлення до навколишнього середовища, що стало сьогодні вже питанням виживання людства. Враховуючи це, зв'язок потреби в мирному способі життя з екологічною безпекою людини і суспільства сьогодні є очевидним і потребує докладного концептуально-теоретичного аналізу та соціально-філософського дослідження. Світоглядно-ціннісною основою такого дослідження має бути глибинне усвідомлення аксіологічної фундаментальності принципу ненасильницького ставлення до навколишнього середовища. «Ненасилля виступає в ролі духовної інстанції, життєвого та етичного принципу, які допомагають людині знайти істинну духовність, в основі якої лежить визнання цінності всього Живого. Сучасні погляди науковців ґрунтуються на ідеї інтеграції людини і природи, гармонізації їх відношень, розумінні системної побудови природи»¹. Таким чином, сьогодні існує необхідність створення науково-теоретичного дискурсу вивчення проблематики взаємозв'язку потреби в мирному способі життя з екологічною безпекою людини і суспільства. Зупинимось детально на вивченні ключових проблемних топосів цієї проблематики в аспекті нашого дослідження.

Одним з найбільш важливих моментів проблеми взаємозв'язку мирного співіснування народів та екологічної проблеми людства в сучасному світі є те, що екологічна політика держав є виключно суверенною сферою їх владно-політичного впливу, що часто призводить до ситуацій, які унеможливають домовленості між різними країнами, що могли б сприяти підвищенню екобезпеки в певному регіоні чи в світі загалом. «Міжнародне право, особливо щодо природних ресурсів, які знаходяться під винятковою юрисдикцією держав, недостатньо забезпечує їх охорону. Не існує і такого світового уряду, який провадив би екологічну політику, закликаючи країни, що здійснюють надмірну експлуатацію природних ресурсів, до порядку. Тому вирішення цієї проблеми через підписання нових

¹ Рихліцька О.Д. Ідея ненасилля в екологічній етиці / О.Д. Рихліцька // Культура і Сучасність: альманах. – К. : Міленіум, 2011. – № 2. – С. 43.

угод повинно лягти на плечі держав та міжнародних організацій. Проте юридичний аспект питання значно утруднює ситуацію. Той факт, що навколишнє середовище зараз перебуває у такому жалюгідному стані, причому на глобальному рівні, з юридичної точки зору, найбільшою мірою спричинений принципом суверенності»¹. Вирішення цієї проблеми є неможливим без застосування принципу миролюбства у взаємовідносинах між державами та народами, що в черговий раз підкреслює актуальність всебічного взаємозв'язку проблем мирного співіснування із проблемами екологічно-безпечної життєдіяльності та розвитку окремих регіонів і всієї людської цивілізації.

Водночас екологічна проблематика може стати тим фактором, на основі якого відбуватиметься в найближчому майбутньому процес пошуку миролюбного співіснування між різними націями і державами, адже екологічна проблема, вийшовши на глобальний рівень, все більше змушує окремі держави відшукувати нові механізми співробітництва і партнерства з метою забезпечення власної екобезпеки. Екологічна проблема, таким чином, може стати новим чинником культурно-комунікативного прориву у відносинах між різними народами. «Зв'язок культурологічної проблеми і екології обумовлений хоча б тим, що природа є неодмінною основою розвитку культури, а ступінь освоєння природи людиною є одним з важливих показників рівня розвитку людського суспільства, його культури. В свою чергу, взаємодія з природою визначається особливостями культури, через яку транслюються, реалізуються цінності певного суспільства. Тому в літературі поширюється думка, що культура є специфічним, властивим людині, цілісним способом адаптації до природного оточення»². Саме на рівні культурної співпраці в сучасному світі вможлиблюється, на нашу думку, справжнє і ефективне вирішення проблем мирного співіснування народів і екобезпечного розвитку людства загалом, адже без культур-

¹ Хорік Г.В. Принцип спільної спадщини людства як основа Екологічної Конституції Землі / Герд Ван Хорік // Науковий вісник НЛТУ України: Проблеми створення Екологічної Конституції Землі. – Львів: НЛТУ України, 2006. – Випуск 16.8. – С. 28.

² Пустовіт Н.А. Компетентнісний підхід до формування культури екологічної поведінки школярів / Н.А. Пустовіт // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наукових праць. – Випуск 15, книга 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – С. 366.

но-ціннісного наповнення процес вирішення цих взаємопов'язаних проблем є неможливим.

Ще одним виміром взаємозв'язку потреби в мирному способі життя з екологічною безпекою людини і суспільства є величезний потенціал природи у вимірі науково-пізнавальної, культурно-естетичної, морально-виховної творчості людини. Природа завжди була і залишається невичерпним джерелом духовно-творчого натхнення людини, а, як відомо, миролюбство є одним з невід'ємних структурних елементів будь-якої гуманістично-орієнтованої творчості. «Природа є невичерпним джерелом наукових знань, духовності, екологічної освіти, культури і виховання людей. Вона має величезну цінність як першоджерело матеріальних благ і невичерпне джерело здоров'я та творчого натхнення. Спілкування з природою розвиває в людині такі позитивні риси характеру, як доброта, чуйність, гуманність, повагу, вміння бачити і розуміти прекрасне. Вивчення явищ природи відкриває перед людьми її таємниці, збагачує їх новими знаннями. У світі зроблено не одне наукове відкриття завдяки природі, постійному спілкуванню з нею»¹. Враховуючи це, в процесі виховання миролюбства засобами освіти надзвичайно важливо використовувати духовний, морально-формуючий, естетичний, культуротворчий потенціал взаємодії людини і природи, із врахуванням того, що така взаємодія відбувається на основі гуманістичних, партнерських, заощадливих, комунікативних принципів.

У сучасної людини не залишається іншого вибору, окрім як відшукувати партнерські, миролюбні взаємозв'язки для виживання за умов глобальної екологічної кризи. Без всезагального взаєморозуміння, вироблення спільних культурно-ціннісних, світоглядно-орієнтаційних екоцентричних принципів неможливим є подальший розвиток людської цивілізації, адже «в умовах сучасної кризи екологічна культура вперше в історії людства виконує нову функцію – самозбереження суспільства. Виховання і формування екологічної культури є комплексною соціальною проблемою»², яка поєднує в собі безліч соціально-формуючих елементів, в тому числі і проблематику становлення і розвитку миролюбних взаємовідносин між різними народами і державами

¹ Зеркалов Д.В. Екологічна безпека та охорона довкілля. Монографія / Дмитро Зеркалов. – К. : Основа, 2012. – С. 427.

² Екологічна енциклопедія : у 3-х томах / редколегія : А.В. Толстоухов (гол. ред.) та ін. – К. : ТОВ «Центр екологічної освіти та інформації», 2007. – Том 2: Є – Н. – С. 223.

світу. Це, в черговий раз, дає змогу нам говорити про надзвичайну актуальність аналізу проблеми взаємозв'язку потреби в мирному способі життя з екологічною безпекою людини і суспільства.

Надзвичайно важливим виміром проблеми, піднятої в нашому дослідженні, є те, що й сьогодні, вже у другому десятилітті XXI століття, в різних регіонах світу продовжується здирицьке експлуатування природних ресурсів, що загострює соціоекологічний баланс, а також негативно впливає на рівень миролюбності в міжнародних відносинах. Так, «у сучасних умовах все частіше спостерігаються негативні соціоекологічні трансформації, у результаті яких відбувається порушення збалансованого співіснування суспільства і Природи. В основі такого дисбалансу лежить прагнення суспільства до створення якомога більшої кількості матеріальних благ для задоволення власних постійно зростаючих потреб за рахунок нищівного використання природних ресурсів, саме така антропоцентрична позиція стосовно Природи зумовила появу низки екологічних проблем, які потребують свого конструктивного вирішення. Одним із головних напрямів діяльності є створення оптимальних умов взаємодії суспільства і природи та розвиток в напрямку екологічно орієнтованого суспільства, в якому спостерігатиметься високий рівень екологічної свідомості, моралі, етики, відповідальності та освіти, тобто нової екологічної культури»¹. Для реального втілення в соціальну життєдіяльність таких принципів необхідно в рамках навчання і виховання дітей і молоді постійно актуалізувати методами гуманістичної педагогіки ідеї миролюбного та екологічно ощадливого співіснування різних народів, культур, а також миролюбної та партнерської взаємодії між суспільством і природою.

Таким чином, вироблення нових гуманістичних ідеалів і принципів суспільної, міжнародної життєдіяльності, а також існування людини в рамках системи «суспільство – природа» є необхідною умовою формування нового миролюбного та природоощадливого світогляду, який би дав змогу людству вижити в сучасній глобально-кризовій ситуації «Оцінюючи сучасну екологічну ситуацію, можна зазначити, що диспропорція між інтенсивним зростанням інструментального інтелекту

¹ Бондар О.М. Екологічна культура: теоретико-методологічний аналіз / О. М. Бондар // Соціальні технології. Актуальні проблеми теорії та практики. Збірник наукових праць. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2010. – Випуск 45. – С. 299.

та розвитком гуманітарної сфери все більше збільшується. Коли рівень у соціоприродній системі досягає біфуркаційних значень, суспільство стає перед проблемою вибору: або остаточна деградація з можливістю зникнення *Homo sapiens*, або пошук нових форм культурної адаптації. Людство зможе уникнути самознищення, лише за умов своєчасного удосконалення системи базових цінностей, норм і механізмів самоорганізації суспільного життя відповідно до нових вимог часу»¹. Така самоорганізація має ґрунтуватися насамперед на принципах миролюбства і толерантності, що вбезпечить людство від руйнівних конфліктів, які висотують величезні соціальні і природні ресурси. Водночас, поряд з миролюбством базовою цінністю сучасного світогляду має стати заощадливо-партнерське ставлення до природи, що надасть людині змогу вижити в умовах сучасної глобальної екологічної кризи.

На теоретичному рівні сьогодні вже досягнуто консенсусу щодо питання необхідності формування нового екобезпечного світогляду та нової світової екологічної політики, однак на практиці поки що виявляються нездійсненими сценарії миролюбного об'єднання людства заради самозбереження шляхом спільного подолання глобальних екологічних проблем. «За таких умов, екологічні проблеми, трансформуючись у проблеми виживання людства, потребують осмислення вже не як суто природоохоронні, а як такі, що охоплюють увесь комплекс питань забезпечення гармонізації коеволюції людини і природи. Загострюється необхідність формування нового типу екологічного мислення, екологічної діяльності, екологічної поведінки, екологічного світовідношення і світобачення. По суті, йдеться про необхідність формування нового типу екологічної культури, причому в її розумінні не як окремого різновиду людської культури поряд із іншими її різновидами, а як її наскрізного виміру, що упорядковує і організовує людську життєдіяльність в усій її цілосукупності на засадах екологічної відповідальності за продовження життя сучасних і майбутніх поколінь людей і безпечного існування усіх релевантних щодо людини складових природи»².

¹ Гончаренко М.М. Екологічна криза як чинник трансформації соціоприродної системи (соціально-філософський аналіз). Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук. Спеціальність : 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Марина Гончаренко. – К., 2005. – С. 12–13.

² Юрченко Л.І. Екологічна культура як системотворчий чинник екологічної безпеки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора філос. наук : спец.

Таким чином, сьогодні існує нагальна необхідність вироблення ціннісного підґрунтя для формування нового світогляду, в якому б поєдналися глобальні пріоритети гуманізму, миролюбства, природоощадливості та соціально-природної коеволюції, а для цього надзвичайно важливо визначити формування культури екобезпечного способу життя як пріоритет освітньої політики. Це вже здійснено в деяких регіонах світу, зокрема Європі, але така позиція має стати глобальною і Україна має докласти всіх зусиль заради перебування серед країн-лідерів освітнього забезпечення екологічної свідомості людини XXI століття.

Освітня сфера має взяти на себе головну відповідальність щодо виховання у сучасної української молоді нового типу екологічної культури. Яка в основі своїй мала б цінності гуманізму, миролюбства, коеволюції, природоощадливості, морального і естетичного ставлення до навколишнього природного середовища. «Взагалі для всіх верств населення екологічна культура – це процес усвідомлення людиною свого природного і соціального буття. Засвоєння соціокультурних норм, стандартів, зразків поведінки усвідомлене і неусвідомлене проходить через формування відношення людини до місця існування, а соціокультурні практики, заломлюючись через суб'єктивний світ особи, впливають на стан соціального і природного простору. Багатоманітний процес формування екологічної культури складається з національних і загальнолюдських, матеріальних і духовних цінностей, освітнього, інформаційного, правового життя суспільства і його структурних утворень»¹. Саме таке поєднання світоглядно-ціннісних установок та необхідних соціальних практик найадекватніше сьогодні можна створити в освітньому просторі, який здатен формувати гуманістично-інноваційне середовище ідей, теорій, ціннісних конструктів і поведінково-ситуаційних моделей, що виховують у дітей і молоді повагу та ощадливе ставлення до природи.

Екологічна освіта окрім того, що має виключно важливе значення для стабілізації та розвитку соціальної життєдіяльності, надзвичайно позитивно впливає на розвиток особистісних властивостей молоді

09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / Любов Юрченко. – Харків, 2009. – С. 3.

¹ Шишкіна Е.А. Социокультурные практики как фактор формирования экологической культуры / Елена Шишкіна // Социологические исследования. – 2008. – № 9. – С. 80.

людини, допомагає відкрити їй нові світоглядні горизонти, сприяє розвитку нових творчих можливостей. «Володіючи екологічним знанням, людина заново відкриває навколишній світ, починає розуміти значення багатьох, таких, що раніше здавалися другорядними, зв'язків та відносин в природі. Людина починає розуміти, що природний порядок не є випадковим, він є необхідним для існування і розвитку людини, для продовження людського роду»¹. Фактично, отримуючи екологоцентричну освіту, молода людина стає громадянином світу, підвищує рівень особистісної толерантності і миролюбства, набуває незамінних якостей взаєморозуміння з іншими людьми, іншими культурами та навколишнім природним середовищем. Тому в справі формування нового європейця XXI століття у української системи освіти одним з ключових пріоритетів має бути формування культури екобезпечного способу життя.

Кожний відповідальний громадянин власної країни, житель того чи іншого регіону і загалом планети Земля в новому тисячолітті має глибоко відчувати особистісну відповідальність та постійну турботу про збереження природи і забезпечення екобезпечного способу життєдіяльності сучасного суспільства. Для цього необхідно формувати і застосовувати високий рівень екологічної культури. «Екологічна культура – відносно самостійна система духовно-практичної сфери, основними компонентами якої є екологічна свідомість, екологокультурні цінності, екологічна поведінка, що забезпечує їх взаємозв'язок на різних ієрархічних рівнях: суспільства загалом, соціальних груп та індивідів. Екологічна культура виражається у здатності людей свідомо користуватися своїми екологічними знаннями і вміннями в практичній діяльності, передбачає формування духовно-моральних якостей особистості, здатності поступати по совісті з природою і людьми»². Враховуючи це, освіта, спрямована на формування культури екобезпечного способу життя, виконує не тільки соціально-і природозберігаючу функцію, але й здійснює потужний духовно-моральний та естетично-творчий вплив на особистість молодої людини, збагачуючи її внутрішній світ, перетворюючи на відповідального

¹ Базелюк Н.Н. Проблемы экологии / Н.Н. Базелюк // Труды СГА. – М. : Издательство Современной гуманитарной академии, 2010. – № 2 (февраль). – С. 106.

² Унтилова О. Н. Экологическая культура как фактор устойчивого развития общества / О.Н. Унтилова // На пути к устойчивому развитию России. – 2008. – № 4. – С. 48–49.

громадянина, прищеплюючи чесноти справжнього жителя планети Земля ХХІ століття.

Важливою частиною забезпечення пріоритету освітнього формування культури екобезпечного способу життя в сучасному світі є знаннева підготовка молоді людини до подальшої природоошадливої життєдіяльності, як індивідуальної, так і соціальної. Необхідно як визначити мінімум знань, обов'язковий для повноцінного компетентного самоздійснення людини в різних видах діяльності, так і забезпечити наскрізний екологізуючий елемент навчання і виховання у вітчизняній системі освіти. «Екологічні знання – це мінімально необхідний кожному члену суспільства обсяг знань, який послуговує меті нешкідливого та маловідходного виробництва, збереженню природних ресурсів та енергії, відновлюванню господарської та інших форм діяльності, а також навколишнього природного середовища та формуванню ощадного ставлення до неї. Оскільки екологічна освіта є сполучною ланкою між сучасним станом цивілізації та її майбутнім розвитком, сьогодні вчені й педагоги прагнуть екологізувати систему освіти, посилити її роль у вихованні майбутнього екологічно мислячого людства»¹. Українська система освіти має якомога активніше реагувати на такі нові вимоги до її екологоцентричної якісної і змістовної складової. Необхідно на концептуально-теоретичному та навчально-виховному рівні виробити чіткі базові пріоритети та напрями розвитку екологічної складової вітчизняної освіти, що вможливить реальне просування української системи освіти в єдину європейську освітянську спільноту.

Сьогодні в Європі визнано безперечну цінність екологічної освіти у формуванні світоглядних пріоритетів кожного громадянина, що забезпечує високий рівень екологічної культури і свідомості жителів більшості європейських країн. Важливо, щоб в Україні також екологічна освіта, виховання та практична діяльність дітей і молоді стали одним з ключових пріоритетів державної політики. «Дієвим засобом формування екологічної культури є екологічна освіта, екологічне виховання і екологічна діяльність. Метою екологічної освіти і виховання є формування особистості, що має високий рівень екологічної культури, тобто

¹ Недюрмагомедов Г. Г. Формирование системы экологических знаний старшеклассников в свете концепции устойчивого развития цивилизации / Г.Г. Недюрмагомедов // Філософські науки. Збірник наукових праць. – Суми : СумДПУ, 2009. – С. 146.

володіє новою екологічною свідомістю, екологічним світоглядом, згідно з яким людина має взаємодіяти зі світом природи на основі розуміння його законів, співробітничати з природою, а не керувати нею. Вирішення проблеми підвищення екологічної культури лежить у площині освіти. Визнано, що формування екологічної культури в процесі навчання – це оптимальний шлях екологічного виховання»¹. Таким чином, сьогодні в Україні існує реальна потреба концептуально-теоретичного, філософсько-освітнього обґрунтування в ролі пріоритету освітньої політики формування соціальної та індивідуальної культури екобезпечного способу життя.

Екологічна культура і свідомість реалізується в ролі духовно-ціннісних та праксеологічно-діяльнісних феноменів, які найактивніше засвоюються людиною в гуманістично-інноваційному навчально-виховному середовищі. На думку В. Крисаченка, екологічна культура як діяльність є відтворенням умов людського існування в довколишньому природному світі, зокрема й антропогенно зміненому. Це передбачає спрямування зусиль людини на формування певних структур та систем, використання потенцій наявних природних об'єктів та процесів, акумуляцію та нарощення їхньої якості та кількості, що потребує відповідних умінь, засобів, технологій, знарядь, предметів тощо, тобто передбачає певну операціонально-субстанційну компоненту. Водночас екологічна культура започатковується створюється, зберігається і відтворюється у сфері інтелектуально-духовної свідомості. Завдяки цьому забезпечується її неперервність, спадкоємність та розвиток. Таким чином, поєднуються субстанційна та інформативна складові, а в екологічній культурі засобом цього є людська діяльність². Активізація освітнього впливу на формування екологічної культури молодих поколінь українців забезпечує цілісність соціально-свідомісних та суспільно-практичних проявів природоорієнтованого мислення і поведінки, що є необхідною основою розвитку європейської нації XXI століття.

Освіта, концентруючись на екологічній проблематиці, сьогодні виконує справжню місію збереження людства, адже початок нового ти-

¹ Курняк Л.М. Формування екологічної культури як пріоритет сучасної освітньої політики / Л.М. Курняк // Мультиверсум. Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури, 2006. – № 56. – С. 223.

² Крисаченко В. Екологічна культура: теорія і практика: навчальний посібник / Валентин Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – С. 7.

сячоліття показав, що лише суспільства з високим рівнем екологічної культури і свідомості здатні до конкурентоспроможного інноваційного розвитку, ефективність якого в наступні десятиліття буде визначатися зокрема і з врахуванням багатьох коефіцієнтів екобезпеки. «Для того, щоб змінити екологічну ситуацію на планеті, необхідно проникнути в саму суть проблеми і докорінно змінити існуюче ставлення до природи у свідомості людей задля вкорінення принципів, що унеможливлювали б завдання шкоди навколишньому середовищу, просування ідеї необхідності охорони природи як цілісного морально-виховного ядра усього суспільства»¹. Таку всеохоплюючу загальносуспільну функцію екологічного виховання здатна здійснити тільки система освіти, що ставить перед нею завдання екологізації світогляду сучасної української молоді, а також формування у неї високої культури екобезпечного способу життя.

Сьогоднішня молодь, особливо інтелектуально і духовно активно, наприклад студентство, особливо потребує підвищення екологічної культури, адже завтра саме вона в умовах глобальної екологічної кризи визначатиме стратегію розвитку економіки, виробництва і загалом держави. Так стратегія сприятиме виживанню людства та конкурентоспроможному розвитку нашої країни лише за умов її глибинної екологічності. «Формування екологічної культури молоді, особливо студентів, належить до найбільш відповідальних і актуальних завдань сучасної соціально-філософської теорії і практики саме тому, що від свідомості, цінностей і культури студентської молоді – майбутніх керівників виробництва, вчителів та вихователів – буде, (коли б чи не в першу чергу), залежати якість і безпечність виробничих процесів і життєвого середовища, самопочуття людини, ефективність використання природних ресурсів, тривалість життя людства як цивілізації»².

Сьогодні важко переоцінити роль освіти у справі екологізації суспільної свідомості, що в черговий раз виводить проблематику реформу-

¹ Скрибченко Д.О. Екологічна пропаганда як комунікативна технологія у процесі реалізації природоохоронної політики / Д.О. Скрибченко // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / гол. ред. В.М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2010. – Випуск 35. – С. 441.

² Курняк Л.М. Формування екологічної культури студентської молоді в умовах системних трансформацій в сучасній Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / Л. Курняк. – К., 2007. – С. 3.

вання вітчизняної освітньої сфери на перший план загальнодержавної політики.

Підсумовуючи проблематику миролюбства і екологічної безпеки в сучасному світі, звернемося до аналізу внеску України в екологію і мир для світу і європейських народів, який проявився зокрема в таких важливих діях нашої держави, як відмова від ядерної зброї та високозбагаченого урану, закриття Чорнобильської АЕС, активна участь в миротворчих операціях під егідою ООН тощо. Незважаючи на такі важливі ініціативи, в багатьох оціночних рейтингах миролюбства і екологічної безпеки Україна посідає далекі від чільних місця. Зокрема, у рейтингу миролюбства країн світу (Global Peace Index), розробленого міжнародною групою експертів низки дослідницьких інститутів і аналітичних центрів, разом з The Economist Intelligence Unit, за участі Інституту економіки й миру (The Institute for Economics and Peace) Сіднейського університету (Австралія). Він вимірює рівень насильства всередині держави й агресивність її зовнішньої політики, розраховується на підставі статистичних даних таких впливових міжнародних організацій, як ООН і Transparency International, академічних і наукових інститутів низки європейських країн. Цей рейтинг складений на основі 24 показників, об'єднаних за трьома основними критеріями: наявність і масштаби внутрішніх і міжнародних конфліктів, у які залучена країна, а також відносини із сусідніми країнами; рівень стабільності і безпеки всередині певної країни; мілітаризація держави (оцінка в балах – від 1 до 5, чим менше балів, тим більш мирно оцінюється країна). Наймиролюбнішою країною в 2009 р. визнана Нова Зеландія (минулий рейтинг – Ісландія). Чотирнадцять з двадцяти наймиролюбніших держав – це європейські демократії. Із країн колишнього СРСР наймиролюбнішою визнана Естонія (38), потім Литва (43) і Латвія (54). На 75-му місці опинилася Молдова, ставши наймиролюбнішою країною в СНД. Україна навіть у цьому найсприятливішому для неї рейтингу розташувалася лише на 82-му місці (Казахстан – 84-те, Білорусь – 98-ме, Туркменістан – 101-те, Узбекистан – 106-те, Азербайджан – 114-те, Грузія – 134-те, Росія – 136-те місце серед 144 країн, виявившись між Зімбабве (134) і Пакистаном (137), і нижче, зокрема, таких конфліктних країн, як Північна Корея (131), Ефіопія (128), Гаїті (116)¹.

¹ Тихомирова Є. Б. Імідж України в контексті міжнародних рейтингів / Є.Б. Тихомирова // Проблеми міжнародних відносин. – 2010. – № 1. – С. 73.

Міжнародні рейтинги екологічної безпеки також показують надзвичайно неприємні для нашої держави показники, визначаючи Україну одним з найнебезпечніших та несприятливих для екобезпечного проживання в світі. Так, наприклад, «Індекс екологічної сталості (характеризує прогрес на шляху сталого розвитку) розрахований на основі 22 комплексних індикаторів, що охоплюють 67 різноманітних параметрів, показує, що Україна займає 110 місце серед 122 країн, які піддавалися аналізу. Лідерами виявилися Фінляндія, Норвегія, Канада, Швеція та Швейцарія»¹. Дійсно, в Україні існують значні проблеми як у відносинах з найближчими сусідами, так і в сфері екологічної безпеки, однак, з нашої точки зору, не можна і применшувати вклад нашої держави у розбудову миру в усьому світі та в справу збереження екологічної безпеки на континенті. Зупинимося на аналізі цього вкладу більш детально.

Унікальною ситуацією в світовій практиці, наприклад, стала денуклеаризація нашої держави, яка добровільно відмовилася від ядерного арсеналу, зобов'язалася його не відновлювати, а також нещодавно остаточно відмовилася заради міжнародної безпеки від високозбагаченого урану, що використовувався в наукових цілях. «Проблема денуклеаризації України до сьогоднішнього дня збуджує подив у світовій спільноті. Жодна держава, маючи у наявності ядерну зброю, не позбулася її. Україна натомість погодилася добровільно передати ядерний арсенал Росії. Більше того, підписуючи Договір про нерозповсюдження ядерної зброї, Україна зобов'язалася не відновлювати статус ядерної держави, навіть якщо буде мати для цього необхідні засоби і технології. З плином часу українці дедалі більше почали усвідомлювати особливу цінність ядерної зброї у міжнародних відносинах. Одні, не розуміючи українську політичну ситуацію на початку 90-х років ХХ ст., всю провину за втрату ядерного арсеналу перекладали на плечі Леоніда Кравчука. Інші, осмислюючи реалії тих часів, вважали, що Україна могла би принаймні зберегти певні ознаки ядерної держави. В дійсності Україна тішилась такою ознакою до 2012 року, коли повністю позбулася високозбагаченого

¹ Синякевич І.М. Екологічні і соціальні виклики двадцять першого століття: проблеми їх подолання / І.М. Синякевич // Науковий вісник УкрДЛТУ: Менеджмент природних ресурсів, екологічна і лісова політика. – Львів : УкрДЛТУ, 2004. – Випуск 14.2. – С. 11.

урану»¹. Таким чином, неможливо переоцінити внесок України в справу забезпечення міжнародної безпеки і миру. В той час, як деякі держави продовжують плекати надії щодо розробки ядерної зброї, Україна добровільно відмовилася від неї, надавши приклад безпрецедентної миролюбності.

Ще одним важливим кроком з боку нашої держави стало закриття Чорнобильської АЕС, економічні наслідки чого більшою мірою лягли на плечі саме Україні, хоча міжнародне співтовариство активно декларувало позицію повного забезпечення даного процесу. Сьогодні важливо знайти важливий компроміс участі суб'єктів міжнародного співтовариства в процесі убезпечення захисного комплексу енергоблоків Чорнобильської АЕС, що також сприятиме позитивному іміджу України. «Міжнародне співтовариство грає важливу роль у вирішенні проблем, пов'язаних з наслідками Чорнобильської аварії. У 1995 році між урядами Великої Сімки, Європейською комісією і Урядом України був підписаний меморандум про взаєморозуміння щодо закриття до 2000 року Чорнобильської АЕС. МВ надав комплексну програму закриття Чорнобильської АЕС, у тому числі перетворення об'єкта «Укриття» на екологічно безпечну систему, та угоду про фінансову підтримку»². Постійно активізуючи переговорний процес щодо міжнародної участі у вирішенні проблем, пов'язаних з аварією на ЧАЕС, Україна має наголошувати на важливості добровільного закриття станції для подальшого розвитку екобезпеки європейського регіону.

Значним внеском в загальносвітову справу миру та екологічної безпеки здійснює Україна і в аспекті постійно діючих ініціатив, спрямованих на вироблення загальносвітових правил поведінки стосовно навколишнього природного середовища. Україна виступає активним суб'єктом вироблення нормативно-правових, морально-екологічних правил міжнародної взаємодії у сфері використання і захисту природних ресурсів та довкілля. «Міжнародна дискусія впе-

¹ Кашук М.Я. Ядерне роззброєння України: сучасний погляд на проблему кризі призму теорії соціального конструктивізму / Мирослав Кашук // Гілея : науковий вісник. Збірник наукових праць / гол. ред. В.М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2013. – Випуск 68 (№ 1). – С. 653.

² Уроки Чорнобиля. Висновки і рекомендації Міжнародної конференції «Двадцять років Чорнобильської катастрофи. Погляд у майбутнє» // Вісник Національної академії наук України. – 2007. – № 4. – С. 40–41.

рше відбувається у площині етичної свідомості: екологічна безпека пов'язується із необхідністю розуміння взаємозалежності нинішньої моделі економічного зростання із фізичними та моральними ризиками від негативного екологічного впливу. В цьому контексті, Україна повинна виступати на міжнародному рівні ініціатором довгострокових стратегій, спрямованих на попередження екологічних загроз, подолання наслідків катастроф, викликаних людською діяльністю. Наприклад, виявити політичну волю до впровадження ідеї Екологічної конституції Землі, висловленою українською стороною на засіданні 62-ої сесії Генеральної Асамблеї ООН. Розробка Україною її концепції як загальновизнаної декларації прав і обов'язків учасників міжнародного процесу в області навколишнього середовища сприятиме покращенню міжнародного іміджу країни¹. Враховуючи це, необхідно, з нашої точки зору, активізувати як внутрішню, так і зовнішню пропаганду позитивного внеску України в справу розбудови екобезпечної цивілізації на планеті Земля. Перший вид пропаганди буде нести просвітницько-виховний імпульс для виховання екологічної культури українського населення, а другий – сприятиме зростанню авторитету Україні на міжнародній арені, підвищенню її регіональної і світової конкурентоспроможності.

Ще одним виміром активного позиціонування України як держави, що прагне до встановлення миру в усьому світі, є участь у міжнародній миротворчій діяльності в різноманітних «гарячих точках» по всьому світі. Підтримання миру та активна миротворча діяльність є одними з найпріоритетніших напрямів міжнародної діяльності України, які значно підвищують престиж нашої держави в світі. Окрім того, українська держава намагається вибудовувати політику регіональної стабільності та миролюбності, що є стратегічною метою в аспекті політики миролюбства.

Особливу значимість має надзвичайно активна участь українських миротворців у встановленні безпеки в гарячих точках, у притлумленні, модерації та посередництві різноманітних громадянських, релігійних, міжнародних конфліктів, що виникають в усьому світі.

¹ Журавльова Ж.А. Протидія глобальним екологічним загрозам: місце України у міжнародному співробітництві / Жанна Журавльова // Стратегічні пріоритети. – 2008. – № 4 (9). – С. 218–219.

Потенціал українських миротворців, їх професіоналізм і толерантність визнані та радо застосовуються в усьому світі. З початку 90-х років минулого століття десятки тисяч українських військових взяли участь у миротворчих операціях під егідою міжнародних безпекових організацій (ООН, ОБСЄ, НАТО). Завдяки активним зусиллям у врегулюванні військових конфліктів, участі представників Збройних сил та Міністерства внутрішніх справ у міжнародних миротворчих місіях Україна засвідчила неупередженість і послідовність своєї зовнішньої політики та набула значного авторитету як контрибутор міжнародної та регіональної безпеки. Враховуючи той факт, що міжнародна миротворча діяльність стала постійним складником міжнародного співробітництва та найдієвішою його формою, зокрема у сфері попередження та урегулювання збройних конфліктів, зростає актуальність подальшої участі в ній України.

Досить активна наша держава і в сфері протидії глобальному тероризму, що перетворився сьогодні на одну з найважливіших цивілізаційних проблем загальносвітового рівня. «Україна приєдналася до глобальної антитерористичної коаліції, підтвердила свою готовність докласти максимальних зусиль для спільної боротьби з міжнародним тероризмом у рамках ООН. Делегація України на 56-й сесії Генасамблеї та в Раді Безпеки ООН висунула низку ініціатив, спрямованих на активізацію міжнародного співробітництва в цій сфері. Під час Всесвітнього Саміту 2005 Україна поряд з США, Росією, Канадою та Францією увійшла в першу п'ятірку держав, які підписали Міжнародну конвенцію про боротьбу з актами ядерного тероризму. Україна є учасником усіх універсальних антитерористичних міжнародних договорів»¹. Таким чином, не зважаючи на достатньо високий рівень внутрішньої толерантності українського населення та відсутність значної терористичної напруги в самій Україні, наша держава постійно активізує власну участь в різноманітних ініціативах світової антитерористичної коаліції, що зайвий раз підкреслює миротворчу та миролюбну домінанту в українській міжнародно-політичній позиції.

¹ Терещенко І.Г. Деякі аспекти діяльності України в ООН / І.Г. Терещенко // Актуальні проблеми політики. Збірник наукових праць. – Одеса : «Фенікс», 2009. – Випуск 36. – С. 313–314.

«Толерантність – це повага, прийняття і правильне розуміння багатого розмаїття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності».

***Декларація принципів толерантності
(Генеральна конференція ЮНЕСКО, 1995 р.)***

3.4. Толерантність і права людини

У сучасній літературі феномен толерантності пропонується розглядати насамперед у чотирьох площинах – аксіологічній, деонтологічній, онтологічній та політологічній. Зокрема, аксіологічний підхід трактує толерантність як «цінність-в-собі». Згідно з таким підходом толерантний суб'єкт зобов'язаний виконувати моральний обов'язок усупереч власній незгоді з різницею в поглядах, діях, стосунках. Крім того, індивід має силою придушувати цю незгоду або можливість того, що могло б завадити належній реалізації морального обов'язку¹. Деонтологічне тлумачення толерантності передбачає, що будь-яка моральна норма претендує на загальнообов'язковість. Тому прибічники такого підходу вбачають у толерантності деякий моральний ідеал, до досягнення якого й має прагнути суспільство².

Онтологічний погляд на толерантність зумовлений співіснуванням різних соціальних груп в історії. Під цим оглядом толерантність постає способом їх життєдіяльності в історичному процесі³.

¹ Толерантность против ксенофобий / под ред. В.И. Мукомеля и Э.А. Паина. – М. : Институт социологии РАН, «Academia», 2005. – С. 9.

² Тейлор Ч. Пересечение целей: спор между либералами и коммунитаристами // Современный либерализм. Пер. с англ. Л.Б.Макеевой. – М. : ДИК, Прогресс-Традиция, 1998. – С. 238; Философская энциклопедия : в 5-ти томах. – Т. 5. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – С. 67.

³ Сэндел М.Дж. Либерализм и пределы справедливости // Современный либерализм. Пер. с англ. Л.Б.Макеевой. – М. : ДИК, Прогресс-Традиция, 1998. – С. 203–213.

Історико-політологічне розуміння толерантності спирається на її оцінку як одного з історичних різновидів політичної практики¹. Водночас у «Короткому політологічному словнику» толерантність визначається як терпиме ставлення до чужих думок, поглядів, позицій, вірувань, які не збігаються з власними². Отже, толерантність – це передусім здатність без агресії сприймати думки, поведінку, форми самовираження та спосіб життя іншої людини, які відрізняються від власних. Тому толерантність є доброзичливим і терпимим ставленням однієї людини до іншої, а її підґрунтям – відкритість думки й спілкування, особиста свобода та поцінування прав і свобод людини. Як своєрідний підсумок її історико-політологічного розуміння толерантність у «Політологічному енциклопедичному словнику» визначається як «різновид взаємодії між різними сторонами – індивідами, соціальними групами, державами, політичними партіями, за якого сторони виявляють сприйняття й терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях»³.

У філософській традиції категорія толерантності трактувалася не тільки й не стільки в методологічному аспекті, скільки, «з одного боку, як своєрідна передумова для створення гносеологічних можливостей та досвіду, з другого – як етична цінність. У Нову Добу розуміння толерантності можна було визначити як одну з детермінант свободи, як одну з провідних характеристик, які уможлиблювали процес розуміння та прийняття іншого, створення передумов та підвалин для плюрального формування та співіснування різноманітних ідентичностей»⁴.

Різні лексикографічні джерела також звертають увагу на різноплановість тлумачення змісту поняття толерантності. Етимологія цього терміну бере початок від латинського дієслова *tolero* – «нести», «тримати», «терпіти» в розумінні необхідності докладати певних зусиль, страждати й потерпати. Водночас в англійській мові термін «*tolerance*» означає не

¹ Капустин Б.Г. Моральний вибор в політике. – М. : КДУ, Изд-во МГУ, 2004. – С. 63–110; Муфф Ш. К агонистической модели демократии // Логос. – М., 2004. – № 2 (42). – С. 194.

² Короткий політологічний словник [Текст] / уклад. : Л.М. Акімова, В.С. Алікін, О.В. Бабкіна ; ред. С.Г. Рябов, З.І. Тимошенко. – К. : РОВО «Укрвзполіграф», 1991. – С. 78.

³ Політологічний енциклопедичний словник / [упоряд. В. П. Горбатенко ; за ред. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна]. – К. : Генеза, 2004. – С. 661.

⁴ Тищенко Ю.А. Генезис феномену толерантності: від філософської категорії до політичного чинника у сфері міжетнічних відносин // Стратегічні пріоритети, 2007. – № 4(5). – С. 64.

тільки терпимість, але й можливість щось допускати, а отже, має значення готовності без протесту сприймати особистість або річ¹.

Водночас у китайській мові поняття «толерантність» означає дозвіл, прояв великодушності щодо інших. В арабській мові зазначеному терміну надається значення прощення, поблажливості, м'якості, жалю, прихильності до інших людей. У перській мові толерантність розуміється як «терпимість, витриманість, готовність до примирення із супротивником»².

У російській мові тлумачення цього поняття істотно відрізняється від його трактування у східній та європейській традиції. Зокрема, російське видання «Філософського енциклопедичного словника» пояснює поняття «толерантність» як «терпимість до інших поглядів, звичок. Вона є ознакою впевненості в собі, усвідомлення надійності власних позицій, ознакою відкритості до інших, не боїться порівняння з іншими точками зору і не уникає духовної конкуренції»³. В одному із словників зазначається, що «терпимість – це моральна якість, яка характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок і поведінки інших людей. Постає у прагненні досягти взаємного порозуміння й примирення різних інтересів і поглядів без застосування тиску, переважно методами роз'яснення та переконання...»⁴. Отож, у російських довідникових виданнях чітко простежується моральний аспект толерантного ставлення до представників інших націй, народностей і релігій. Тому в російській мові дуже близьким за значенням до поняття толерантності є термін «терпимість» як здатність, уміння витримувати, миритися із чужою думкою, бути поблажливим до вчинків інших людей.

Вітчизняний «Етимологічний словник української мови» пояснює походження слова «толерантний» як терпимий до чужих думок і вірувань, а толерувати – виявляти терпимість – запозичення із західноєвропейських мов від лат. *tolerans, -ntis* – терплячий, дієприкметник від слова *tolerāre* – витримувати, зносити, терпіти, пов'язаного з *tollo, tollere* – під-

¹ Мюллер В.К. Англо-русский словарь: 70 000 слов и выражений. – М. : Сов. энциклопедия, 1969. – С. 792.

² Саух П. Україна на межі тисячоліть: Трансформація духу і випробування національним буттям / П. Саух. – Рівне : Волинські обереги, 2001. – С. 762.

³ Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М. : Инфра-М, 2003. – С. 457.

⁴ Словарь по этике / под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. – М. : Политиздат, 1989. – С. 18.

німати, здійснювати, прибирати¹. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» зазначається, що толерантність – це поблажливе, терпиме ставлення до чийхось думок, поглядів, вірувань тощо². Отже, і в українській мові семантична складова толерантності вербалізується в синонімічному зв'язку з домінантою терпимості. Тому, дослідивши лексикографічні джерела, Л.В. Юдко робить наступні висновки:

1) в українській і російській мовах триває процес дефінітивного освоєння поняття та посилюється когнітивний фактор усвідомлення толерантності, відбувається «відродження» й усвідомлення концепту «толерантність» у мовній культурі.

2) концепт «толерантність» є засвоєним і має високий рівень вербалізації у французькій та німецькій мовах.

3) концепт толерантність – важлива комунікаційна стратегія, в якій перетинаються соціальне і психологічне, відбувається перехід від мовних конвенцій до соціокультурних. «Кожна мова і кожна культура надають різні історичні конотації і контексти для розуміння толерантності. Перспектива подальших досліджень може значно розширити можливості лінгвокультурологічних розвідок і розкрити національно-етнічні особливості наукової та мовної картини світу різних народів»³.

Зазначені визначення толерантності, на думку деяких дослідників, «позбавлені акцентуації на найважливішій її складовій – меті, яку вона повинна забезпечувати. Проекція толерантності у суспільно-політичну площину, що проявляється у політиці мультикультуралізму... може дати дещо більш раціональне її тлумачення як феномена, який, з одного боку, відображає характер взаємовідносин і соціально-політичної діяльності суб'єктів мультикультурної політики, зокрема соціальних, етнічних, конфесійних груп і окремих громадян, що виражається в їхній терпимості, взаєморозумінні і злагоді, а з другого – суттєво впливає на стан захищеності і особистості, і суспільства, і держави, що проявляється»⁴.

¹ Етимологічний словник української мови / Р.В. Болдирев, В.Т. Коломієць, Т.Б. Лукінова. – К. : Словники України, 2006. – Т. 5. – С. 593.

² Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – С. 436.

³ Юдко Л.В. Концепт толерантність в мовних культурах України та Європи // Ученые записки ТНУ. Филология. Социальные коммуникации, 2012. – Том 25 (64). № 1, часть 1. – С. 209.

⁴ Северинова О.Б. Толерантність: концептуальні межі розуміння // Держава і право, Випуск 51. – С. 763.

У філософській довідниковій літературі поняття толерантності не знайшло належної інтерпретації навіть незважаючи на те, що в сучасному філософському дискурсі цей термін є досить поширеним. Зокрема, у широковідомих у кінці ХХ століття у вітчизняній філософії «Філософській енциклопедії», «Філософському енциклопедичному словнику», «Філософському словнику» поняття «толерантність» загалом відсутнє¹. І хоча останнім часом до його змісту привертається усе більше уваги дослідників, дефініція толерантності сьогодні не може вважатися вичерпною і завершеною.

В сучасному філософському та науковому дискурсі поняття толерантності постає не лише однією з категорій, але і принципом організації різноманітних мовленнєвих практик, у котрих конкретизується його зміст. Адже, як зазначається в Декларації принципів толерантності остання – «не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба. Толерантність – це те, що уможливорює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру... Толерантність – це не поступка, поблажливність чи потурання. Толерантність – це, передусім, активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини»².

Переважає більшість дослідників толерантності визнає її як одну з найбільш суперечливих цінностей сучасного суспільства. Як зазначає М. Хомяков, існує навіть думка, що толерантність неможлива ні як добродієвість, ні як цінність, а може визнаватися лише як деякі практики толерантності, які можуть ґрунтуватися на скептицизмі, індиферентності або широті поглядів. З огляду на це толерантність знаходить виправдання переважно в контексті ліберальних цінностей. Але поза ними вона скрізь опиняється в тенетах нетерпимості. Остання розглядається дослідниками в двох формах. Перша нетерпимого – це таке, до чого можна ставитися терпляче, а друга – таке, чого терпіти не можна. Але цей розподіл переважно залежить від типу обґрунтування толерантності та від виокремлених у ній істотних характеристик. Тому таких типів може бути виокремлено декілька – від негативних (нераціональність інтолерантності) до позитивних (приміром, благо). Зокрема, позитив-

¹ Философская энциклопедия. В 5-ти томах. – Т. 5. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – 742 с.; Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.; Філософський словник / ред. В.І. Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

² Декларація принципів толерантності // Віче. – 2002. – № 11 (128). – С. 12.

ність може поділятися на два головних виміри: обґрунтування толерантності через інше благо – прогрес, свободу або обґрунтування толерантності як добродієвості-в-собі¹.

З поняттям толерантності пов'язується термін «ненасильство». З погляду дослідниці, цінність ідей про ненасильство як спосіб запобігання егоцентризму і виховання гуманного ставлення до оточуючих дають змогу обрати їх за основу виховання у молоді толерантного ставлення до інших людей, які відрізняються від них своїми цінностями, поглядами, мотивами існування, стилем життя тощо. Такі ідеї можуть становити концептуальний базис формування готовності індивіда проявляти зацікавленість до труднощів іншого, розвитку конструктивної взаємодії з різними людьми. Водночас осмислення реалій сучасного світу та можливостей освіти майбутнього в полікультурному середовищі спонукають до вивчення феномену толерантності в процесі формування у молоді гуманістичних цінностей. Тому «толерантність у ціннісному контексті припускає готовність сприйняття інших такими, якими вони є, і взаємодію з ними на основі згоди. Регулюючі функції цінностей, у комплекс яких у полікультурному суспільстві входить і толерантність, спрямовані не тільки на збереження миру та взаємопорозуміння, а й на створення умов для самореалізації особистості. З погляду філософії освіти – дійсна толерантність припускає взаємність і активну позицію всіх зацікавлених сторін, що створює можливості для взаємозбагачення суб'єктів комунікацій. Толерантність як цінність людства пов'язана з суттєвими характеристиками людського буття. Вона є запорукою того, що життя людства продовжиться, а цілісність і розвиток особистості – можливі»².

Саме тому як загальнолюдська якість особистості толерантність виражається через послаблення реакції індивіда на негативні фактори соціального середовища, вміння розуміти відмінний духовний стан або інші погляди, терпимо ставитися до них і поважати гідність їх носіїв, переслідуючи мету культурного з'ясування розбіжностей. Натомість

¹ Хомяков М.Б. Толерантность и ее границы: размышления по поводу современной англо-американской теории // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности. – М., 2005. – С. 15–17.

² Грива О.А. Проблема толерантности молодежи у філософсько-освітній парадигмі / О.А. Грива // Мультиверсум: Філософський альманах : [збірник наукових праць]. – К., 2008. – Вип. 68. – С. 237.

мість толерантність притаманна лише тій особистості, яка відкрита до сприйняття інших культур, здатна поважати багатогранність людської думки і цінностей, запобігати конфліктам чи розв'язувати їх ненасильницькими засобами. Відтак толерантність у педагогіці розглядається як професійно важлива якість педагога, який виявляє власну сутність як здатність сприймати без агресії відмінні від його власних судження, образ життя, природу поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості людей, які його оточують у сфері освітнього простору і соціокультурного середовища, шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товариськості, співпереживання та психологічного комфорту¹. Як зауважує О. Мороз, професійна діяльність сучасного педагога потребує цілої системи особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей. Через це зміст поняття толерантності необхідно розглядати не тільки з огляду на загальногромадянські риси педагога, але й на його морально-педагогічної якості (справедливість, об'єктивність), індивідуально-психологічні особливості (емоційна стійкість, витримка, самоволодіння) та психолого-педагогічної здатності (адекватне сприйняття вихованця і безумовне прийняття його особистості, комунікабельність, гнучкість та швидкість мислення в педагогічних ситуаціях)².

Отже, під впливом наявного педагогічного дискурсу учені намагаються дати визначення поняття толерантності в контексті нового напрямку загальної педагогічної теорії і практики, що формується, метою якого є дослідження процесів виховання й освіти різних вікових груп, створення умов саморозкриття і самореалізації особистості, формування особистої відповідальності кожного за власні дії та вчинки. Як застерігає О.В. Швачко, «толерантність означає своєрідну діяльну установку, а не пасивність, навіть на рівні споглядання подій соціальної реальності, адже йдеться про різні форми внутрішнього чи зовнішнього зусилля для досягнення злагоди, за винятком конфліктних. Така гармонія стає наслідком благородних цілей життя і діяль-

¹ Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності : методичні рекомендації / Ю.В. Тодорцева. – Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.; Мороз О.Г. Особистість майбутнього педагога / О.Г. Мороз // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 50–54.

² Мороз О.Г. Особистість майбутнього педагога / О.Г. Мороз // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 54.

ності людини, спрямованих на користь своїм близьким, державі»¹. Через це філософсько-соціологічний підхід до змісту поняття толерантності передбачає її тлумачення як соціального явища, зумовленого певними соціально-економічними і політичними відносинами, традиціями міжетнічного спілкування, рівнем політичної та гуманітарної культури суспільства. Тобто, толерантність є різновидом взаємодії і взаємовідносин у неоднорідному соціумі між різними сторонами (індивідами, соціальними групами), за яких ці сторони виявляють сприйняття та терпіння щодо різниці в поглядах, уявленнях, почуттях і діях².

Глибокий моральний зміст у понятті «толерантність» вбачає М. Попович, застерігаючи, що коли йдеться про толерантність, то людина переважно апелює до любові. Водночас, з погляду філософа, проблема ксенофобії є не так проблемою для інших народів, як для самих українців – бо принижує їх самих. Тому важливою є та обставина, що спроба перекласти на інший народ власні проблеми та негаразди якраз і є свідченням того, що власними силами їх не можна подолати. От тоді й з'являються апеляції до когось «іншого», на якого і дивляться як на причини негараздів та незгод. Але в такому випадку в свідомості, а швидше – в підсвідомості, криється надія на те, що «звинувачений» усвідомить власну вину і врятує нас. Марна справа... В цьому вимірі найближчі сусіди-етноси не завжди сприймаються як надійне опертя. «Братство – занадто велике слово, і не варто добиватися, щоб усі люди були такими ж близькими, як брати...», – зауважує М. Попович. – Там, де не можна, чи не слід бути братами, необхідно шукати інші форми солідарності. Такі форми мають ґрунтуватися на терпимості, консенсусі і толерантності»³. З огляду на це П. Саух робить висновок, що толерантність – «це певний морально-практичний орієнтир принципів інтеграції культурно-історичного досвіду в єдину систему цінностей»⁴.

¹ Швачко О. Толерантність як психолого-соціальний феномен // Соціологія: теорія, методи, маркетинг, 2001. – № 2. – С. 140.

² Толерантність // Філософія політики: Короткий енциклопедичний словник / авт.-упоряд. Андрущенко В.П. та ін. – К. : Знання України, 2002. – С. 566.

³ Попович М.В. Толерантність як ідея європейської цивілізації / М.В. Попович // Europejske modele toleranciji. – Rzeszow : Wid-wo uniwersytetu rzeszoowskiego, 2001. – С. 150.

⁴ Саух П. Україна на межі тисячоліть: Трансформація духу і випробування національним буттям / П. Саух. – Рівне : Волинські обереги, 2001. – С. 179.

Як зазначає Л. Залановська «із психологічного погляду толерантність – це здатність особистості в комунікативних ситуаціях незбігання думок, оцінних суджень, поведінки, вірування тощо управляти зниженням чутливості до об'єкта, що відбувається завдяки механізмам терпіння (співробітництва, взаємодії, поблажливості, компромісів)»¹.

Розглядаючи процес становлення поняття і феномену «толерантність» у західноєвропейській культурі, Л.О. Бобовнікова наголошує, що природа толерантності ґрунтується на конфліктному консенсусі між релігійною і світською культурами, який результується в сучасному прив'язуванні толерантності до свободи вибору індивіда та до можливості його вільного самовизначення. З погляду науковця, сучасний підхід до аналізу толерантності містить наступні аспекти:

- розрізнювання на рівні власних переконань і поглядів особистістю неприйняттого, до якого однак можливо ставитися стримано, та неприйняттого, до якого згідно з встановленими нормами конкретного суспільства не можна ставитися терпимо;
- рефлексування та узгодження з моральними цінностями нових явищ і процесів, що відбуваються в суспільстві, в законодавчій ініціативі;
- надання більших переваг найслабкішим групам (унаслідок нерівномірної реалізації інтересів різних соціальних груп) і зменшенні шкоди, яка завдається найсильнішим групам².

З погляду І. Галицького, «сама толерантність є значною правовою цінністю, принципом та системою методів, що лежать в основі розв'язання конфліктів етнічного, політичного, релігійного, культурного тощо характеру. Визначне місце толерантності у правовому житті сучасного суспільства зумовлено тим, що вона є мистецтвом компромісу, яке дає змогу об'єднати людей з різними поглядами і переконаннями та спрямувати їх на досягнення спільної мети – побудови суспільного добробуту і благоденства»³.

¹ Залановська Л. І. Толерантність як психологічне явище: теоретичний аспект // Проблеми загальної та педагогічної психології, т. XIII, ч. 6. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПНУ. – С. 118.

² Бобовнікова Л.О. Сучасні аспекти дослідження поняття «толерантність» / Л. О. Бобовнікова // Культура народів Причорномор'я, 2004. – № 56. – Т. 1. – С. 77.

³ Галицький І.В. Толерантність у правовому житті сучасного суспільства. Автореф. ... дис. канд. юридич. наук. – Одеса, 2011. – С. 5.

Тому В. Петрицький загалом намагається вибудувати ієрархію визначень толерантності:

1) толерантність як терпимість суб'єкта щодо іншого суб'єкта, незважаючи на можливу спочатку негативну оцінку смаків, учинків, стилю поведінки, способу життя, іншої культури;

2) толерантність як визнання права на існування інших смаків, вчинків, стилю поведінки, стилю думок;

3) толерантність як внутрішнє усвідомлення терпимості, яке ґрунтується на морально-розуміючому співпереживанні¹.

Так само різноплановою визнає толерантність і В.А. Лекторський, з погляду якого вона постає в різних площинах:

– «толерантність як байдужість» припускає існування думок, істинність яких ніколи не може бути обґрунтована (релігійні погляди, специфічні цінності різних культур, особливі етнічні вірування і переконання тощо);

– «толерантність як неможливість взаєморозуміння» обмежує прояв терпимості пошаною до іншого, якого заразом зрозуміти неможливо і з яким неможливо взаємодіяти;

– «толерантність як поблажливість» має на увазі привілейоване в свідомості людини становище власної культури, тому всі інші оцінюються як більш слабкі: їх можна терпіти, але одночасно й зневажати;

– «терпимість як розширення власного досвіду і критичний діалог» дає змогу не лише поважати чужу позицію, але й змінювати власну внаслідок критичного діалогу.

Такий підхід до толерантності В. Лекторський виокремлює як бажаний для сучасної ситуації суспільного розвитку². Водночас, узагальнюючи, вчений наголошує, що толерантність – це «повага до чужої позиції в поєднанні з настановою на взаємну зміну позицій (і навіть у деяких випадках зміну індивідуальної й культурної ідентичності) внаслідок критичного діалогу»³.

¹ Петрицький В.А. Толерантность – универсальный этический принцип / Известия СП лесотехнической академии. – СПб., 1993. – С. 150.

² Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. – М., 1997. – № 11. – С. 46–54.

³ Лекторский В.А. О толерантности / В.А. Лекторский // Философские науки. – 1997. – № 3–4. – С. 54.

З огляду на розгортання сучасних інформаційних процесів А. Зуєв намагається обґрунтувати розуміння толерантності для інформаційної доби розвитку суспільства, наголошуючи, що «толерантність в умовах знаково-інформаційної цивілізації постає як гіпертолерантність, тобто терпимість до будь-чого та можливість сприйняти та поглинути масою будь-що»¹. Проте з огляду на те, що така цивілізація лише починає будуватися, слід зауважити, що гіпертолерантність не є ще притаманною сучасному суспільству). До того ж автор і сам це застерігає, зазначаючи, що «гіпертолерантність заперечує особистісність, адже особистість має переконання й через це не в змозі прийняти абсолютно все, маса ж приймає все»². Однак у наведених роздумах закладена важлива пересторога щодо можливості перетворення толерантності на гіпертолерантність і, як наслідок, появи загрози втрати не лише особистісності, але й прийняття того, що заперечує загальнолюдські цінності. Слід також мати на увазі, що сьогодні в Європі в толерантність вкладають дещо інший зміст: визнання автономії волі іншої людини в її праві мислити і жити духовно підміняють на возвеличення, абсолютизацію волі будь-якої індивідуальності загалом. Заперечується сама можливість існування об'єктивних матеріальних та моральних законів, тобто таких, які не залежать від волі індивіда. «Це означає, що будь-які погляди чи духовні настанови людини вважаються апіорі правильними, хоч би якими вони були по суті. Критикувати інші точки зору вважається нетолерантним, оскільки це може образити індивіда, поставивши під сумнів самозаконність його суб'єктивних поглядів»³.

Отож, незважаючи на те, що представники філософії і різних наук іноді чітко не розрізняють зміст понять «толерантність» та «терпимість», вони однак намагаються визначити зміст концепту «толерантність» безвідносно до його синонімів. Мало того, у наведених вище визначеннях терпимість розглядається як складова частина толерантності. Проте є сенс тлумачити толерантність як активне прийняття іншого: таке бачення містить не лише пасивне визнання і стриманість щодо іншого, але й прагнення зрозуміти і досягти компромісу. «Саме в

¹ Зуєв А.В. Гіпертолерантність як феномен масової культури / А.В. Зуєв // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка, 2007. – № 34. – С. 18.

² Там само.

³ Склярів Р. Західна толерантність – шлях до рабства // Дзеркало тижня. – 2012. – 15–22 червня.

цьому, власне, і полягає відмінність між поняттями толерантності і терпимості (останнє обмежене значеннями пасивного)»¹.

Водночас у науковій літературі толерантність аналізується з огляду на притаманну їй рясногранність: як повага і визнання рівності, відмова від домінування та насильства, визнання багатовимірності й розмаїття людської культури, норм, вірувань та відмова від зведення цього розмаїття до якогось одного погляду. Розгляд різних підходів до розуміння толерантності також свідчить, що вона трактується як важлива соціальна цінність, норма соціального життя, принцип людських взаємин і поведінки, особиста якість. Водночас толерантність виявляється й ідеалом, якого суспільство має прагнути не тільки у стосунках між окремими людьми, але й у відносинах між різними соціальними групами, колективами та народами. «Основні засади толерантності передбачають: по-перше, відмову від монополії на істину, готовність відступити від власної позиції, піти на компроміс; по-друге, критично ставитися до власної позиції для виявлення того, що могло б жити ворожість до неї; по-третє, спробувати критично поглянути на ситуацію очима опонента з метою зрозуміти його й знайти для нього можливість вийти із ситуації, не втративши «обличчя»; по-четверте, боротися не проти людей, а проти зла й, нарешті, по-п'яте, вимогу повної відкритості поведінки, відсутності й стосовно опонента будь-якого обману та хитрощів. Інакше кажучи, основною метою толерантності є налагодження стосунків між людьми, перетворення ворогів на друзів на основі терпимості, поваги й ненасильства. Толерантність передбачає відмову від насильства, використання мирних засобів для розв'язання суперечностей і конфліктів, що супроводжують історію суспільства та життя кожної людини»².

Отже, в сучасному філософському і науковому дискурсі толерантність є певним особистісним і одночасно суспільно визнаним концептом, який передбачає не тільки певні засоби досягнення визначеної ме-

¹ Чопей В.С. Толерантність як принцип і основа світоглядної парадигми сучасних студентів // Соціальна робота та управління: соціологія, психологія, педагогіка, соціальна робота [Текст] : міжнар. зб. наук. пр. НПУ ім. М. П. Драгоманова / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Ін-т соц. роботи та упр. ; [редкол. : А.О. Ярошенко (голова) та ін.]. – К. : НПУ, 2011. – Вип. 1. – 2011. – С. 50.

² Ситник С.А. Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки, 2009. – Вип. 28. – С. 78.

ти, але й цілком конкретну технологію побудови взаємин між різними суб'єктами¹. Толерантність – це світоглядна категорія і zarazом головний критерій оцінки культури загальнолюдських відносин, умова й засіб досягнення їх конструктивності. В реальному житті толерантність ґрунтується на взаємності й активній позиції суб'єктів спілкування на засадах встановлення між ними відносин довіри, співпраці, компромісу тощо. Одночасно вона є своєрідним обов'язком щодо поважання та утвердження прав і свобод людини, демократії і влади закону з огляду на необхідні самообмеження суб'єктів суспільних відносин, їх стриманості та вияву взаємної поваги один до одного.

Сьогодні толерантність, яка крім іншого, визначає впевненість людини в собі й усвідомлення нею надійності власних позицій, є основною умовою взаємин і діяльності у полікультурному світі. Під цим оглядом вона насамперед сприймається як загальнолюдська цінність і соціальна норма, яка проявляється в праві кожного індивіда або соціальної групи бути різними. Сучасний глобалізований світ характеризується появою нового набору затребуваних суспільством ціннісних орієнтацій, і зокрема потребує нової ієрархії моральних цінностей. Однак «сьогодні можна вести мову про три полюси в оцінці масовою свідомістю самих цінностей з погляду моралі: по-перше, існує так званий моральний вакуум, коли панує всюдозволеність; по-друге, віддається належне тільки цінностям ринку, тобто світ оцінюється лише категоріями ціни, вартості, грошей, ділових відносин; по-третє, частина людей продовжує дотримуватися традиційної для нашої культури точки зору: духовні цінності понад усе, отож той, хто чинить не так, як ми, є безпринципним, аморальним. Остання позиція хоча й приваблива, але в наш час кваліфікується як одностороння, недостатня, адже може існувати багатомірне бачення світу: для одних це духовні цінності, для інших – цінності ринку, ще для інших – і ті й інші»².

За таких умов функціонування суспільної свідомості її орієнтація на толерантність як загальнолюдську цінність набуває особливої ваги. У цьому аспекті толерантність досліджується в межах ціннісно-смыслового підходу до розуміння її сутності. Подібний підхід ґрун-

¹ Толерантність: теорія і практика. Роздуми філософів і релігієзнавців. Міжнародні правові документи (витяги) / [упорядник, авт. передмови М.Ю. Бабій]. – К., 2004. – С. 6.

² Орбан-Лембрик Л. Толерантність як основа адекватних взаємин у полікультурному світі // Соціальна психологія, 2008. – № 4. – С. 75–76.

тується не лише на уявленні про такі моральні якості, як толерантність, доброзичливість, повага до людської гідності, доброта, людяність тощо, але й на практичній дії, вчинку, реалізації мотиву, і наміру особистості. Водночас на рівні індивідуальної свідомості проблема толерантності часто актуалізується тоді, коли людина відчуває наявну різницю з іншим, тобто переживає інакшість іншого. Це переживання відзначається полярністю в системі «прийнятне – неприйнятне», а отже, головне питання, яке конкретизує проблему толерантності, виявляється у з'ясуванні меж прийнятного і можливого їх розширення. Відтак цю проблему також можна розуміти як питання цінностей і смислів, особистісних установок, які, з одного боку, детермінують внутрішній світ індивіда, його відчуття і переживання, а з другого – є мотиваційно-регулюючими корелятами, котрі визначають його реальну поведінку¹. Важливого значення в цьому процесі набуває сформованість у суб'єкта потреби в емоційному й духовному контактах з людьми, необхідність у самоповазі, співчутті та співпереживанні іншим. Саме тому толерантність і посідає особливе місце серед духовних цінностей – невід'ємних елементів духовного світу особистості.

Незважаючи на те, що полікультурність нині викликає неоднозначну оцінку з боку наукового співтовариства, саме в сучасних полікультурних суспільствах утвердження толерантності виявляється необхідною умовою їх успішного функціонування. Полікультуралізм, який спирається на толерантність, спроможний протиставити націоналізму й глобалізму ідею рівності всіх культур, незалежно від їхнього змісту. Такий полікультуралізм припускає можливість ведення діалогу й здатність особистості до інтеграції в інші культурні моделі – спроможність прийняти чужу культуру як свою. Полікультуралізм виробляє в індивіда одну з найбільш важливих особливостей сучасної людини – критичне ставлення до власних цінностей, звичок, що є ознакою такої гуманітарної культури особистості, яка виховує людину, що сумнівається². З огляду на це толерантність як загальнолюдська цінність може забезпечити реалізацію функції символізації інших універсальних цінностей шляхом їх адаптації до системи цінностей національної культури. Таку

¹ Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии – к реальности // На пути к толерантному сознанию / под ред. А.Г. Асмолова. – М. : Смысл, 2000. – С. 4–5.

² Гершунский Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 3–4.

функцію толерантність може виконувати завдяки притаманній їй здатності ненасильницького поєднання цінностей самобутніх культур з традиціями, поглядами і нормативно-правовими приписами певного суспільства. Тому міжнародні правові акти й визначили толерантність як універсальний термін, який інтегрує в собі такі загальнолюдські цінності, котрі втілюють у собі універсальні права і свободи людини, рівність, повагу, гідність тощо.

Однак одного лише відкритого декларування толерантності як загальнолюдської цінності виявляється недостатньо. Необхідно, щоб вона була підґрунтям цілісної системи ціннісних орієнтацій кожної особистості не тільки як загальнолюдський принцип спільного мирного співжиття і норма гуманних взаємин, основний механізм їхнього встановлення, але й «реально постійно, багатопланово діюча «організуюча сила» у розвитку суспільства»¹. Отже, толерантність є не тільки однією із стрижневих цінностей. Зароджуючись на перетині мотиваційної сфери та світоглядних структур свідомості, вона виявляється принципом становлення соціально зрілої і духовно сформованої особистості. Як її життєвий принцип толерантність функціонує на підставі відповідних знань, мотивів і способів дії.

Тому структуру толерантності можна репрезентувати через співзалежність трьох основних інгредієнтів – концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного й діяльнісно-поведінкового. Зокрема, концептуально-ціннісний компонент толерантності особистості виявляється через систему принципів організації її життя, серед яких домінуючими є ідея духовної свободи; визнання самобутності й унікальності кожної людини; віра в її невичерпні можливості та здібності; повага до людської гідності. Особистісно-мотиваційний складник толерантності індивіда виявляється через природу його емоційного ставлення до людей – доброзичливість, ввічливість, ширість, лояльність, стриманість, милосердність, емпатійність, справедливість, терпимість. Діяльнісно-поведінкова складова частина толерантності суб'єкта виявляється через систему способів його дій щодо організації, контролю й оцінки якості діяльності людей, насамперед сприймання особистості партнера таким, яким він є; прийняття та розуміння індивідуальності іншої людини; надання недоторканого права особистісної думки; оцінювання

¹ Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. – Москва–Воронеж, 2003. – С. 17.

особистості згідно з Я-концепцією; вміння приховувати або згладжувати негативні почуття¹.

Толерантність – особлива ціннісна орієнтація як вибіркоче ставлення людини до духовних вартостей, переконань людини, що виражається в її поведінці. Така ціннісна орієнтація визначає способи присвоєння індивідом духовної культури суспільства, перетворення соціальних цінностей у стимули і мотиви поведінки, конструктивне поле реалізації професійних якостей у спеціалізованій діяльності. Отже, як і інші ціннісні орієнтації толерантність є елементом структури та складовою аксіосфери особистості й відображає її внутрішню готовність до дії. Вона спрямована на задоволення потреб та інтересів людини, а тому є однією з головних детермінант стратегічної моделі її поведінки, орієнтованої на дійсну самореалізацію. Через це толерантне оволодіння системою цінностей набуває статусу життєорієнтаційного принципу і настанови, нероздільно пов'язаної із спрямованістю на конкретну дію.

Загалом, управління поведінкою людини здійснюється на двох щаблях – на щаблі свідомості за допомогою системи цінностей і соціальних настанов та на рівні несвідомого завдяки системі елементарних установок і фіксованих стереотипів. Водночас людина вважає абсолютною цінністю власного життя ту потребу, бажання задовольнити яку домінує у певний момент часу. «Ця цінність, або життєва мета справді існує і плекається у специфічному просторі культури окремого суспільства й підпорядковується індивідуальним особливостям громадян. Звідси спрямованість особистості – це сукупність домінуючих у внутрішньому світі людини соціальних настановлень і цінностей, яка визначає головну лінію її поведінки, діяльності, спілкування і вчинення. За даних умов дії людини зорієнтовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів взаємодії з актуальним докільям». З огляду на це та завдяки здатності керувати власним емоційним станом, вибирати те, що відповідає ситуації, і так контролювати себе «фактично проблема толерантності усупільненого суб'єкта життєдіяльності у психогуманістичній теорії трансформується у проблему самотолерантності щодо своєї поведінки, процесу і результатів соціальної взаємодії, врешті-решт і стосовно повноти реалізації ним

¹ Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності : методичні рекомендації / Ю.В. Тодорцева. – Одеса : СВД Черкасов М.П., 2004. – С. 6.

власного – природного, людського й суто самісного – потенціалу кожної миті повсякдення»¹.

Самотолерантність містить у собі певну суперечність між усвідомленням суб'єктом власних цінностей, переконань, життєвого вибору та необхідністю визнання права на існування альтернативних світоглядних і життєвих цінностей, традицій. Тому справжня толерантність виявляє себе як самотолерантність з огляду на обов'язок і відповідальність перед іншими за власні переконання та дії. Толерантність визначає такий стан і рівень суспільних відносин, у контексті яких автентичність їх носіїв не заперечує їхньої єдності, а єдність – автентичності. Тому толерантність часто виявляється керівництвом до дії за наявності тих культурних цінностей і настанов, які створюють для індивідів можливість співпрацювати, розуміти й довіряти один одному, формувати потенціал взаємної довіри і взаємної допомоги в міжособистісному просторі, гуманізацію суспільного життя, здійснювати пошук взаєморозуміння, співпраці й розумних компромісів, необхідної моральної віри в базові загальнолюдські цінності та прагнення до такого типу соціальних відносин, які забезпечують реалізацію прав людини та основних свобод².

З огляду на це встановлення меж світоглядної всюдозволеності постає своєрідним імперативом, а формування толерантності – пріоритетним завданням сучасного розвитку суспільства. У такому контексті особливе значення має надаватися освіті, яка повинна ініціювати інтерес до проблеми толерантності, демонструвати шляхи опанування індивідами толерантною поведінкою. Адже толерантність передбачає добровільне слідування правилам поведінки, які не завжди відображаються у конституційно-правових документах. Крім того, права людини розгортаються головним чином у стосунках між людиною і державою. Права людини – це межі державної влади, оскільки визначають ту сферу життєдіяльності індивідів, у яку держава не може втручатися й ті обов'язки, які має держава щодо громадян. Тому в системі «толерантність – права людини» різні правила поведінки мають реалізовуватися індивідом через їх сприйняття як справедливих і обов'язкових умов

¹ Шаюк О.Я. Мотиваційно-ціннісний компонент толерантності особистості // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2011. – Випуск 11. – С. 936–938.

² Гараджа В. И. Толерантность и религиозная нетерпимость / В.И. Гараджа // Философские науки. – 2004. – № 3. – С. 29–30.

демократизації суспільства та утвердження толерантності. Останнє передбачає оволодіння людиною необхідними нормами, способами і засобами її здійснення. Тому що майбутнім вчителям вже найближчим часом доведеться самостійно формувати в дітей спроможність до толерантної взаємодії як здатності не тільки справедливо оцінити значущість певної ситуації, але й готовність реалізуватися в межах наявної свободи.

Але щоб успішно реалізувати принцип толерантності в повсякденному житті нині доводиться долати цілу низку перешкод. І насамперед – егоїстичну природу людини. Адже людська діяльність ґрунтується на особистих інтересах, здійснення й захист яких є цілком природним явищем. А ось урахування інтересів інших суб'єктів – це вже царина не лише етичного раціоналізму, але й реальна проблема розвитку толерантності особистості. Крім того, належному впровадженню принципу толерантності перешкоджають нереалізовані багато в чому принципи рівності та соціальної справедливості. У суспільстві, де зростає соціально-майнове розшарування, де відсутні ефективні механізми контролю за справедливим розподілом суспільних благ, важко виховувати, формувати толерантну свідомість індивідів. Нарешті, не сприяє адекватній реалізації принципу толерантності й зайве політизування та ідеологізація усіх сфер соціального життя, оскільки сучасні політичні й ідеологічні технології переважно розмежовують, розділяють людей.

Незважаючи на те, що толерантність має так звану «горизонтальну» природу і стосується взаємин між людьми, а полем дії прав людини є «вертикальні» стосунки між людиною і державою, витоки в толерантності й прав людини однакові. Тому виховання в індивіда толерантності починається з прищеплення йому знань про права і свободи з метою забезпечення їх реалізації і зміцнення прагнення кожного до захисту прав інших. Своєю чергою сучасна демократична держава неможлива без утвердження толерантності та дотримання норм права. Бо толерантність – це не лише моральний обов'язок, але й політична і правова потреба. Толерантність – це не поступка, поблажливість або потурання, а насамперед сформована на підставі визнання універсальних прав та основних свобод людини активна позиція. Толерантність у жодному разі не може бути виправданням посягання на ці основні цінності. «Виявлення толерантності не означає терпимого ставлення до соціальної несправедливості, відмови від своїх або прийняття чужих переконань. Це означає, що кожен може дотримуватись своїх переконань і

визнає таке ж право за іншими. Це свідчить про визнання того, що люди за природою своєю відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і мають право жити в мирі та зберігати свою індивідуальність. Це також означає, що погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим. Без толерантності не може бути миру, а без миру неможливі розвиток і демократія»¹.

Формування толерантності й потреби дотримання прав людини – одне з головних завдань підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. І хоча терпимість необхідно виховувати з дитячого віку в сім'ї та в закладах освіти різного рівня, саме в педагогічних навчальних закладах вкрай важливо повною мірою розгорнути таку підготовку сучасного вчителя, яка б спиралася на вироблення у нього толерантної поведінки і визнання прав людини. Толерантність і права людини мають стати для такого вчителя керівництвом до дії за наявності тих культурних цінностей і настанов, які створюють для громадян можливість співпрацювати й довіряти один одному, формувати потенціал взаємної допомоги і взаємного розуміння в міжособистісному просторі, а також прагнути до такого типу соціальних відносин, котрі забезпечують повагу до прав людини та основних свобод.

У науковій літературі мають місце різні погляди на формування толерантності й потреби дотримання прав людини. Але переважна більшість дослідників намагається розглянути цей процес крізь призму структури толерантності. Як наголошує С. Ситник, «толерантність як риса світоглядної позиції особистості має бути показана на всіх рівнях її структури. Без і поза своєї когнітивної компоненти толерантність утрачає «адресну» спрямованість. За таких умов толерантність перетворюється на безпринципність, а іноді – на байдужість. Раціонально обґрунтована толерантність апелює до авторитету всієї гуманістичної традиції в духовній культурі людства, підкріплюється аргументами концептів природної рівності, прав людини, демократії тощо. Культура толерантності, яка ґрунтується на раціонально обґрунтованих засадах, спирається на розумінні її як безумовного блага й, виходячи з цього етичного посилу, вона відповідним чином налаштовує всю сукупність поведінкових актів індивіда. Отже, формування толерантної свідомості

¹ Мазан Р.С. Толерантність без кордонів і меж // Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили. – Том 44. – Випуск 31. Політичні науки. – Миколаїв, 2005. – С. 96.

вихідним своїм етапом включає формування уявлення про толерантність як про благо для людини, а відтак – і для суспільства»¹.

На думку Ю. Годорцевої, формувати у нового вчителя толерантність і потребу дотримання прав людини необхідно з огляду на розуміння феномена толерантності як якості особистості та її ставлення до дійсності, яке розгортається на підставі знань, мотивів і способів дії. Тому в структурі толерантності вчителя правомірно виокремити передусім три основних інгредієнти, які підлягають виховному впливу – концептуально-ціннісний, особистісно-мотиваційний а діяльнісно-поведінковий. Зокрема, концептуально-ціннісний компонент толерантності вчителя виявляється через систему принципів організації педагогічного процесу, серед яких домінують такі, як ідея духовної свободи людини, визнання самотності й унікальності кожного індивіда, віра в невичерпні можливості та здібності особистості, повага до людської гідності. Особистісно-мотиваційний елемент толерантності вчителя виявляється через його емоційне ставлення до учасників педагогічної взаємодії, насамперед через доброзичливість, ввічливість, щирість, лояльність, стриманість, милосердність, емпатійність, справедливість, терпимість. Діяльнісно-поведінкова складова частина толерантності вчителя розгортається через систему способів його педагогічних дій щодо організації, контролю й оцінки якості діяльності учасників навчально-виховного процесу. Серед них – сприймання особистості партнера таким, яким він є, прийняття іа розуміння індивідуальності іншої людини, надання недоторканого права особистісної думки, оцінювання особистості згідно з Я-концепцією, вміння приховувати або згладжувати негативні почуття тощо².

З погляду А. Заліського, формування толерантності як професійно важливої якості вчителя може відбуватися в контексті концепції особистісно орієнтованого виховання. Останнє може бути представлено з огляду на структуру психічних якостей, які забезпечують успішне виконання професійних функцій у різних сферах педагогічної діяльності, а саме:

- в інтелектуальній сфері – високий рівень креативності в спілкуванні, – творчий підхід до справи, варіативність та гнучкість у прийнятті рішень, передбачення своїх та чужих дій та їх результатів;

¹ Ситник С.А. Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки, 2009. – Вип. 28. – С. 80.

² Годорцева Ю.В. Педагогіка толерантності : методичні рекомендації / Ю.В. Годорцева. – Одеса : СВД Черкасов М.П., 2004. – С. 6.

- у мотиваційній сфері – прагнення до безконфліктної взаємодії, готовність сприймати учня таким, яким він є; спрямованість та прояв толерантності в організації навчально-виховного процесу школярів та в повсякденному житті;
- в емоційно-вольовій сфері – здатність розуміти й контролювати власний емоційний стан, уміння управляти власними проявами емоцій у професійній діяльності, цілеспрямованість толерантних впливів, самоконтроль, володіння собою, витримка, свідоме придушення негативних емоцій, прояв наполегливості, ініціативності, здатність до подолання інтолерантних проявів у спілкуванні;
- у предметно-практичній сфері – уміння спілкуватися з колегами, учнями та їх батьками відповідно до з цінностей толерантності, здібність спілкуватися з учнями на засадах демократичного стилю, уміння самостійно здійснювати вибір, приймати рішення в будь-якій ситуації, прояв гнучкості, доброзичливості, урівноваженості, тактовності, відповідальності в стосунках з вихованцями;
- у сфері саморегуляції – уміння управляти власними психічними та фізичними станами, утримувати їх на відповідному рівні; постійно здійснювати рефлексію власної поведінки і проявляти при цьому толерантні якості;
- в екзистенційній сфері – прийняття толерантності як однієї з головних професійних цінностей, наявність власної професійної позиції щодо прояву толерантності в будь-яких ситуаціях, прагнення до постійного професійного самовдосконалення на основі нових знань про толерантність, до формування відповідних якостей у своїх вихованців¹.

В умовах розвитку України як демократичної і правової держави формуванню у молоді толерантної свідомості та потреби дотримання прав людини має сприяти:

- виховання правової та політичної культури, якостей громадянина, утвердження принципів поваги до прав і свобод людини;
- забезпечення реалізації принципів толерантності й утвердження прав людини;
- політичний плюралізм;

¹ Заліський А. Толерантність як важлива професійна риса сучасного педагога // Гуманітарний вісник. – № 27. – С. 97–98.

- економічна свобода;
- удосконалення законодавства у сфері прав людини.

Виховання в дусі толерантності в умовах розгортання глобалізаційних процесів сьогодні залежить від об'єктивного і багатостороннього врахування сьогоднішніх реалій, від уміння спиратися на позитивні духовні, соціальні традиції та нейтралізувати негативні чинники. Для суспільних настроїв, які поділяє переважна більшість українських громадян, цілком природним є лояльне ставлення до людей інших вірувань і переконань, готовність до терпимості, доброзичливості, співробітництва в різних сферах – від побуту до політики. Тому формування толерантності й потреби дотримання прав людини як одне з головних завдань підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття передбачає генерування у нього толерантного ставлення до інших людей, до самого себе, до світу, до політичної системи, до інститутів влади тощо. Зокрема, формування толерантного ставлення до інших людей визначає необхідність виховання в особистості відчуття спільних з іншими людьми цінностей, принципів історії, життєвого шляху, розуміння необхідності іншого, відмінностей та особливостей як моментів цілого, повага до їхнього права бути вільними у виборі своїх життєвих цілей і їх реалізації, визнання права інших на опозиційність власним переконанням та готовність до спільного вирішення політичних проблем. Це також і плекання в індивіда довіри, доброзичливості, відмови від претензій на абсолютну й остаточну істину і прагнення зрозуміти мотиви вчинків та очікування інших, прийняття відповідальності за дотримання політичних прав інших та активність щодо їх обстоювання. Вироблення толерантного ставлення особистості до себе виявляється в генеруванні нею усвідомлення значущості власного місця й ролі в системі політичних взаємодій, свого права висувати вимоги до інститутів влади і контролювати їхню діяльність; переконаності у власній спроможності впливати на політичне життя, здійснити компетентний політичний вибір і нести відповідальність за його наслідки.

Формування толерантного ставлення громадянина до самого себе також виражається у його праві на ідентифікацію з тією чи іншою політичною силою (ідеологією), праві обстоювати свої політичні погляди в будь-яких владних інстанціях, в прагненні бути вільним у виборі своїх життєвих цілей та їх реалізації. Вироблення в індивіда толерантного ставлення до світу – це насамперед шліфування у нього усвідомлення глобального значення дотримання прав людини, природності та необ-

хідності політичної розмаїтості світу, прагнення до збереження миру, світового порядку. Виховання в особистості толерантного ставлення до політичної системи має бути спрямоване на сприйняття нею політичного життя як позитивного цілого, прийняття як природного й закономірного існування різних і навіть протилежних політичних уподобань та переконань, на визнання рівних прав опозиції на висловлювання своєї думки з усіх питань політичного життя, поваги до фундаментальних конституційних цінностей і принципів. Нарешті, формування толерантного ставлення індивіда до інститутів влади спрямоване на виховання у нього лояльного ставлення до влади та її інституцій, осмисленого скептицизму і критичності в оцінці роботи владних структур та діяльності політичних сил¹.

Отже, формування толерантності в нового вчителя насамперед покликане вирішити проблему розкриття значення його існування в сучасному світі через розуміння природи і способів його взаємодії з цим світом. Адже процес освіти і виховання в толерантному середовищі полягає в осмисленні особистістю свого місця в світі, в оволодінні способами взаємодії з ним. Відтак прийняття толерантності новим учителем має переживатися як формування особистісно-значущої цінності. З огляду на це «як особлива цінність освіти розглядається взаємодія з іншими людьми, в ході якої відбувається особове взаємозбагачення і розвиток. Побудова толерантного середовища – поетапний процес цілеспрямованої діяльності всіх суб'єктів освітнього соціуму, який характеризується наявністю деструктивних чинників, що ведуть до формування інтолерантності. Тому особливу значущість набувають педагогічні механізми переходу від інтолерантного середовища до толерантного, які допоможуть припиненню проявів інтолерантності і домінуванню толерантних взаємостосунків»².

Формування толерантності й потреби дотримання прав людини під час підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття має відбуватися різними шляхами. Як зазначає Л. Кондрашова, вища школа покликана навчити майбутніх фахівців орієнтуватися й гідно діяти в сучасних соціокультурних і соціо професійних ситуаціях. Тому най-

¹ Мазан Р.С. Толерантність без кордонів і меж // Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили. – Том 44. – Випуск 31. Політичні науки. – Миколаїв, 2005. – С. 101–1023.

² Арабчук Я.І. Толерантність як процес управління соціалізацією особистості // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2012. – № 48. – 2012. – С. 137.

більш ефективним є комплексне використання особистісно-діяльнісного, цільового, діалогічного, імітаційно-ігрового й змістово-процесуального підходів до організації навчальної роботи у вищій навчальних закладах. Толерантність має бути активною професійною позицією майбутніх спеціалістів, стимулюючи в них образ «Я – ідеал», розширюючи обрій їхньої індивідуальної самосвідомості, самопізнання, самооцінки взаємин з іншими¹.

На думку О. Сухомлинської, головними детермінантами виховання повинні стати передача культурних цінностей; підготовка молоді до інтеграції в суспільство; нівелювання, зменшення соціальної нерівності. Створення умов для культивування, проектування викладача, який піклується про формування толерантної особистості студентів, має бути завданням викладачів резерву вищої школи. Особливої значущості у цьому контексті набувають міжособистісна комунікація, діалог, створення толерантного комунікативного середовища².

Як уважає В. Колісник, необхідно всіляко розвивати процес адаптації нового вчителя до толерантної культури й дотримання прав людини за допомогою освіти. «Особливими характеристиками педагогічних технологій в ході навчально-виховних операцій полікультурної освіти виступають: співпраця, діалог, діяльнісно-творчий характер, спрямованість на підтримку, захист індивідуального розвитку людини, надання їй вільного, захищеного простору для ухвалення самостійних рішень, різноманітність способів, форм і прийомів творчого самовираження особи в її культурній ідентифікації»³. Але слід мати на увазі, що такий широкий спектр застосування навчально-виховних операцій в освітньо-виховному процесі в переважній більшості вищих навчальних закладів України є поки що метою, а не засобом формування толерантності й потреби дотримання прав людини під час підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття.

Водночас важливою умовою успішного формування толерантності в нового вчителя має стати національна ідея як ідея глобальної ролі

¹ Кондрашова Л.В. Проблеми вищої школи у світлі національної доктрини розвитку освіти України / Л.В. Кондрашова // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 39.

² Сухомлинська О.В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1998. – № 3. – С. 3.

³ Колісник В. Криза виховання в Україні не є безпосереднім наслідком загальної кризи суспільства // Педагогіка толерантності. – 1999. – № 3/4. – С. 108.

народу, до якого він належить, серед інших народів. «Однак потрібно враховувати багатоликість національної ідеї, яка є сьогодні в Україні перепорою на шляху трансформації її в смислотворчий корінь інтеграції культурно-історичного досвіду української спільноти. Без радикальної соціокультурної реконструкції, без поповнення реальним сучасним змістом форм і цінностей української традиції, набуття новітнього життєздатного сенсу українська ідея неможлива. Українська культура характеризується вираженими національними відмінностями, що зумовлені різною історичною долею окремих земель, їх етнічним складом, мовними характеристиками, геополітичною орієнтацією та відношенням до самостійного державотворчого поступу України. Як наслідок, культурна ідентичність української нації фрагментується посиленням локальних ідентичностей¹.

Отже, філософське і педагогічне обґрунтування необхідності формування в нового вчителя толерантності й потреби дотримання прав людини є складовою частиною вирішення проблем гуманізації навчання та оптимізації педагогічного спілкування. Важливими цілями такого навчання і спілкування є вміння бачити в людині вищу цінність, пробудження та реалізація в ній цінностей істини, добра і краси. Загалом у світі існує ціла система цінностей, закріплена у більшості країн на законодавчому рівні, яка містить такі норми як презумпція прав людини, терпимість до недоліків і помилок інших людей, цінність згоди й ненасильницького вирішення конфліктів, відповідність нормам права, співпереживання, співчуття, цінність людського життя й відсутності фізичних страждань тощо. Тому одним з факторів виховання толерантності й потреби дотримання прав людини є формування у нового вчителя соціально значущих норм і правил поведінки. Вони викристалізувалися в процесі історичного розвитку людства і сприяють його гармонічному прогресу. З огляду на це толерантність і права людини в контексті загальнолюдських цінностей постають засадами гуманістичного світогляду особистості. Отож, формування толерантності й потреби дотримання прав людини в процесі підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття є одним з найбільш важливих завдань гуманізації освіти.

¹ Мороз О.Г. Особистість майбутнього педагога / О.Г. Мороз // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 80.

«І чужому навчайтесь, і свого не цурайтесь...»

Т. Шевченко

Розділ четвертий

АКСІОЛОГІЧНИЙ ДОСВІД УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ – ОРГАНІЧНА СКЛАДОВА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ОСВІТИ

- 4.1. Ціннісні витоки української освіти
- 4.2. «Козацька педагогіка» – не тільки національна екзотика
- 4.3. Радянська система освіти – ціннісна парадоксальність
- 4.4. Сучасна українська педагогіка – пошуки в дискурсі людиноцентризму

*«Тим, хто починають,
завжди належить перше місце у пам'яті людей.
Але з якими б почеснями ми не ставились до цих перших геніїв,
їх спадкоємці часто делегують нам більші задоволення»*

Ф. Вольтер

4.1. Ціннісні витоки української освіти

Ініціатива України щодо створення Педагогічної конституції Європи аж ніяк не є випадковою. Вона обумовлена всіх ходом розвитку української педагогічної думки від Великого Князя Ярослава, названого за життя Мудрим, до представників нашої доби – знаменитих Антона Макаренка і Василя Сухомлинського. Українську педагогіку вивчають у різних країнах світу. І не просто вивчають. Нею захоплюються, її наслідують, її впроваджують у реальну педагогічну практику. І це – зрозуміло. Адже вона першою в світі поставила й концептуально обґрунтувала філософію сердечності навчання і виховання, гуманістичного підходу до цього процесу, рівності у можливостях здобуття освіти дітей не залежно від їх етнічного походження, національності, статків батьків тощо. Якимось, перебуваючи у славному й вічному місті Рим, один із авторів (Андрущенко В. П.) мав дискусію з деканом факультету педагогіки та психології знаменитого університету Ла Сапієнта. «Ми хочемо вивчати педагогічну спадщину Макаренка, – сказав він, – просимо вас сприяти цьому». «Навіщо це Вам, – провокаційно запитав я, – адже Макаренко є яскравим представником педагогіки тоталітарного типу?». «Нічого, – відповів мені співрозмовник, – його педагогічна спадщина виходить за межі тоталітарного світогляду й може бути використана в наші дні для навчання і виховання маргіналів, частка яких розселена в центрі Риму, не піддається ніяким технологіям виховання». Я був просто вражений. Адже значення Макаренка для сучасної педагогіки є колосальним. Те ж саме стосується педагогічної спадщини Григорія Сковороди, Івана Мазепи, Григорія Ващенко, Михайла Драгоманова, Василя Сухомлинського, Миколи Пирогова, інших педагогічних знаменитостей, які народи-

лись, навчались, жили і творили на благодатній українській землі, в гуманітарному просторі держави з часів Софії Київської і до наших днів позначеною величчю культури, духовності і моралі. Основні праці українських педагогів є надбанням культури і науки світового значення. Ми виховані на них, а тому й маємо можливість передати їх іншим.

Як і педагогіка будь-якого народу, українська педагогічна думка має свої витоки, історію розвитку і видимі (чи приховані) перспективи. Її корені сягають далеких IX-X століть, часів зародження, розквіту і занепаду першої української держави – Київської Русі. Розвинена й квітуча давньоруська держава подарувала світові низку культурних надбань – виробничих (землеробська культура), пісенних, архітектурних тощо, які й на сьогоднішній день не тільки не випали з культурного обігу народів європейського простору, але й високо поцінуються ними. Поважне місце серед них займають педагогічні надбання давніх Русичів. Поважати батьків і батьківщину, дружину і дружинників, піклуватись про простий народ і прагнути жити в мирі і злагоді з іншими народами світу, працювати і створювати на противагу руйнуванню і знищенню... Означені педагогічні настанови мають загальнолюдське значення. Тією чи іншою мірою вони присутні в педагогіці практично всіх країн європейського простору. Однак, в українській педагогічній традиції вони виражені яскраво, принципово, символічно. Саме вони єднають народи і культури й цілком закономірно мають бути покладеними в основу Педагогічної конституції Європи.

Досі не існує однозначної думки стосовно існування в Київській державі у дохристиянські часи свідчень про освіту та про її рівень. Зокрема, М. Грушевський підкреслював, що в наших давніх джерелах зовсім немає чітких та виразних вказівок про існування організованих шкіл у дохристиянський період, а це, у свою чергу, дає нам можливість припустити, що освіта набувалася тоді скоріше від поодиноких вчителів і обмежувалася лише навчанням читати. Другим ступенем науки було писання та рахунок. Ще вищим – вивчення грецької мови з метою спілкування з вищою ієрархією Візантії. Вінцем освіти було знання таємниць візантійського риторства та стилю. Отже, на погляд М. Грушевського, на той час не могло бути мови ні про загальне поширення освіти, оскільки у світських колах переважна більшість громадян не підіймалася навіть на перший ступінь науки, тобто не вміла читати.

Виникнення освіти в Київській Русі насамперед було зумовлене нагальною необхідністю суспільного життя. З цього приводу М. Грушевський вказував, що «запотребування в людях письмених було велике, не тільки для справ церковних, але і для практичного діловодства... попит на писарів і рахунковців в адміністрації княжій, в господарстві боярській, в діловодстві купецьким мусив наростати дуже швидко, мабуть, ще задовго до Володимирової християнізації... писар-рахунковець був неодмінним товаришем княжих мужів, які їздили збирати вири і всякі дані на князя. Поруч того, теж здавна, були потрібні люди для роботи, так би сказати, секретарської. З другого боку, розмноження церков і монастирів вимагало великих мас книг для богослужіння, для читання в церквах, трапезах тощо. Тодішнє списування потребувало багато часу і праці, і можемо собі уявити, скільки мусило займатись виготовленням хоч би найпотрібніших книг»¹.

У Київській Русі перші школи з'явилися в кінці X ст., де навчалися діти привілейованих верств. Про це свідчать перші літописні відомості про піклування руських князів про освіту і пов'язуються вони з іменем Володимира Великого та належать до часу хрещення Київської Русі. Згідно з літописною пам'яткою «Повість минулих літ» зафіксовано відкриття першої школи в Київській Русі князем Володимиром 988 р.: «Послав князь збирати у кращих людей дітей і віддавати їх у книжну науку»². Запровадження князем Володимиром начал освіти мало безперечне значення для навчання вітчизняних книжників. Бо ж прилучення до книжності давало змогу давньоруській суспільності опанувати надбання всесвітньої християнської культури. І неабияке значення взяло на себе християнство як «релігія письма» з притаманною їй пошаною до слова писаного, тобто книжного. «Культура Київської Русі, – писав В. Горський, – завдяки християнству набирає «книжного» характеру, відіграє роль могутнього каталізатора, що прискорював перебудову всієї суспільної свідомості»³.

¹ Грушевський М. С. Історія української літератури: у 6 т.: 9 кн. / М. С. Грушевський. – К.: Либідь, 1993. – Т. 2. – С. 24–25; 27–28.

² Повість минулих літ: Літопис / переклад В. С. Близнеця. – К.: Веселка, 1982. – С. 78.

³ Горський В. С. Святі Київської Русі / В. С. Горський. – К.: Абрис, 1994. – С. 82.

Отже, починаючи з X ст. про розвиток писемності і освіти дбає державна влада. А отже держава, яка потрапила в християнську цивілізацію, потребувала комунікативні механізми для вербального спілкування. Традиції князя Володимира наполегливо впроваджували його сини, онуки, правнуки. Зокрема відомо, що Ярослав Мудрий, створив певного роду наукові інститути – бібліотеки при монастирях та княжих дворах і двірських церквах, княгиня Ганна Всеволодівна (онука Ярослава Мудрого) заснувала при Андріївському монастирі у Києві жіночу школу¹, а час правління Володимира Мономаха (онука Ярослава Мудрого) взагалі припав на епоху розквіту художньої та літературної творчості середньовічної Київської держави.

У всіх літописних матеріалах, що стосувались освітньої діяльності Володимира Великого, немає згадок про заснування «училищ», а мова йде про учителів, про «книжное учение», про відбирання дітей у знатних осіб, про обов'язок священників «учити людей». Грецьке духовенство запрошувалось Володимиром Великим з метою перенесення на вітчизняний ґрунт візантійської та грецької освіти, яка базувалась на «семи вільних мистецтвах». Обсяг знань шкіл «книжного наученія» складався з традиційного комплексу предметів. У греків на той час існували лише приватні школи, де вчителі-дидаскалі вчили дітей і проводили публічні читання. Цей ідеальний спосіб поширення освіти був не під силу для тодішнього суспільства Київської Русі, але саме такий тип школи і перенесли греки до нас.

І хоча літописи не вказують, кому саме віддавали дітей, відібраних від батьків для «книжного наученія», але мабуть то були переважно болгарські або грецькі священники, які знали слов'янську мову. Адже, Болгарія раніше, ніж Київська Русь прийняла християнство за візантійським обрядом (865 р.) і тим самим відіграла неабияку роль в розвитку культури у Київській Русі. Про це свідчать і історичні дослідження, які підтверджують, що договір Олега був написаний болгарською мовою, але складений у Києві, а договір Ігоря слов'янською мовою².

¹ Див.: История Киева : в двух томах. – К. : Издательство Академии Наук Украинской ССР, 1963. – Т. 1. – С. 66.

² Див.: Холмський Іван. Історія України / Іван Холмський. – Мюнхен, 1949. – С. 103.

Духовенство та взагалі церковний клір мали на меті підготувати церковнослужителів – священиків, дяків, учителів співу та різних урядовців для княжого управління. Адже при кожному князеві існувала канцелярія, яка комплектувалася не лише з письмених, але й з більш-менш досвідчених осіб, яким доручалися різні функції державного управління. Як свідчить «Руська правда», серед княжих мужів завжди був писар-рахівник, що мав вести запис всім даням князів. Однак не тільки утилітарні потреби спонукали наших предків до «книжного научення», але й бажання набути таким шляхом знання з християнської релігії та з конкретних наук.

Центром релігійного і культурного життя Києва, а відтак і всієї держави, була Десятинна церква, при якій, найімовірніше, й функціонувала придворна школа Володимира, одна з найбільших шкіл у тогочасній Європі. Князь Володимир зібрав там 300 дітей з метою навчити їх грамоти. Школи «книжного научення» готували своїх вихованців до діяльності в різних сферах державного, культурного та церковного життя. Син Володимира Ярослав доклав багато зусиль, щоб створити освітній заклад на зразок вищого навчального закладу. При збудованому ним Софійському соборі у 1037 р. Ярослав зібрав багато переписчиків для перекладу книг з грецької на слов'янську мову, і наказав скласти багато книг для навчання. Про існування за Ярослава школи вищого типу, тобто такої, де вивчали й богослов'я, знаходимо повідомлення у «Слові про закон і благодать» митрополита Іларіона, де автор характеризував наближених до Ярослава князів як високоосвічених людей. Про міжнародний розголос про школу Ярослава Мудрого засвідчують такі факти, що при дворі князя виховувалися англійські королевичі Едвін та Едуард, майбутні норвезькі конунги Гаральд і Ренгвальд, майбутній король Данії Магнус Добрий, угорський королевич Андрій і його брат Левенте, датський королевич Герман та ін. В бібліотеці школи знаходились такі твори як «Богослов'я» Іоана Дамаскіна, «Шестиднев» Екзарха, «Християнська топографія» Косми Індикоплова, історична хроніка Георгія Амартола. Отже, припущення М. Грушевського про існування «академії Ярослава» є не безпідставними.

Призначенням «книжного научення» було «утвердження в'ри», що, у свою чергу, свідчило про те, що стародавня школа в Київській Русі не могла бути становою, оскільки «утвердження в'ри» було потрібне однаково для всіх і кожного. І справді, як свідчать літописні відомості, «книжно навчалися» не лише особи княжого та боярського роду, але й

діти нижчих верств і навіть раби, яких вчили ще з більшим старанням, бо рабовласники готували з них вчителів для своїх дітей або кандидатів на посади священнослужителів¹.

Стародавня школа в Київській Русі була єдиною школою не лише тому, що була призначена для всіх верств населення, але ще й тому, що обсяг знань кожної школи був приблизно однаковий, оскільки відповідав рівню знань учителів і здібностям та інтересам учнів. Стародавня школа у Київській Русі була також приватною установою, яка не була пов'язана ніякими програмами, а провадила колективне навчання дітей з різних верств населення та дбала про поширення освіти серед тих дорослих, що бажали шляхом «книжного научення» набутти письменність або інші знання. Перші наші школи, на думку багатьох вчених, були скоріше школами-бурсами, де жили діти, яких відбирали силою від батьків заради навчання. Також слід зазначити, що стародавня школа була безплатною, при цьому певну нагороду вчителі отримували з княжих маєтків за навчання дітей та за їх утримання.

Стосовно чисельності шкіл та учнів, то С. Сірополко у своїй ґрунтовній праці «Історія освіти в Україні» зазначає, що «в Київській Русі перед татарською навалою налічувалося 15 єпархій, що монастирів була значна кількість, – в самому Києві в той час було 14, – а церков ще й того більше. Можна думати, що кожна єпископська катедра, монастир і церква в Київській Русі тісно сполучалися зі школою. З меншою певністю можна говорити про кількість учнів у наших стародавніх школах. А саме ... в 200 міських школах коло половини XIII ст. вчилося 1000 дітей. ...Кількість міст числом 100, в кожному місті – 2 школи з кількістю 5 учнів у школі. ...Діти починали вчитися у віці від 7–9 років»².

Зрозуміло, що стародавня школа повністю переймалась церковним духом і про це свідчить те, що поняття «книги» означало Святе Письмо та взагалі церковні книги. При цьому церковний характер освіти не був якоюсь відмінною рисою Київської Русі, а був притаманний усьому християнському середньовіччю.

¹ Див.: Владимирский-Буданов М.Ф. Государство и народное образование с XVII в. до учреждения министерств / М.Ф. Владимирский-Буданов // Журнал Министерства Нар. Просвещения. – 1873. – № 11. – С. 37.

² Сірополко С. Історія освіти в Україні / Сірополко С. – К.: Наукова думка, 2001. – С. 36.

Книжка у ті часи користувалась великою пошаною, про що свідчить той факт, що списування книг вважалось богоугодною справою. Тим займалися переважно духовні особи, здебільшого ченці. Переписування книжок було дуже важкою справою. Тому доведення праці до кінця було великим святом для списувача. Матеріалом для письма слугував пергамен (харатья), що вироблявся з телячої шкіри. Писали гусячим пір'ям, використовуючи кіновар – фарбу яскраво-червоного кольору, яку привозили з Візантії. Спосіб письма був тоді «устав» – літери виділялись одна від другої і мали просту форму та прямі лінії. Оправою для книжок слугували дерев'яні дошки, обтягнуті шкірою. Цінувались книжки дуже дорого, тому і придбати книжку у власність могли лише заможні люди, а користуватися нею тимчасово лише люди, які були залучені до монастирських або церковних книгосховищ. Слід відзначити, що першу бібліотеку в Київській Русі заснував Ярослав Мудрий 1037 р. у Київській Софії, але крім нього мали власні бібліотеки і деякі ченці. Пізніше в Києві виникли і інші бібліотеки, серед яких найбільш відомою була бібліотека Печерського монастиря.

З часів Київської Русі не збереглося жодної абетки, а лише вправи писання літер в абетковому порядку. Тому деякі історики вважають, що навчання письменності полягало у тому, що учень спочатку заучував напам'ять перший і наступний псалми, а потім учень з допомогою вчителя порівнював спочатку однакові слова, згодом – однакові літери. Це приводило до того, що вміння читати переходило у засвоєння книжок напам'ять. При навчанні письма найважчою справою було засвоєння граматичних правил, саме тому знання граматики ставилося у велику заслугу. Навчання арифметики потребували ті, хто готувався бути писарем-метальником, купцем і т. і., крім того і саме життя вимагало певного знання лічби. Щодо співу, то першими його вчителями були греки та болгари, саме тому у нас довгий час зберігався болгарський виспів богослужбових пісень. Інші ж знання поза читанням, писанням, лічбою та співом можна було набути лише шляхом «книжного почитання». Усі знання про людину та природу були просякнуті релігійним духом. Географічні та природничі знання віднаходили наші предки у «Шестодневі» Василя Великого в збірнику XIII ст., а історичні знання подавали в перекладі на слов'янську мову різні хроніки, де розповідалось про історію людства з релігійним забарвленням.

Якщо ж розглядати світську літературу, то найбільшого поширення мав роман «Олександрія», де розповідалось про походи та перемоги

Олександра Македонського. В історичній літературі найважливіше місце займали літописи, а серед літописів – Несторів літопис «Повѣсть временныхъ летъ, откуда есть пошла Русская земля, кто въ Киевъ нача первѣе княжите и откуда Русская земля стала есть». Але найвизначнішою пам'яткою оригінального письменства того часу стало «Слово о Полку Игоревъ» – поетичний переказ про похід новгород-сіверського князя Ігоря Святославовича 1185 р. на половців.

Упродовж XIII – першої половини XV ст. найважливішим книгописним осередком залишався Київ. Уже невдовзі після Батиевої навали відновилося книго писання при київському митрополичому престолі («Кормча» 1284 р.), а в монастирях цей процес, мабуть, і не припинявся. Центром міжнародного масштабу був Києво-Печерський монастир, де відбувалась інтенсивна літературна робота та пов'язана з нею активна книгописна діяльність. На зламі XIII – XIV ст. у Києві виготовлено Пролог, згодом створено дві визначні пам'ятки – Євангелію 1393 і Псалтир 1397 рр. До київських пам'яток можна зарахувати також Київський літопис XIII ст., Оршанську Євангелію др. половини XIII ст., Києво-Печерські патерики XIII ст. та 1406 р., Молитовник митрополита Кипріяна кінця XIV ст., Євангеліє-тетр 1411 р. та ін.

Найкращим чином книго писання було організовано в монастирях, зокрема виготовлення книжок входило до чернечих обов'язків, за порушення яких накладалися певні покарання. Найбільшим книгописним центром серед монастирів лишився Києво-Печерський. Після 1235 р. чернець Полікарп написав цикл повістей про киево-печерських подвижників, які згодом трансформувалися в Києво-Печерський патерик.

В іншому київському монастирі – Видубицькому, заснованому ще в XI ст., впродовж перших 15 років XIII ст. працювали над створенням історіографічної пам'ятки XII–XIII ст., яка пізніше дістала назву Київського літопису. У Пустинно-Микільському монастирі 1411 р. було переписано Євангелію-тетр. Є припущення, що гуртки ченців-книжників працювали й у монастирях Спаса на Бккерестові та Київському Михайлівському.

Наші предки ще перед хрещенням Київської Русі знали іноземні мови. До цього спонукали міжнародні відносини, подорожі та поширення віри. Зокрема дипломатичні відносини вимагали знання латини, але грецька мова лишалась більш поширеною, більш того з'явилися навіть свої перекладачі з грецької на слов'янську мову. Зокрема, видатний церковний історик кінця XIX ст. Е. Глубинський небезпідставно

стверджував, що Ярослав Мудрий сам займався перекладами з грецької мови¹, що свідчить про те, що наші предки були у ті давні часи більшими знавцями іноземних мов, ніж європейці.

Щодо рідної мови, то той факт, що освіта в школі і поза школою отримувалась у нас слов'янською, а не латинською мовою, як це було в школах Західної Європи, мало той позитивний наслідок, що освіта була загальнодоступна у Київській Русі.

Слід підкреслити, що першим осередком нашої стародавньої літератури, був, безперечно, Київ з його славнозвісним Печерським монастирем. У 1159 р. монастир був піднесений на ступінь Лаври і з того часу він не переставав розповсюджувати православну віру та бути головним осередком служителів церкви, а тому користувався найбільшою пошаною на всій території стародавньої Русі. Саме Іларіон – славнозвісний давньоруський письменник, вважається засновником Печерського монастиря. У 1051 р. за ініціативою Ярослава Мудрого, всупереч волі константинопольського патріарха, Іларіон собором руських єпископів був вибраний київським митрополитом.

В Історії давньоруської літератури Іларіон відомий як автор знаменитого «Слова о законе и благодати», в якому розглядається найважливіше філософсько-історичне питання про місце та значення Русі у світовій історії. Цей твір написаний високохудожньою мовою і характеризує Іларіона як патріота і захисника слави давньої Київської Русі.

Таким чином, Київська Русь була своєрідним відображенням загального стану культури, освіти та літератури доби середньовіччя. У ті часи молода Київська держава була частиною європейського світу, а Київ був важливою для нього опорою та місцем торгового зв'язку з Чорномор'ям. Київщину знали на Заході, вважали її за багату і культурну країну і ні в якому разі не дивилися на неї зневажливо, як на варварську країну.

Помітний занепад Київської держави почався після смерті Ярослава Мудрого (1054) внаслідок тієї нескінченної боротьби, яку вели різні представники княжого роду за право володіння Києвом. Внаслідок цього Київ поступово перестає бути політичним центром і цим центром стає з середини XI ст. Галицьке князівство, яке очолює онук Ярослава Ростислав Володимирович. Зруйнування Києва Батиєм

¹ Див.: Голубинский Е. История русской церкви / Е. Голубинский. – М., 1901. – Т. 1. – С. 730.

(1240) призвело до такого ослаблення Київської держави, що з кінця XIII ст. Київ опинився під безпосередньою владою татар. Безперечно, що татарська навала затримувала успіхи вітчизняної освіти, але не тому, що татари вороже ставилися до церкви та школи, а насамперед тому, що під час татарських навал гинули в огні пожеж школи, бібліотеки та церкви. Проте школи продовжували існувати, про що свідчить життєпис св. С. Мокрицького, який вказує, що у Києві у XIV ст. були школи. Загалом, незважаючи на наявність шкіл та загалом вітчизняної літератури, культурне життя на Наддніпрянщині перебувало у занепаді. Зокрема, Печерський монастир у кінці XIV – на початку XV ст. ледь спромігся на нові редакції Печерського Патерика.

Розділені українські та білоруські землі (Поділля, Чернігово-Сіверська, Переяслівська землі) підпадають протягом XIV ст. під владу Литовської держави, а Галичина від др. половини XIV ст. стає провінцією Польського королівства. Згодом внаслідок Люблінської унії (1569) до Польсько-Литовської держави приєднали усі українські землі, за винятком Чернігівщини, що залишалася за Московією (від 1503 до 1618), та Буковини, що була під владою Молдавії, та Закарпатської України, що перебувала під владою Угорщини.

Проте Литовська держава, що протягом майже двох сторіч була державою і українського народу, не вносила значних змін у його культурно-національне життя з тієї причини, що литовська культура стояла нижче за українську. Литовські князі підпали під владу освіченіших українців, що надали їм свою мову, літературу, віру і загалом культуру. Українська мова стає мовою управи, законодавства і суду. Литовські державці у своїй політиці щодо слов'янських територій дотримувалися загального принципу «Старини не рушаємо, новини не уводимо», що помітно полегшувало життя місцевого населення, яке могло зберігати православну віру, власну культуру і мову, позбувшись ординської загрози¹.

Велике князівство Литовське загалом сприяло розширенню мережі освітніх закладів. Це передусім пояснювалось зацікавленістю правлячих верств у підготовці кваліфікованих службовців для державного апарату. Однак щодо підготовки керівних кадрів для шкіл практичних напрацювань, в українських землях, що входили до складу Великого

¹ Грушевський М. С. Ілюстрована історія України / М.С. Грушевський. – К. : Наукова думка, 1992. – С. 143.

князівства Литовського, не було. У XIV–XVI ст. керівником школи призначали поважну шановану людину, яка мала досвід управління, керівної діяльності. У XIV–XVI ст. школи утримувалися коштом громадян, тому керівництво ними покладалося на члена громади¹.

Центрів вищої освіти в українських землях тривалий час не існувало. Мешканці західноукраїнського регіону тяжіли до такого інтелектуального полюса, як Краків. У першій половині XVI ст. у Краківському університеті навчалося 352 студенти з України, а протягом століття вищу освіту в цьому закладі отримало приблизно 800 українців². На пожеврти королеви Ядвіги була заснована литовська колегія при Празькому університеті (1397 р.), де також знайшлося місце для вихідців з України; подекуди ж вони діставалися до Парижа, Падуї, Гейдельберга й Оксфорда³.

В українських землях наприкінці XV–XVI ст. з'являються представники культури ренесансного типу (у західноєвропейському розумінні). Передусім це стосується вихідців з України, які, навчаючись на Заході в університетах, засвоїли деякі здобутки ренесансної культури й здебільшого залишалися працювати там, перебуваючи в католицько-латинському культурному полі. Однак Україна не лише дала талановитих представників для гуманістичної культури Заходу. Тут маємо й окремі спроби створити свої чисто ренесансні осередки.

В українських землях, зокрема, у Львові, мешкали італійські купці, які підтримували жваві торгові контакти зі своєю батьківщиною. Вони виявляли певний інтерес до нової ренесансної культури. Крім того, у Львові в XV ст. на деякий час оселився відомий італійський гуманіст Філіп Буонакорсі Каллімах, який зазнав переслідувань у себе на батьківщині й змушений був шукати притулку поза її межами. У Галичині ж він знайшов однодумців. Одним із них був львівський католицький

¹ Кондрашина Г.В. Витоки ідеї підготовки й контролю за діяльністю керівників загальноосвітніх навчальних закладів в історії української педагогічної думки [Електронний ресурс] / Г.В. Кондрашина. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_17/files/P1711_04.pdf.

² Мухіна І.Г. Вплив європейських культурно-освітніх традицій на становлення вищої освіти в Україні в XVII-XIX ст. [Електронний ресурс] / І.Г. Мухіна. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ist/2008_32/5.html.

³ Русина О.В. Україна під татарами і Литвою / О.В. Русина. – К. : Альтернативи, 1998. – С. 285.

архієпископ Григорій Саноцький, вихованець Краківського університету, шанувальник творчості гуманістів. Григорій оселив Каллімаха у своїй резиденції в Дунаєві, яка фактично стала своєрідним ренесансним осередком¹.

З часом з'являється ціла плеяда діячів ренесансного спрямування, які були пов'язані з Україною й намагалися витворити тут особливий («проукраїнський») тип культури, який би перебував у межах католицько-латинського культурного поля. До найбільш яскравих представників цієї тенденції варто віднести Станіслава Оріховського (хоча деякий час він був близький і до лютеранських кіл Німеччини, перебував у дружніх стосунках із видатним реформатором Філіпом Мелантоном), Лукаша з Нового Міста, Себастьяна Кленовича, Шимона Шимоновича, Юзефа Верещинського, Яна Домбровського, Симона Пекаліда. Здобувши освіту за кордоном і зазнавши помітного впливу ренесансного гуманізму, ці діячі намагалися (інше питання – наскільки успішно) адаптувати ренесансні ідеї до українських реалій. Спостерігалось також намагання цих діячів створити в Україні ренесансні осередки².

У другій половині XVI ст., в умовах зростання тиску на українське населення з боку правлячих кіл новоствореної федерації Польщі і Литви – Речі Посполитої, постає питання створення власних вищих шкіл, які, надаючи студентам ґрунтовну освіту, водночас забезпечували б захист власної культури, релігійної та національної свідомості народу. Першим таким закладом в українських землях стала Острозька академія.

Створення Острозької академії визначили громадянська позиція князя Костянтина Острозького і його прагнення до захисту віри на основі предметних знань та розвитку просвітництва. Перебравши на себе від батька світський патронат над руською православною церквою, князь Костянтин Острозький мав великий вплив на формування її ви-

¹ Пасічник І. Тенденції в розвитку релігійного й культурного життя на українських землях у XVI ст. / І. Пасічник, П. Кралюк // Наукові записки. – Серія : Філософія. – Вип. 4 : Матеріали конференції «Віра і розум в історії слов'янської філософії (до 430-річчя з дня народження М. Смотрицького)». – Острог, 2008. – С. 18.

² Литвинов В.Д. «Католицька Русь»: Внесок українців католицького віросповідання в духовну культуру України XVI ст. / В.Д. Литвинов. – К. : Український Центр духовної культури, 2005. – С. 16–25.

щої ієрархії та загальні напрями церковної політики. Князі Острозькі, будучи палкими прибічниками православ'я, усвідомлювали, що для протистояння католицизму потрібні освічені люди й, відповідно, школи, у яких молоде покоління виховувалось би в патріотичному дусі, на засадах вітчизняної педагогічної практики.

У 70-х рр. XVI ст. на кошти Костянтина Острозького було засновано соборні школи в Турові та Володимирі-Волинському, починає діяти школа при Києво-Печерському монастирі¹. Комунікативна революція в європейському суспільстві раннього Нового часу сприяла переорієнтації князя із суто конфесійного протекторства на протекторство просвітницьке². Це знайшло вияв у заснуванні князем Острозьким низки шкіл, чільне місце серед яких посіла Острозька академія.

Острог був обраний в ролі центру освіти як найдавніше родове помістя, що перебувало в центрі володінь князя. Можливо, такий вибір князя варто пояснити тогочасним зростанням економічного розвитку Острога. До того ж, тут знаходився центр єпархії Луцького й Острозького єпископства з кафедральним собором (Богоявленська замкова церква), що зумовило існування, переважно при церквах та монастирях, певних культурних традицій в галузі іконопису, хорового співу, створення шкіл, бібліотек³.

Завдяки зусиллям князя Костянтина Острозького в середині 70-х рр. XVI ст. Острог перетворюється на важливий культурно-освітній осередок не лише регіонального, а й національного масштабу. Його центром стає місцева школа, у 1576 р. перетворена на навчальний заклад вищого типу за зразком польських академій. У джерелах зустрічаємо різні назви цього закладу: «тримовний ліцей» (оскільки тут навчали словянською, грецькою мовами і латиною), «школа грецька», «грецько-слов'янська академія». Крім того, Острозький культурно-освітній

¹ Радул О. Просвітницька діяльність Костянтина–Василя Костянтиновича Острозького / О. Радул // Наукові записки КДПУ ім. В. Винниченка. – 2008. – Серія : Педагогічні науки. – Вип. 88. – С. 30.

² Хаврук Я.Я. Релігійні традиції дому князів Острозьких та їхня трансформація в умовах реалій ранньомодерного часу / Я.Я. Хаврук // Наука. Релігія. Суспільство. – 2010. – № 3. – С. 147.

³ Янковська Ж. Реформування української освітньої галузі на тлі глобалізації: Національний університет «Острозька академія» як навчальний заклад нового типу – історія і сучасність / Ж. Янковська // Українознавчий альманах. – 2010. – Вип. 8. – С. 82.

центр об'єднав науково-літературний гурток і видавництво, очолюване видатним друкарем Іваном Федоровим¹.

До основних завдань Острозького гуртка вчених належали:

- підготовка біблійських текстів до друку;
- розвиток видавничої справи;
- полеміка проти наступу на православну церкву католиків, а після укладання Берестейської унії 1596 р. – уніатів;
- переклад творів Святих Отців церковнослов'янською мовою².

Серед членів Острозького гуртка існував чіткий розподіл обов'язків, хоча форми їх співпраці були різноманітними. До нього входили серби, українці, поляки, болгари – випускники Падуанського, Венеціанського, Краківського університетів, патріарших училищ, протестантських шкіл. Вони здійснювали надзвичайно складну й об'ємну наукову, редакційну, перекладацьку працю. Необхідні були чималі організаційні зусилля, щоб отримати рукописи з Балкан, Італії, які мали наукове, педагогічне, духовно-релігійне значення³.

Провідними дисциплінами в Острозькій академії були старослов'янська і грецька мови. Варто наголосити на тому, що курс навчання в Острозькій академії складала «сім вільних мистецтв» – тривіум (граматика, риторика, діалектика) і квадривіуму (арифметика, геометрія, музика, астрономія) на відміну від кращих соборних шкіл, де навчання обмежувалося граматикою, риторикою і діалектикою⁴.

У зв'язку із цим навряд чи є підстави говорити про цілком світський «як для свого часу» характер навчання в Острозькій академії⁵. По-

¹ Горський В.С. Історія української філософії : Курс лекцій / В.С. Горський. – К. : Наукова думка, 1997. – С. 55.

² Єфремов С.В. Досвід організації навчання учених – педагогів наукового гуртка Острозької академії розвиваюче навички науково-дослідної роботи студентів [Електронний ресурс] / С.В. Єфремов. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2008-10/08esvrws.pdf.

³ Алексюк О.М. Педагогіка вищої школи. Історія. Теорія. Підручник / О. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – С. 31.

⁴ Шаповал Р.В. Становлення та розвиток освіти в Україні / Р.В. Шаповал // Наше право. – 2011. – № 1. – Ч. 1. – С. 44.

⁵ Дерев'яно Б.В. Історичний розвиток правового регулювання надання послуг у сфері освіти на українських землях (період середньовіччя) / Б.В. Дерев'яно // Проблеми правознавства та правоохоронної діяльності. – 2011. – № 4. – С. 38.

перше, програма «семи вільних мистецтв» була загальноновизнаною в західноєвропейських середньовічних школах, характер навчання в яких аж ніяк не можна визнати світським. Варто нагадати, що музика, астрономія, геометрія й інші навчальні дисципліни в Середні віки вважалися такими, що не мають самостійної цінності, набуваючи значущості лише в ролі засобу пізнання божественної гармонії, втіленої в явищах земного світу. По-друге, конкретна конфесійно-політична ситуація в українському суспільстві на час заснування Острозької академії жодним чином не сприяла перетворенню її на світський заклад: адже політика князя Костянтина Острозького передусім мала на меті захист православної церкви. Тому, визнаючи можливість певного поширення в новоствореному навчальному закладі світських ідей, одночасно варто враховувати вплив на його діяльність ключових реалій тогочасного соціуму.

Виходячи з переліку навчальних дисциплін, більш обґрунтованим є визначення Острозької академії як «першої школи вищого гуманітарного типу у східних слов'ян»¹. В академії викладали й природничі науки. Найбільш імовірно, що філософія як окрема дисципліна не викладалася в Острозькій академії. Про це немає певних відомостей; тим більше, в умовах тогочасної гострої конфесійно-ідейної боротьби це видається малоімовірним. Однак деякі філософські ідеї (переважно християнських неоплатоніків) були присутні у творах острозьких письменників-полемістів. Також у творах острозьких книжників, зокрема Герасима і Мелетія Смотрицьких, убачаємо намагання «підняти» народну українську мудрість, народне світосприйняття й світовідчуття до рівня філософської рефлексії².

Найбільш виразно зазначені тенденції були реалізовані у творах полемічної літератури. Жодна тогочасна друкарня, як зазначає Л. Понедельник, не видала стільки полемічних праць, скільки було опубліковано в Острозі: «Листи патріарха Еремії», «Како подобает

¹ Роголя А.М. З історії становлення Острозької і Києво-Могилянської академії як перших освітніх закладів вищого типу Східної Європи / А.М. Роголя // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2007. – Вип. 10. – С. 140.

² Кралюк П. Острозька Біблія та філософська й богословська думка в Острозькій академії / П. Кралюк // Наукові записки. – Серія : Філософія. – Вип. 4 : Матеріали конференції «Віра і розум в історії слов'янської філософії (до 430-річчя з дня народження М. Смотрицького)». – Острог, 2008. – С. 11.

знаменуватися», «Собрание вещей нужніших» та ін.¹ М. Тимошик називає Острозьку друкарню «найбільшою гордістю» волинського краю².

Відкриття друкарні було можливим лише за умови наявності значного наукового потенціалу, що підтверджує високий рівень острозьких видань. Для потреб друкарні у місті було відкрито папірню, оскільки завезений папір був надто дорогий. За даними Я. Ісаєвича, на сьогодні відомо 28 видань Острозької друкарні за весь час її існування загальним обсягом 1527 др. аркушів³. Острозька друкарня підтримувала тісні стосунки з Віленською і Львівською друкарнями; від самого початку видавничої діяльності вона мала грецький шрифт⁴.

Розвиток видавничої справи в Острозі нерозривно пов'язаний з іменем видатного друкаря І. Федорова, який у 60-х роках XVI ст. емігрував із Московської держави через переслідування реакційного духовенства. У 1573 р. він за допомогою меценатів створив у Львові друкарню, де за рік надрукував уславлену книгу «Апостол» (збірник описів життя святих). Однак за деякий час І. Федоров розорився, заклав львівську друкарню і на запрошення князя Костянтина Острозького переїхав до його маєтку в Острозі. Саме в цей час тут розпочав здійснюватися грандіозний проект – підготовка до друку першого у слов'янському світі повного видання Біблії церковнослов'янською мовою. Щоб уявити масштаби робіт, варто зазначити, що з метою пошуків автентичного тексту Біблії князь Острозький спорядив послів до Чехії, Польщі, Московії, Болгарії, Греції, Палестини, провадив листування із Вселенським патріархом, створив при Острозькій академії спеціальну комісію з перекладу Святого письма, залучив 72 перекладачів, грецьких вчених. У 1581 р. «Острозька Біблія» обсягом 1256 сторінок побачила світ, ставши взірцем для всього православного

¹ Понедельник Л.А. Освіта середньовічної Волині польської доби (за матеріалами часопису міжвоєнного періоду «Церква і нарід») / Л.А. Понедельник // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. – № 22. – С. 259.

² Тимошик М. Історія видавничої справи : Підручник / М. Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2003. – С. 154.

³ Ісаєвич Я.Д. Преємники первопечатника / Я.Д. Ісаєвич. – М. : Книга, 1981. – С. 19.

⁴ Понедельник Л.А. Освіта середньовічної Волині польської доби (за матеріалами часопису міжвоєнного періоду «Церква і нарід») / Л.А. Понедельник // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2009. – № 22. – С. 259.

слов'янства. Її примірники купили королівські бібліотеки Швеції і Франції, що переконливо засвідчило високий рівень видання. У Московській державі Біблія переписувалася, через що «Острозька Біблія» тривалий час залишалася єдиним подібним виданням у східнослов'янських землях¹.

Вирішальний внесок І. Федорова в піднесення видавничої справи в Острозі є незаперечним. Тож цілком обґрунтовано виглядає хронологічний поділ діяльності Острозької друкарні на два періоди: фєдорівський, пов'язаний з діяльністю І. Федорова у 1578–1581 рр., і післяфєдорівський (з кінця XVI ст. до 1612 р.)².

У початкових класах академії викладачі організовували аудиторну й позааудиторну самостійну роботу студентів за допомогою розроблених викладацьким складом спеціальних посібників, що видавалися саме в Острозькій друкарні. Так, наприклад, перший східнослов'янський поетичний друкований твір – «Хронологія» А. Римші (Острог, 1581 р.) використовувався для навчання студентів прийомам самостійного віршування, які сприяли активізації самостійної роботи, та для заучування ними назв і порядку місяців року церковнослов'янською, старосвєрейською, українською мовами. До кожного з них було додано вірш на сюжет із старозавітної історії для паралельного засвоєння у легкодоступній віршованій формі біблійних подій³.

Інший відомий острозький друк – «Новий Заповіт з Псалтирем» (1580 р.) використовувався для організації такої форми самостійної роботи, як самостійне домашнє читання. Для домашнього читання використовувався також «Тєстамент» – заповіт візантійського імператора Василя своєму сину Леву. Острозькі студенти самостійно писали свої твори або брали безпосередню участь у створенні літературних творів, здійснювали переклади віршування. Саме в Острозькій друкарні, було видано перекладений з грецької мови збірник афоризмів «Пчєла». Тут

¹ Висоцький О.Ю. Історія української культури: Навчальний посібник / О.Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2009. – С. 57.

² Янковська Ж. Реформування української освітньої галузі на тлі глобалізації: Національний університет «Острозька академія» як навчальний заклад нового типу – історія і сучасність / Ж. Янковська // Українознавчий альманах. – 2010. – Вип. 8. – С. 84.

³ Карасьова О. Організація самостійної роботи студентів у перших вищих навчальних закладах України / О. Карасьова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. LV. – Ч. II. – Слов'янськ, 2011. – С. 24.

також було надруковано алфавітно-предметний покажчик до «Нового Заповіту», який був своєрідною переробкою аналогічних католицьких та протестантських видань і став першим східнослов'янським довідково-бібліографічним виданням¹.

У зазначеному аспекті становить особливий інтерес *граматика М. Смотрицького* (1619), яка справила значний вплив на розвиток філологічної науки у східно- й південнослов'янському світі. Постать М. Смотрицького є однією з найцікавіших серед представників Острозького культурно-освітнього гуртка через масштаби і глибину діяльності цієї особистості.

Учений-філолог, письменник-полеміст, громадський діяч М. Смотрицький – син Герасима Смотрицького, українського письменника, педагога, автора першої друкованої в Україні полемічної книги «Ключ царства небесного», якого у 1576 р. князь К. Острозький запросив до Острога, для того щоб призначити першим ректором новоствореної академії. У цьому навчальному закладі здобув освіту і М. Смотрицький; за наставника в нього був грек К. Лукарис, майбутній Константинопольський патріарх. Далі – навчання у Віленській академії, лекції у Вроцлавському, Лейпцігському, Віттенберзькому й Нюрнберзькому університетах. За кордоном одержав учений ступінь доктора медицини. Знаковим для нього виявилось навчання у Віттенберзі – місті, де августинський чернець М. Лютер у 1517 р. оприлюднив свої тези-звинувачення проти Католицької церкви. Ідеї Реформації глибоко вплинули на шляхтича з Поділля. Пізніше він писав про себе: «Хто я був тоді? Послідовник Лютера, який при труні Лютера, свій молодий вік на науках отруївши, лютеранським димом закопчений, прибув до Литви, і Русь тим же чадом заразив»².

Критичний пафос наведених слів засвідчує, що М. Смотрицький протягом свого життя здійснив відхід від догм протестантизму. В Острозькій академії він перебуває в лавах борців за збереження православної віри. Його полемічні твори об'єднує ідея повернення до джерел руського християнства й прилучення Русі до апостольської традиції,

¹ Мицько І.З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576–1636) / І.З. Мицько. – К. : Вища школа, 1990. – С. 37.

² Хом'як І. Непересічна особистість Мелетія Смотрицького / І. Хом'як // Наукові записки. – Серія : Філософія. – Вип. 4 : Матеріали конференції «Віра і розум в історії слов'янської філософії (до 430-річчя з дня народження М. Смотрицького)». – Острого, 2008. – С. 72–73.

збереженої і переданої греками. У контексті ідеологічної функціональності ці ідеї сприймаються як міфи тієї епохи. Завдяки таким міфам, що апелювали до «авторитету давнини», М. Смотрицький намагався зробити легітимним візантійсько-руський етнос у Речі Посполитій¹. Така загальна мета певним чином вплинула і на його педагогічну та наукову діяльність, зокрема – у царині граматики.

У праці «Грамматика словенския правильное синтагма» (1619) М. Смотрицький здійснює аналіз різних рівнів церковнослов'янської мовної системи, що було викликано тогочасною освітньою потребою. Староукраїнською мовою, яка повнокровно лунала в полемічних творах представників Острозької академії Г. Смотрицького і Х. Філалета, написана лише передмова до «Граматики...», але наявна вона й у викладі матеріалу².

Учений здійснив кодифікацію церковнослов'янської мови у східнослов'янській редакції. Через друковані церковнослов'янські тексти норми «Граматики...» набули загального поширення і донині функціонують у конфесійному середовищі. М. Смотрицький уперше відділив церковнослов'янську мову від живих слов'янських. Східнослов'янський характер його норм позитивно вплинув на усталення орфографії й пунктуації староукраїнської літературної мови.

Для сучасної філологічної науки грамматика М. Смотрицького значуща не так поданими в ній теоретичними положеннями про наголос (вони дещо вужче представлені й у попередніх грамматиках, суттєвих відмінностей між якими немає), а, насамперед, фактичним матеріалом, що дає можливість простежити етапи історичного розвитку української наголосової системи. Акцентуація слов'янського іменника у відмінковій парадигмі досить повно представлена в аналізованій граматиці, що дає змогу зробити деякі узагальнення. Наголошення іменників майже не відрізняється від сучасного україн-

¹ Квасюк Л. Архетип Церкви-Матері в міфологічних побудовах Мелетія Смотрицького / Л. Квасюк // Наукові записки. – Серія : Філософія. – Вип. 4 : Матеріали конференції «Віра і розум в історії слов'янської філософії (до 430-річчя з дня народження М. Смотрицького)». – Острог, 2008. – С. 55.

² Гальчук І. Акцентуаційні особливості «Грамматіки...» М. Смотрицького / І. Гальчук // Наукові записки. – Серія : Філософія. – Вип. 4 : Матеріали конференції «Віра і розум в історії слов'янської філософії (до 430-річчя з дня народження М. Смотрицького)». – Острог, 2008. – С. 105.

нського. Це був період становлення наголошення іншомовних слів в українській мові й конкуренції двох мовних стихій – грецької та латинської. Грецький вплив, який підтримувався старослов'янською мовою, у першій половині XVII ст. поступово занепадає: його витісняють латинський і польський впливи у зв'язку з суспільно-політичними подіями. Вибір того чи іншого акцентного типу супроводжувався хитанням наголосу в багатьох лексемах не лише в різних стародруках, але й у межах одного твору. Наголос іншомовних слів у граматиці М. Смотрицького є незмінним. На той час вони ще не зазнали дії українських акцентних тенденцій до протиставлення форм однини та множини, які у стародруках почали проявлятися з другої половини XVII ст. Загалом, як зазначає І. Гальчук, акцентуація іменників в аналізованій праці відповідає тогочасній українській мові¹.

Грамматика М. Смотрицького – важливий доказ високого наукового та педагогічного рівня *випускників академії*. Протягом декількох десятиріч функціонування Острозька академія підготувала 500 випускників. Багато з них стали організаторами та реорганізаторами вже існуючих шкіл, відігравши тим самим чималу роль у поширенні освіти серед українського й інших народів². Діяльність М. Смотрицького – яскравий приклад успішного оволодіння знаннями та їх застосування у практиці освіти.

Випускники Острозької академії здобули славу і завдяки своїй плідній діяльності в інших сферах життя. До них, зокрема, належать видатний полководець, кошовий війська Запорізького, гетьман П. Конашевич-Сагайдачний, церковний, політичний й освітній діяч, ректор Київської братської школи, митрополит І. Борецький, відомий білоруський поет А. Римша, письменник й перекладач Г. Дорофієвич.

Острозька академія як вищий навчальний заклад України відіграла винятково важливу роль у підготовці висококваліфікованих кадрів для

¹ Гальчук І. Акцентуаційні особливості «Грамматіки...» М. Смотрицького / І. Гальчук // Наукові записки. – Серія : Філософія. – Вип. 4 : Матеріали конференції «Віра і розум в історії слов'янської філософії (до 430-річчя з дня народження М. Смотрицького)». – Острог, 2008. – С. 111–113.

² Богатирьова Т.В. Становлення університетської освіти в Україні [Електронний ресурс] / Т.В. Богатирьова. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_84/Bogatyr.pdf.

розвитку науки і культури¹. Проте після смерті князя К. Острозького у 1608 р. вона почала занепадати. Причиною цьому стало насамперед те, що нащадки князя не стали гідними наступниками його справи, схилившись до католицизму. Остаточним ударом для Острозької академії стали події 1636 р. Під час Великодня того року Анна-Алоїза (онука Василя-Костянтина) спровокувала повстання православних острозьких міщан. Його жорстоко придушили, а в місті були ліквідовані православні інституції і запроваджена унія. Острозька академія, штучно перетворена на початкову школу, саме тоді перестала функціонувати. Фондуш, призначений на її потреби, у 1640 р. перейшов до єзуїтського колегіуму². На жаль, тенденції синтезу різних культур у теологічній та філософській сферах в Острозі так і не набули свого логічного завершення. Подальший розвиток цієї тенденції відбувався в інших містах України, куди перенесли свою діяльність деякі вихованці Острозької академії.

Основними центрами *навчального процесу та морального виховання слухачів* у православному дусі в українських землях на межі XVI–XVII ст. стають братські школи. Одна з перших шкіл такого типу була заснована львівськими братчиками у 1586 р. В її статуті було зазначено: «Правити – виходить, насамперед, завжди бути на місці й, не покладаючись на силу наказів, діяти прикладом, бути першим працівником. Бути першим не над підлеглими у владі суцими, але першим між колегами-учителями, і стояти не над ними, а посередині їх, зберігати й підтримувати їхній інтерес у навчанні та науці, пожвавлюючи його своїм інтересом»³.

Після заснування Львівської братської школи подібні навчальні заклади почали створювати й в інших українських містах: Луцьку, Рогатині, Перемишлі, Кам'янці-Подільському, Холмі, Вінниці, Немирові, Кременці. Братські школи виховували в українців повагу й любов до

¹ Ганопольський О.Р. Виникнення перших вищих навчальних закладів в Україні та педагогічна підготовка викладачів для них [Електронний ресурс] / О.Р. Ганопольський. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2000_2_2/doc_pdf/ganopolskii.pdf.

² Кралюк П. Острозька академія: основні етапи розвитку / П. Кралюк // Острозька академія XVI–XVII ст. Енциклопедичне видання. – Острог : Видво Національного університету «Острозька академія», 2008. – С. 279–280.

³ Хрестоматія з історії української школи і педагогіки / [упоряд. проф. О.О. Любар]. – К. : Знання, 2003. – С. 62.

свого народу, його історії, мови, культури і релігії, успішно витримуючи конкуренцію з католицькими школами, які активно насаджувалися в Україні за сприяння правлячої верхівки Речі Посполитої. Досвід існування і діяльності українських братських шкіл є свідченням поширення демократичних традицій у вітчизняній системі освіти раннього Нового часу.

До найбільш відомих серед навчальних закладів цього типу належить *Київська братська школа*, заснована Київським Богоявленським братством у 1615–1616 рр. Цей навчальний заклад, як і інші братські школи, контролював і спрямовував моральне виховання у потрібному для українського суспільства річищі. Її учні вивчали церковно-слов'янську, грецьку і латинську мови, граматику, риторику, арифметику, закон божий, співи¹.

Безпосередньо причетною до виникнення Київської братської школи, заснованої як національний навчальний заклад, ідеологічний та православний осередок, була відома українська шляхтянка Галшка Гулевичівна. Вона походила зі старовинного українського шляхетського роду Волині – Гулевичів, які посідали друге місце серед можновладців Волинської землі. Тривалий час Галшка жила на Волині та у 1606 р. переїхала до Києва, із яким було пов'язане все подальше її життя. Меценатка надала землю (свого часу вона була дарована їй чоловіком Стефаном у довічне користування) під Київський Братський монастир і Братську школу. Про це йде мова в дарчій, яку пані Гулевичівна урочисто при свідках вписала до гродських книг Київського магістрату 15 жовтня 1615 р. Садиба Галшки знаходилася в самому центрі Подолу в місті Києві. На сьогодні залишається невідомим, яку вартість мала ця садиба, але, ймовірно, це була значна сума, оскільки за спробу відібрати землю у братства встановлювався штраф у розмірі 10 тисяч польських злотих. Розташовувалась Київська братська школа у будинку Галшки Гулевичівни².

¹ Роголя А.М. З історії становлення Острозької і Києво-Могилянської академії як перших освітніх закладів вищого типу Східної Європи / А.М. Роголя // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2007. – Вип. 10. – С. 141.

² Ільченко О. Феномен благодійності в історії Києво-Могилянської Академії / О. Ільченко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. ЛІІ. – Ч. ІІ. – Слов'янськ, 2010. – С. 93.

Першим ректором Київської братської школи став колишній львівській дідаскал І. Борецький. Спочатку підручники для навчання були придбані у Львові, але вже з 1616 р. видання навчальної літератури взяла на себе Печерська друкарня. Першою виданою нею навчальною книгою стає «Часослов», у передмові до якого ігумен Печерського монастиря Є. Плетеницький зазначив мету цього видання – «аби вдоволити потребі шкільній в православнім городі Києві»¹.

Важливу роль у розвитку і становленні Київської братської школи відіграв кошовий отаман війська запорізького, гетьман українського козацтва П. Конашевич-Сагайдачний, який поєднав свою військову та державну діяльність із покровительством освіти й науці. У 1620 р. гетьман зі всім своїм військом вступив до Київського Богоявленського братства. І хоча нова культурна інституція була створена без дозволу короля, правлячі кола Речі Посполитої не наважувалися заборонити чи скасувати її, оскільки побоювалися козацтва. З цього моменту Київська братська школа одержала потужну підтримку запорозького козацтва, яке взяло на себе роль її покровителя й оборонця. Як зазначає З. Хижняк, дії уславленого гетьмана були не випадковою благодійницькою акцією. Вони знаменували собою надання офіційних гарантій Київській братській школі, її існуванню й непорушності саме козацтвом, яке за відсутності української держави починало репрезентувати її функції². Це, у свою чергу, дало змогу викладачам, які входили до Київського братства, розгорнути широку культурно-просвітницьку діяльність, досягти високого наукового рівня викладання у новоствореній школі.

Поряд з сім'єю, школою та православною релігією важливим інститутом соціального виховання молодого покоління, яке навчалося у братських школах, стали т.зв. молодечі братства. Ці організації виникали при старших братствах, об'єднували неодружених братчиків – учнів, студентів (спудеїв) та випускників братських шкіл. Молодече братство було створене і при Київському православному старшому братстві. У грамоті Єрусалимського патріарха Феофана до Київського братства зазначено: «Оцим посланням, нашим благословляємо і наказуємо, щоб ті, хто впишеться до цього

¹ Грушевський М.С. Ілюстрована історія України / М.С. Грушевський. – К. : Наукова думка, 1992. – С. 248.

² Хижняк З. Києво-Могилянська академія. Правовий статус (1615–1819 рр.) / З. Хижняк // Наукові записки. Історія. – К. : Academia, 1998. – Т. 3. – С. 98.

молодечого братства, твердо стояли у вірі і мали устрій згідно з порядком братства старшого». Митрополит П. Могила заповідав братчикам: «.. в усіх цнотах християнських тривати, вести життя чисте і без пороку, щиро заховувати братолюбство, чим прославити Господа. Дух гордості, пиhi, ненависті і помсти нехай не має до вас найменшого доступу, нехай же перебуває посеред вас дух покори і послуху Христових, особливо ж належної поваги до старших і батьків ваших». Важливий виховний вплив мала участь молодших братчиків у благодійних справах старших братств: проведенні безкоштовних обідів для жебраків, калік, хворих і сліпих у дні великих православних свят, наданні допомоги бідним, вдовам, сиротам. У цій згуртованості, монолітності, взаємній підтримці у братчиків мало виховуватись почуття взаємної любові, загальної єдності¹. Це мало великий вплив на моральний розвиток студентів київської братської школи.

Патріотизм, високий гуманізм і демократизм в організації навчально-виховного процесу забезпечувалися передусім завдяки неупинній плідній праці педагогів Київської братської школи. На початку XVII ст. до Києва потягнулися письменники, поети, педагоги, перекладачі, вчені, богослови, книговидавці, гравери, художники з різних земель України. Зокрема, це були вже згадані М. Смотрицький, І. Борецький, З. Копистенський – письменник, автор історичного твору «Палінодія»; П. Беринда – лінгвіст, гравер, енциклопедист, автор «Лексикону славенороського» (1627); Т. Земка – письменник, знавець мов, редактор; Л. Зизаній – автор підручників для шкіл, педагог. Основною причиною цього масового руху стало укладання Берестейської унії, що спричинило подальше переслідування в західноукраїнських землях з боку католицько-уніатських сил тих діячів, які зберігали вірність православної церкви.

Завдяки праці діячів культури, які переїздили до Києва, були створені друкарня при Києво-Печерській Лаврі, виник потужний культурно-літературний осередок під патронатом Є. Плетенецького і І. Борецького. Вчені Лаврського осередку також вступили до Київського братства, що мало неабияке значення для становлення та розвитку

¹ Мальцева О.І. Соціально-виховна діяльність українських православних братств (XVI–XVII ст.) / О.І. Мальцева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – Педагогічні науки. – № 5 (240). – Ч. II. – С. 24–25.

Київської братської школи¹. Таким чином, Київська братська школа від самого початку свого існування отримала кваліфікованих викладачів – патріотів рідної землі.

Класно-урочна система та варіативність дидактичних методів забезпечували вивчення комплексу дисциплін, переважно гуманітарного спрямування. У Київській братській школі вивчали грецьку, латинську, слов'янську, польську мови, а також поетику, риторичку, філософію². Принципи проведення занять загалом не відрізнялись від традиційної середньовічної системи, що передусім орієнтувала учня на запам'ятовування навчального матеріалу. Основним методом опанування змісту навчального матеріалу було читання книг протягом уроку, що відбувалося за традиційною схемою: від читання окремих літер та складів до цілих слів і речень.

Певні особливості проведення занять у Київській братській школі свідчать про вплив ідей гуманістичної педагогіки на діяльність її вчителів. Зокрема, вони були знайомі з творами Е. Роттердамського та інших мислителів епохи Відродження. У практиці Київської братської школи застосовувалися прогресивні способи організації навчальних занять – зокрема, поділ учнів на класи відповідно до рівня їх знань. Найбільш поширеними формами самостійної роботи учнів були підготовка до уроку або до лекції, самостійне читання літератури, навчання віршуванню й самостійне складання віршів, промов, які розвивали пам'ять, навички самостійного мислення, кругозір, сприяли творчому розвитку людини³.

Варто також відзначити такий елемент проведення уроків у Київській братській школі, як широке використання навчальної літератури. Дослідники зазначають, що друкована книжка на цей час стала істотним чинником розвитку української культури. Її тематика відображала стан церковного життя, освіти, науки, мистецтва, суспільно-

¹ Рogaля А.М. З історії становлення Острозької і Києво-Могилянської академії як перших освітніх закладів вищого типу Східної Європи / А.М. Рogaля // Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2007. – Вип. 10. – С. 141.

² Висоцький О.Ю. Історія української культури: Навчальний посібник / О.Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2009. – С. 61.

³ Карасьова О. Організація самостійної роботи студентів у перших вищих навчальних закладах України / О. Карасьова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. LV. – Ч. II. – Слов'янськ, 2011. – С. 25.

політичної думки, і в усіх цих сферах вплив друкованих видань дедалі зростав. Друкарство і книговидавництво на той час ще не відокремились одне від одного. Деякі друкарні були не просто прибутковими поліграфічними підприємствами, але й видавничими центрами, осередками розвитку письменства. Навколо них гуртувалися письменники, знавці мов, майстри мистецького оформлення книги¹. Ця характеристика цілком стосується діяльності Печерської друкарні, без якої Київська братська школа навряд чи змогла б у короткий термін досягти високого рівня знань своїх учнів. Широке використання друкованих праць забезпечувало варіативність дидактичних методів, застосовуваних викладачами школи.

Незаперечним є внесок Київської братської школи у розвиток освіти і науки українського соціуму. Її перший ректор І. Борецький у 1620 р. стає митрополитом Київським. Цей акт здійснив Єрусалимський Патріарх Феофан III, який повертався з Москви. І. Борецький, а згодом – його правонаступник і послідовник на київській митрополії П. Могила повернули Києву роль духовного та культурного центру, потіснивши уніатів, повернувши захоплені ними церкви, що сприяло піднесенню рівня самосвідомості й національної гідності народу².

У 20–30-х рр. XVII ст. саме Київська братська школа стала центром тяжіння для патріотично налаштованої української шляхти, православного духовенства, міщанства, козацтва, які надавали їй матеріальну підтримку. Зокрема, з віршів на похорон Петра Конашевича-Сагайдачного, що читалися учнями школи в 1622 р., дослідники роблять висновок про переважання серед школярів дітей київських міщан, православного духовенства і шляхтичів³.

На цей час керівництво Київської братської школи виразно усвідомлює потребу в регулярних професійних контактах з іншими освітніми центрами. Перші спроби налагодити організовані і цілеспрямовані виїзди учнів за кордон мають місце у 20-х рр. XVII ст. У 1626 р. з Києва відправляють кількох учнів до закордонних

¹ Пасічник М.С. Доля освіти, культури та духовності українського народу в другій половині 50–70-х років XVII ст. / М.С. Пасічник // Грані. – 2010. – № 5. – С. 4.

² Целік Т. Україна у цивілізаційному полі Захід – Схід / Т. Целік // Українознавчий альманах. – 2010. – Вип. 8. – С. 122.

³ Грушевський М.С. Ілюстрована історія України / М.С. Грушевський. – К.: Наукова думка, 1992. – С. 248.

шкіл для завершення освіти. Внаслідок цього за чотири роки на батьківщину повернулися молоді спеціалісти з поглибленими знаннями, які стали першими вчителями Київської колегії. Крім того, у цей час зі Львова на викладацькі посади до Києва були запрошені відомі просвітителі І. Трофимович і С. Косів (останній у 1631 р. стає префектом Київської братської школи)¹.

У 1632 р. Київська братська школа була об'єднана з гімназією, відкритою при Києво-Печерській Лаврі. Наслідком цього об'єднання стало створення *Києво-Могилянського колегіуму* (згодом – *академії*). *Історія становлення* цього навчального закладу нерозривно пов'язана з іменем митрополита П. Могили – видатного діяча української культури, що походив з роду молдавських господарів. Усвідомлюючи, що католицизм на Заході активно послуговується досягненнями гуманітарних наук, П. Могила прагне піднести роль української православної церкви, що дало б змогу вести на рівних дискусію з опонентами².

Мета створення та історичне покликання Києво-Могилянської академії полягали в утвердженні права української церкви, що мала давню історію, на самостійне існування. Діяльність П. Могили та його однодумців сприяла розвитку національної самосвідомості українського народу, була стимулом поступу культури й освіти в Україні.

Важливим засобом розвитку національної самосвідомості учнівської молоді стає рідна мова. Спочатку науки в Києво-Могилянській академії викладалися майже виключно латинською мовою, а українська та польська були допоміжними. Але згодом слов'яно-руський напрямок зміцнюється, що було пов'язано з формуванням української національної держави, а згодом – входженням України під протекторат Росії. Книжна українська мова протягом приблизно 70 років була однією з мов освіти, науки і літератури. Книжною українською мовою написано тогочасні художні й наукові твори, літописи, гетьманські універсали, офіційні листи³. Їх авторами дуже часто були саме випускники Києво-Могилянської академії.

¹ Нудьга Г. Перші магістри і доктори. Українські студенти в університетах Європи XIV–XVIII століть / Г. Нудьга // Жовтень. – 1982. – № 3. – С. 95–99.

² Горський В.С. Історія української філософії: Курс лекцій / В.С. Горський. – К.: Наукова думка, 1997. – С. 69.

³ Висоцький О.Ю. Історія української культури: Навчальний посібник / О.Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2009. – С. 63.

Києво-Могилянський колегіум став першим вищим навчальним закладом на території України, Росії та Білорусії, що поєднав візантійсько-слов'янські і європейські освітні традиції. *Європейська спрямованість навчально-виховного процесу* знайшла вияв, зокрема, у викладанні «семи вільних мистецтв», відкритті вищих класів (поетики, риторики, філософії, астрономії), запровадженні викладання теології, що було дозволено тільки вищим школам. На західноєвропейський вектор розвитку Києво-Могилянського колегіуму позитивно впливали ректори, які свого часу вивчали науки в європейських вищих навчальних закладах. Так, зокрема, ректори І. Борецький і К. Сакович отримали освіту у Краківській академії, М. Смотрицький – у Віленській єзуїтській академії, у Вроцлавському й Лейпцизькому університетах, Х. Євлевич – у Замойській академії¹.

Діяльність Києво-Могилянської академії мала вагомий вплив на розвиток університетської освіти в Україні. Як і західноєвропейські вищі навчальні заклади, Києво-Могилянська академія мала чітку структуру поділу на окремі класи з певним обсягом предметів, що вивчались у них. В академії існувало 8 класів, тривалість навчання становила 12 років. У перших чотирьох загальноосвітніх класах учні здобували гуманітарну підготовку. Насамперед тут вивчались латина, грецька, старослов'янська, книжна українська, польська мови. Крім мов, викладались арифметика, геометрія і музика. Після навчання в загальноосвітніх, гуманітарних класах учні розпочинали вивчення поетики (1 рік), риторики (1 рік), філософії (2 роки) і теології (4 роки)².

Знання студентів оцінювалися за 7 рівнями: «доброго», «мірного», «старанного», «неслабкого», «слабкого», «худого», «безнадійного» навчання³. На нашу думку, така розгалужена система оцінювання давала змогу адекватно оцінити рівень знань студентів. Іспити в академії відбувалися двічі на рік: у грудні та в червні.

¹ Хижняк З.І. Києво-Могилянська академія. Суспільно-політичні передумови виникнення вищої школи на Україні / З.І. Хижняк. – К. : Знання, 1991. – С. 49–53.

² Горський В.С. Історія української філософії : Курс лекцій / В.С. Горський. – К. : Наукова думка, 1997. – С. 69.

³ Шаповал Р.В. Становлення та розвиток освіти в Україні / Р.В. Шаповал // Наше право. – 2011. – № 1. – Ч. 1. – С. 44.

За обсягом та рівнем викладання навчальних предметів Києво-Могилянська академія цілком відповідала тогочасним західноєвропейським академіям (зокрема Краківській, Празькій). Щоправда, королівський привілей від 18 березня 1635 р. обмежував викладання філософії логікою, тому навчання вищим наукам (філософії та теології) спочатку відбувалося в академії з певними труднощами. Однак надалі вони були подолані, передусім – завдяки плідній праці викладачів академії.

Курс філософії в Києво-Могилянській академії мав назву «Повний курс філософії у школах» і був підготований Й. Кононовичем-Горбацьким (1636–1642 рр.) та І. Гізелем (1645–1647 рр.). Весь філософський курс за своїм змістом поділявся на три частини – логіку, фізику, метафізику. Провідне місце в ньому посідало вчення Аристотеля¹.

Перелік філософських дисциплін, що вивчалися в Києво-Могилянській академії, засвідчує, на думку В. Горського, докорінну зміну функціонування філософії в українській культурі. Якщо раніше філософські ідеї утворювали певний шар, розчинений у сукупному продукті синтетичної культури, то тепер здійснюється світоглядно-методологічна, теоретична рефлексія – відбувається становлення філософії як самостійної сфери знання на ґрунті засвоєння здобутків західноєвропейської схоластики. Досягнення цього, поширеного в середньовічній Європі типу філософування з притаманним йому прагненням до раціонального осмислення релігійних догматів, до усталеної філософської термінології, увагою до глибинної розробки проблем логіки сприяло успішному здійсненню процесу становлення професійної філософії як самостійної галузі у системі духовної культури українського народу².

Можна стверджувати, що навчальний процес у Києво-Могилянській академії був організований на засадах *педагогіки гуманізму*. Спостерігається тенденція поєднання навчання і виховання в єдине ціле, що зумовило якісно-новий підхід до освіти загалом. Саме за таких умов моральне виховання стає невід’ємною складовою навчання в академії і постійно присутнє у позанавчальний час, що у свою чергу створює клімат порозуміння, довіри, співробітництва між студентом і

¹ Бондар С. Вища освіта в Україні в XVII столітті / С. Бондар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 35. – С. 231.

² Горський В.С. Історія української філософії: Курс лекцій / В.С. Горський. – К.: Наукова думка, 1997. – С. 70.

педагогом. Формування особистості через емоційну сферу, підґрунтям якої є навчання, переростає в розряд моральних цінностей. Розглядаючи крізь призму історії педагогіки «Короткий Катехізис» П. Могили, виданий у 1645 р., дослідники зазначають: основна мета цієї книги – виховання моральної особистості.

Гуманістичні мотиви педагогіки в Києво-Могилянській академії знаходили вияв і у створенні демократичної системи виборів викладачів та ректора. Правління академією здійснювали ректор, префект, суперінтендант. Самі студенти академії також обіймали низку посад, що забезпечували успішне здійснення навчального процесу. Так, сеньйори наглядали за поведінкою малих хлопців по квартирах, директори допомагали малим учням засвоювати лекції, візитатори стежили за поведінкою усіх учнів (навіть сеньйорів і директорів).

Демократичний характер навчально-виховного процесу в Києво-Могилянській академії впливав і на самостійну роботу студентів, яку викладацький склад організував за допомогою різних форм та методів. Так, наприклад, у середніх та старших класах однією з популярних форм організації самостійної роботи студентів була їх підготовка до лекції, яка включала різні види. Одним із методів організації самостійної роботи студентів при лекційному викладанні предмета було обов'язкове конспектування студентами лекцій, що сприяло розвитку відповідних навичок.

Підготовка до лекції у Києво-Могилянській академії як одна з форм організації самостійної роботи студентів включала повторення студентами лекцій. Для цього найкращі студенти (*magistri sodalium*) вибиралися для повторення лекцій викладачів і в ролі інспекторів пояснювали їх учням нижчих класів. Такі посади й ролі були почесними, проте вимагали сумлінного навчання, тобто мета спонукала до самоконтролю, до якого входила й самостійна робота. Крім того, підготовка до лекції передбачала й обов'язковий щоденний звіт учнів нижчих класів про вивчення уроку аудиторам. Аудитори визначали ступінь їх знання чи незнання в нотатах або ерратах та показували ці нотати вчителю на уроці. Кожної суботи аудитори вимагали від студентів звіту про вивчене.

Активізації самостійної роботи студентів у класах риторики й поезики сприяло їх навчання прийомам самостійної роботи. Так, у класі найвищого красномовства вчителі повинні були читати найкращих авторів латинською й російською мовами, роблячи резолюції логічні й риторичні, й за цими резолюціями змушували студентів створювати

імітації, після чого призначені конкретні учні вивчали напам'ять: одні – промови автора, а інші – імітації. Після вивчення заданого студенти повинні були виступати з цими завданнями прилюдно на зборах академії. Крім того, в цьому класі викладачі навчали студентів робити самостійно переклад російською мовою¹.

Водночас історична об'єктивність вимагає звернути увагу і на певні особливості навчального процесу в академії, що до певної міри суперечили реалізації гуманістичних принципів. Зокрема, як спадщину середньовічної педагогіки варто визначити посаду каліфакторів, які призначалися у кожний клас для виконання тілесних покарань (3–12 ударів різками залежно від провини; були передбачені для учнів молодших класів). До студентів двох вищих класів тілесні покарання не застосовувалися. Щодо них на випадок провини інструкція передбачала такі кари: пересторогу, позбавлення певних прав, виключення з академії².

Однак зазначені тіньові сторони навчального процесу, на наше переконання, не є визначальними для розуміння стимулів молоді до навчання в академії. Ідеї педагогіки гуманізму знаходили вияв і у діяльності серед вихованців Києво-Могилянській академії церковних братств, одне з яких мало своєю покровителькою Божу Матір, а друге перебувало під патронатом св. Володимира. Братства мали свої виховні цілі, своє самоврядування, власних префектів, нотаріуса. Серця юнаків «прив'язували» до рідної академії, при цьому під час вступу до конгрегації (тобто братства) присягали свято шанувати навчальний заклад. Можна погодитися з думкою С. Бондар, яка зазначає: у взаєминах між педагогами і учнями Києво-Могилянської академії виникала позитивна емоційна атмосфера, яка в поєднанні з високою вимогливістю спонукала учнів до максимального напруження сил в інтелектуальній праці³.

Складовою навчання в Києво-Могилянській академії були *публічні диспути*, складовою частиною навчального процесу в Києво-

¹ Карасьова О. Організація самостійної роботи студентів у перших вищих навчальних закладах України / О. Карасьова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. LV. – Ч. II. – Слов'янськ, 2011. – С. 25.

² Висоцький О.Ю. Історія української культури: Навчальний посібник / О.Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2009. – С. 63.

³ Бондар С. Вища освіта в Україні в XVII столітті / С. Бондар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 35. – С. 233–234.

Могілянській академії й однією з форм організації самостійної роботи студентів були диспути, які вважались найважливішим засобом засвоєння знань, набуття ерудиції, вироблення вміння самостійно обґрунтовувати свою точку зору. Про це, зокрема, свідчить той факт, що один із ректорів академії Олександр Кроковський спеціально склав рукопис курсу філософії «Диспути через узгоджену побудову Аристотелівського органону, викладені в колегіумі Києво-Могілянським українській молоді і пояснені в сентенціях досвідчених докторів»¹.

Згідно з навчальною програмою диспути або колоквиуми відбувалися у двох старших класах – філософії та богослов'я. Доброю традицією було їх проведення щосуботи у студентських класах. Підготовка студентів до такого заходу тривала протягом тижня. Поштовхом до дискусій та обговорень на диспутах були запитання й заперечення до навчального матеріалу, записані студентами в період підготовки. Крім щотижневих, були передбачені щомісячні й кінцеві диспути. Останні відбувалися після завершення вивчення певного розділу навчальної дисципліни².

Досить показовим прикладом застосування знаданої форми науково-педагогічної комунікації є диспут, який відбувся 30 травня – 9 червня 1646 р. між езуїтом М. Циховським і ректором Києво-Могілянської академії І. Гізелем. Після власних виступів обидві сторони виставили в ролі учасників диспуту по одному студентові³. Таке рішення, на нашу думку, засвідчує високий рівень підготовки молоді до публічного захисту своїх інтелектуальних позицій.

Цей рівень, безумовно, передусім забезпечувала невпинна наполеглива праця викладачів. Під час роботи професори Києво-Могілянської академії часто поєднували суміжні гуманітарні науки (історію, філософію, іноземну мову, літературу), здійснюючи переклади та усний виклад текстів Гомера, Овідія, Езопа, Аристотеля, Цицерона, Вергілія, Плавта, Яна і Петра Кохановських, К. Сарбевського, С. Твардовського,

¹ Карасьова О. Організація самостійної роботи студентів у перших вищих навчальних закладах України / О. Карасьова // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. LV. – Ч. II. – Слов'янськ, 2011. – С. 25.

² Висоцький О.Ю. Історія української культури: Навчальний посібник / О.Ю. Висоцький. – Дніпропетровськ: НМетАУ, 2009. – С. 63.

³ Бондар С. Вища освіта в Україні в XVII столітті / С. Бондар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 35. – С. 234.

Д. Кантемира. Дидакти Києво-Могилянської академії добирали навчальний матеріал відповідно до соціально-професійної перспективи учнів. Упорядники навчальних посібників адаптували тексти за допомогою аналогій та порівнянь із рідної культури, що суттєво полегшувало навчання.

Вплив Києво-Могилянської академії на розвиток університетської освіти в Україні є незаперечним. Її випускники згодом плідно працювали в українських школах та колегіумах, здобували визнання в університетах Москви і Санкт-Петербурга, створених у XVIII ст., тим самим утверджуючи принципи нової системи освіти як масові, роблячи їх загальнонавчаними.

Поширення Києво-Могилянською академією фундаментальної освіти, ідей гуманізму і просвітництва сприяло загальному суспільному прогресові, вихованню в українському народі почуття людяності, духовності й поваги до інших народів, їх культури, історії. Не випадково в академії навчались як діти вихідців з різних станів українського суспільства, так і численні представники інших народів – росіяни, білоруси, серби, греки, молдавани.

Тісний зв'язок Києво-Могилянської академії з суспільно-політичним життям України сприяв піднесенню національної свідомості й гідності, що надалі, в часи розгортання Національно-визвольної війни під проводом Богдана Хмельницького забезпечили відродження і розвиток української держави. Вихованцями Києво-Могилянської академії були майбутні українські гетьмани: П. Дорошенко, І. Виговський, Ю. Хмельницький, П. Тетеря, І. Брюховецький, М. Ханенко, І. Самойлович, І. Мазепа, П. Орлик, І. Скоропадський, Д. Апостол, наказний гетьман П. Полуботок. В академії також формувалась генерація майбутніх козацьких старшин, готувались кваліфіковані кадри провідної української верстви, в їх числі – писарі, обозні, судді, осавули, полковники, сотники, військові канцеляристи, бунчукові товариші, правники, дипломати, перекладачі.

Політична ситуація на зламі XVIII і XIX ст. склалася вельми цивілізовано для розвитку вітчизняної освіти. Вона була активно задіяна у реформи Олександра I і перебувала в особливому інтересі імператора, початок правління якого сприймався сучасниками порівняно з павловським режимом як епоха оновлення. Відомий історик російської філософії О. Введенський підкреслював, що «початок царювання Олександра I обіцяв нашій філософії широкий та спокійний розвиток. Поряд із

скасуванням реакційних розпоряджень його попередника був ще розпочатий ряд найбільш енергійних та одночасно доцільних заходів щодо піднесення та розповсюдження як духовної, так і світської освіти: засновувались нові університети й гімназії, влаштовувались духовні академії по типу шкіл вищої освіти і покращувались справи у семінаріях та у гімназіях»¹.

Вже на четвертому році правління Олександр I доручає могольовському архієпископу А.Братановському та вікарію санкт-петербурзької митрополії (майбутньому київському митрополиту) Євгену Болховітінову скласти проект перебудови духовних шкіл. У листопаді 1807 р. був створений комітет з обговорення та вироблення проекту перебудови духовних шкіл, а менш ніж через рік у червні 1808 р. за наказом Олександра I була заснована Комісія духовних училищ з метою проведення проекту в життя, яка проіснувала до 1839 р. Ця комісія була вищим державним органом, яка керувала всіма навчальними закладами: розробляла програми і статuti духовних академії, духовних семінарій, повітових та парафіяльних училищ, перевіряла конспекти викладачів та учнів, затверджувала списки учнів тощо². За новим положенням всі духовні навчальні заклади поділялися на чотири категорії: духовні академії, духовні семінарії, повітові та парафіяльні училища. Передбачалося відкрити академії у Санкт-Петербурзі в 1809 р., у Москві в 1814 р., у Києві в 1816 р., у Казані в 1818 р. І якщо у Петербурзі та у Москві вдалося це зробити своєчасно, то у Києві виникла затримка, а у Казані це вдалося здійснити лише у 1842 р. Відповідно до кількості академії були збережені чотири духовно-навчальних округи, на чолі кожного з яких і стояла духовна академія. Одночасно у кожній єпархії передбачалося створити по одній духовній семінарії, по десять повітових та тридцять парафіяльних училищ.

Затримка з відкриттям Київської духовної академії виникла у зв'язку з відсутністю відповідних наукових кадрів, а перевірка в цей час показала, що ні професура, ні студенти старої академії не відпові-

¹ Введенский А.И. Судьбы философии в России / А.И. Введенский // Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г. Г.: Очерки истории русской философии. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – С. 32.

² Див.: Киевская духовная академия. Внутреннее правление (1819–1879 гг.). Предисловие. // ЦДІА України в м. Києві. – Ф. 711. – Оп. I. – Т. I. – С. 1–20.

дали новому рівневі та загалом вимогам вищої духовної освіти того часу. У зв'язку з цим у 1817 р. академію було тимчасово закрито, а замість неї протягом двох років функціонувала духовна семінарія, завданням якої була підготовка студентів та викладачів до нових наукових і навчальних стандартів. До відкриття КДА за новим статутом, що був прийнятий в серпні 1814 р., керівництво духовними училищами Київського духовно-навчального округу було тимчасово передано Петербурзькій духовній академії¹.

З Петербургу прибули на посаду ректора, а він був одночасно і професором богослов'я, М. Богданов-Платонов, на посаду професора філософії – І. Скворцов. Загалом настрої киян був досить пригнічений і мало хто вірив, що Києву повернуть його академію. Як підкреслював на початку ХХ ст. Ф. Тітов, «закриття Київської академії викликало зрозумілий переполох та смуток не тільки серед духовних кіл, а й загалом серед всіх киян, але цей захід був у дійсності тимчасовою необхідністю, викликаною вимогами Комісії духовних училищ, що запроваджувала в життя новий статут 1814 р., так і вимогами перебудови третього духовно-навчального округу, а саме Київського»².

Урочисте відкриття нової академії відбулося 28 вересня 1819 р. Академія розташувалась у приміщенні колишньої Києво-Могилянської академії та у Братському монастирі. За новим Статутом духовних академій 1814 р. КДА, як вищий духовно-навчальний заклад, повинна була готувати священнослужителів для вищої духовної ієрархії та викладачів для духовних семінарій: «Академія тепер ставала, – підкреслював Ф. Тітов, – спеціалізованим вищим навчальним та адміністративним закладом, в якому мали можливість завершити свою богословську освіту переважно діти духовенства. І хоча за правилами 1808 р. та за Статутом 1814 р. жодного разу безпосередньо не говорилося про те, що академії повинні бути духовно-становими навчальними закладами, але завдяки тому, що в академію на навчання приймалися лише юнаки, які закінчили курс духовних

¹ Див.: Предписание Комиссии духовных училищ внутреннему правлению Киевской духовной академии (27 февраля 1819) // ЦДІА України в м. Києві. – Ф. 711. – Оп. 1. – Од.зб.1.

² Тітов Ф. Тітов Ф. Стара вища освіта в Київській Україні кінця XVI – початку XIX ст. / Ф. Тітов. – К. : Друк. Укр. АН, 1924. – С. 329.

семінарії (а там вчилися переважно діти духовенства), то й академії за складом своїх студентів ставали тепер вищими духовно-становими навчальними закладами»¹.

Знаходячись під владою Св. Синоду, КДА протягом п'ятдесятилітньої своєї історії підпорядковувалась безпосередньо Комісії духовних училищ (1819–1839 рр.), а пізніше – духовно-навчальному управлінню при Св. Синоді (1839–1869). Отже, за Статутом 1814 р. завданням духовних академій була підготовка обдарованих людей до вищих духовних посад, підвищення освіченості духовенства, тому вихованці академії отримували в не тільки спеціалізовані богословські знання, а й енциклопедичну гуманітарну освіту, у тому числі й філософську.

Цікаву думку з приводу перетворення Києво-Могилянської академії в КДА можна знайти в «Історичній записці про стан академії у минуле 50-ліття», яка була виголошена професором академії І. Малишевським на ювілеї 28 вересня 1869 р. Зокрема професор підкреслював, що «академія, яка підводилась тепер під загальний тип нових державних духовно-навчальних закладів, повинна була відмовитись від своєї специфічності, яка була їй історично притаманна, ... і повинна була замкнутися виключно лише на власному колі діяльності, зосередитись лише на виконанні свого безпосереднього завдання – розвитку духовної освіти»².

Незважаючи на це, вже у 1817 р. Міністерство народної освіти об'єднується з духовним відомством і професори академій, включаючи професорів філософії, проходять сувору цензуру, завдяки якій вилучались із змісту лекцій всі елементи вільнодумства, які не вкладалися в межі, окреслені духовним відомством. Творчому імпульсові, який отримали на початку олександрівської епохи реформовані вищі навчальні заклади, не поталанило розгорнутись. Каральні акції міністерства народної освіти на чолі з князем О. Голіциним не знайшли підтримки ні у вищих церковних колах, а ні серед духовенства. Але за короткий час свого існування (1817–1824 рр.) міністерство

¹ Титов Ф. Тітов Ф. Стара вища освіта в Київській Україні кінця XVI – початку XIX ст. / Ф. Титов. – К. : Друк. Укр. АН, 1924. – С. 329.

² Мальшевский И. Историческая записка о состоянии Академии в минувшее пятидесятилетие. / И. Мальшевский. // Пятидесятилетний юбилей Киевской духовной академии. – К. : Тип. Киевопечерской лавры, 1869. – С. 78.

кн. О. Голіцина вчиняє справжній погром щодо вищої освіти в тогочасній Російській імперії.

Якщо ж коротко звернутись до світської освіти, то на початку XIX ст. було засновано (або реорганізовано) Дерпський (1802 р.), Казанський (1804 р.), Харківський (1804 р.) університети, Петербурзький педагогічний інститут (1804 р.). Засновувались нові школи, гімназії, ліцеї, училища, семінарії.

В Україні у цей час відбувались аналогічні процеси. Вищу освіту тут репрезентували Харківський університет (1804 р.), Рішельєвський ліцей в Одесі (1817 р.), ліцей в Ніжині (1820 р.), Київська духовна академія (1819 р.), університет св. Володимира в Києві (1834 р.).

Основою реформування системи світських навчальних закладів стало утворення Міністерства народної освіти (1802 р.), керівником якого був призначений граф П. Завадський (1738 – 1812 рр.). До складу нечисельного міністерства окрім нього входили шість попечителів навчальних округів, якими управляв В. Каразін (1773 – 1842 рр.), фундатор Харківського університету.

Головне управління школами на чолі з В. Каразіним встановило замість попередніх головних, середніх і малих училищ такі типи шкіл: гімназії – в кожному губернському місті; догляд за ними мав належати університетові як управлінському центрові навчального округу. Університет вважався вищим типом школи. Окрім гімназій засновувались повітові училища, за якими мав наглядати директор відповідної гімназії. Найнижчою школою вважалась парафіяльна. Такі школи організовувались у сільських церковних приходах; догляд за ними доручався управителям відповідних повітових шкіл. Таким чином, організаційна структура світської освіти мала складатись з чотирьох основних типів навчальних закладів – парафіяльних шкіл, повітових, губернських училищ (гімназій) та університетів.

Якщо звернутися до історії вітчизняних університетів, то слід підкреслити, що у нас університети не мали тих середньовічних традицій, які були характерними для західноєвропейських освітніх закладів, оскільки вони виникли аж у XVIII ст. і в зовсім інших суспільно-історичних умовах. Як підкреслював видатний вітчизняний хірург і вчений-педагог XIX ст. М. Пирогов, «наш університет радикально відрізнявся від середньовічного англійського тим, що він ні в якому разі не був ні церковним, ні корпоративним, ні суспільним, ні виховним. Наш університет схожий на французький тільки тим, що в ньому присутній бюрократичний елемент, але він не є ще департаментом народ-

ної освіти. ...Нарешті ще менш він схожий на германський, який слугував йому за взірць, тому що в ньому відсутнє найбільш суттєве – вільна спільнота вчителів та учнів, а також перевага наукового начала над прикладним та утилітарним»¹. Слід відзначити ще одну характерну особливість вітчизняних університетів – це відсутність в них протягом всієї історії їх існування богословських факультетів. Тобто богословська освіта завжди в Росії та в Україні була прерогативою спеціалізованих духовних навчальних закладів і була вилучена за межі середньої та вищої світської освіти.

Якщо для західноєвропейської університетської освіченості світоглядною основою була переважно теологія з її служницею філософією, то для університетів Росії й України світоглядне підґрунтя забезпечувалося викладанням філософії. І це не випадково, бо за часом виникнення вітчизняні університети спізнилися майже на V століть порівняно із західноєвропейськими університетами. І скоріше академії (Києво-Могилянська та Московська слов'яно-греко-латинська) можуть розглядатись як більш аналогічні навчальні заклади щодо європейських середньовічних університетів, ніж власне вітчизняні університети. Недаремно ж першим факультетом Київського університету Св. Володимира був саме філософський з його двома відділеннями – історико-філологічним та фізико-математичним. Власне філософія тут локалізувалася на історико-філологічному відділенні, будучи вплетеною в життєдайний контекст грецької та латинської антики.

Стосовно ж реформування системи духовної освіти, то воно розпочалося підготовкою «переднаряду» – нового влаштування духовних училищ. Як вже зазначалось, його доручили розробити єпископам А. Братановському та Є. Болховітінову (з 1822 р. митрополиту Київському), після тривалого обговорення документу церковними ієрархами, за царським повелінням у 1807 р. був створений особливий «Комітет з удосконалення духовних училищ». До нього увійшли митрополит Амвросій, єпископ Феофілакт, князь О. Голіцин, М. Сперанський, государя духівник і військовий обер-священик. Через півроку комітет перетворюється у постійну «Комісію духовних училищ» – вищий і головний

¹ Пирогов Н.И. Университетский вопрос / Н.И. Пирогов // Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения. – М. : Издательство Академии Педагогических наук РСФСР, 1953. – С. 328.

орган духовно-навчального управління. Тоді ж дістав царське схвалення «Начерк правил створення духовних училищ», обговорений і доопрацьований Комітетом. Згідно з цим документом, всі духовні школи поділялися на чотири ступені (як і у світській системі) – парафіяльні школи, повітові училища, єпархіальні училища (семінарії), академії. Вся шкільна мережа знову була поділена на духовні навчальні округи з академіями на чолі. Академіям підпорядковувалися семінарії (по одній у єпархії), семінаріям – повітові училища, останнім – парафіяльні школи. Таким чином, місцеві навчальні заклади виводилися з-під місцевих властей.

Духовна освітня система дуже нагадувала світську: обидві, на думку відомого російського богослова Г. Флоровського, були скопійовані з Наполеонівських реформ освіти у Франції, які прийшлися до смаку і М. Сперанському, і єпископу Євгенію Болховітінову¹. Але явний паралелізм двох систем, їх взаємне дублювання вимагали виправдання створення другої, коли перша вже існувала.

Головною причиною, що виправдовував існування духовної освітньої системи як самостійної і незалежної, була теза про особливу суспільну місію училищ і духовних академії, про особливий різновид освіти, яку вони надавали, готуючи вихованців «на служіння Церкві, а не державі»². У «Начерку правил створення духовних училищ» говорилося: «Метою освіти духовенства є без сумніву міцне і фундаментальне вивчення релігії. До пізнання релігії, заснованої на її догматах, на Св. Письмі і древніх традиціях, треба знати самі ці стародавні джерела і частини наук, що безпосередньо до них належать. Частини ці: вивчення древніх мов, і найголовніше грецької і латинської, фундаментальне пізнання мови слов'янської та слов'яно-російської, пізнання древньої історії і особливо священної і церковної, пізнання кращих зразків духовної словесності, і нарешті навчання богословське у всіх його відділах»³. Зрозуміло, що світські навчальні заклади не могли забезпечити перерахованих елементів змісту освіти, бо мета

¹ Флоровский Г. Пути русского богословия / Г. Флоровский. – К. : Христианско-благотворительная ассоциация «Путь к истине», 1991. – С. 142–143.

² Поснов М. К вопросу об учреждении богословских факультетов / М. Поснов // Труды КДА. – 1906. – Кн. 4. – С. 681–682.

³ Цит. за: Флоровский Г. Пути русского богословия / Г. Флоровский. – К. : Христианско-благотворительная ассоциация «Путь к истине», 1991. – С. 143–144.

світської освіти зовсім інша – це насамперед вивчення та осмислення наукових досягнень сучасної науки і культури та включення цих досягнень у сучасну наукову картину світу. Цим і виправдовувалося існування духовної освітньої системи, ключову місію в якій виконували духовні академії.

Згідно з планом «Начерку правил...» академії мали бути досить складними освітніми закладами. По-перше, академія – спеціалізована вища навчально-наукова богословська школа, яка була призначена для дітей духовенства. З огляду на це, до академії приймали лише по закінченні семінарій, а там, у свою чергу, навчалися майже виключно діти духовенства, тому академії де-факто призначалися саме для них. По-друге – вчена корпорація або колегія. Академічна корпоративність отримувала форму особливої «Конференції» за участю зовнішніх членів – опікунів і покровителів духовної освіти. По-третє, академія – адміністративний центр велетенського духовно-навчального округу. Наприклад, до київського духовно-навчального округу належали, крім власне Київської єпархії, ще Чернігівська, Волинська, Подільська, Полтавська, Катеринославська, Харківська, Херсонська, Таврійська, Донська, Воронежська, Курська, Орловська, Мінська, Варшавська, Кишинівська, а з 1836 р. – ще й Грузинська та Імеретинська єпархії.

Більшість студентів академії того часу були дітьми священнослужителів, що було зумовлено спеціальними указами Св. Синоду та Київської консисторії, згідно з якими священники зобов'язувались віддавати своїх дітей у навчання під загрозою штрафу позбавлення парафії, або навіть переведення у селянський стан.

Кількість студентів у КДА порівняно з дореформеною Києво-Могилянською академією зменшилась удесятеро. Якщо до реформи тут одночасно навчалися 1–1,5 тисячі студентів, то після 1819 р. – близько 100. За перші 50 років існування КДА (1819 – 1869) було випущено 24 курси. Десь приблизно з середини XIX ст. випускників семінарій стали приймати до світських вищих закладів.

З початку існування Академії переважну більшість студентів становили українці, але згодом Св. Синод запропонував залучати до навчання випускників семінарій з інших духовно-навчальних округів, і серед вихованців починають домінувати росіяни. В 60-х роках у стінах Академії вчилася чимало іноземців – сербів, болгар, греків, румунів, сирійців. Деякі з них згодом стала значними церковними або світськими діячами у своїх країнах. Нечисленний прошарок студентів складала також греко-католики з Холмщини.

З 1863 р. випускників семінарій стали приймати до університетів, але вже з 1879 р. за політичними мотивами цей доступ був закритий. Навіть у найбільш демократичному Статуті імператорських російських університетів 1863 р. зазначалося, що «до лав студентів Університету приймають молодих людей, які досягли 17 річного віку і при цьому успішно закінчили повний гімназичний курс або успішно пройшли випробування в одній із Гімназій та отримали про це атестат або свідоцтво... Ті ж особи, які з будь-яких причин не змогли прослухати повний гімназичний курс, повинні пройти випробування в одній із Гімназій»¹. А гімназичний Статут 1864 р. уточнював ці вимоги щодо вступу до університетів: «Особи, які не навчалися в Гімназіях та Прогімназіях, мають право пройти випробування разом і одночасно з учнями цих навчальних закладів. Особи, які пройдуть ці випробування, отримують свідоцтва, які дають однакові права разом з іншими гімназистами при вступі до Університету»². Але мати це право і реалізувати його на практиці – це абсолютно різні речі. Насправді ж доступ тих же семінаристів до університету був до того важким, що подолати перешкоди могли лише люди з сильним характером чи з великими коштами. Один із останніх мемуаристів КДА, доктор богослов'я, ординарний професор В. Рибинський у своїх спогадах згадував, що для того, щоб семінарист міг вступити до університету, «потрібно було скласти іспит на атестат зрілості при місцевій гімназії. Але цей іспит являв собою нездоланий бар'єр. Тодішні «люди у футлярах» екстернів на екзаменах буквально мордували. Один з моїх старших товаришів по семінарії, який йшов у семінарії першим учнем, звільнившись по закінченні 4-го класу, спеціально цілий рік готувався до іспиту на атестат зрілості. Екзаменували його потім так, що хоч він і склав іспити, але на першому курсі Київського університету збожеволів. З огляду на такі труднощі деякі семінаристи, що хотіли вступити до університету кидали семінарію в нижчих класах і переходили до гімназії. Вже як «свої» вони, звичайно отримували атестат зрілості без великих зусиль»³.

¹ Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Том третий. (1855–1864). – СПб.: Синодальная типография, 1876. – С. 1061–1062.

² Там само. – С. 1432–1433.

³ Рибинський В.П. До історії Київської духовної академії. Курс 1887–1891 рр. Спогади // Хроніка – 2000. – 1997. – № 17–18. – С. 155.

Не менш складним був і обернений доступ молоді до середніх і вищих духовних закладів. Зокрема, у Статуті духовних семінарій кінця ХІХ ст. (1896 р.) підкреслювалося, що «прийом осіб до духовних семінарій і академій здійснюється на основі складання екзаменів; причому вихованці, які не мають звання студента семінарії, не допускаються до складання екзаменів і не можуть бути зарахованими до Академії»¹. Також підкреслювалося, що особи, які вступають до академії повинні складати іспити з таких предметів семінарського курсу як Св. Письмо, догматичне богослов'я, церковна історія (загальна та російська), а також написати твори на задані теми з морального богослов'я, філософії та скласти релігійну настанову. Вже згадуваний В. Рибинський у своїх спогадах писав, що «на вступних іспитах (1887 р.) ми писали три твори: богословський, філософський та літературний і тримали усні випробування з догматики, загальної церковної історії, психології та із стародавніх мов. Теми твори були такими. Для богословського: «За яких умов читання та вивчення Слова Божого є найплідніше?». Для філософського: «Якщо існує щире вчення про Бога, світ і людину, чи не є зайвим займатися філософією?». Для літературного: «Яке значення має історія російської літератури для богословської освіти?»². Ми бачимо, що у Статуті духовних семінарій 1896 р. вже відсутні при вступі до академії іспити з психології та із стародавніх мов та не має літературного твору.

На середину ХІХ ст. духовна школа лишалася єдиним місцем, де вдалося зберегтися філософським кафедрам. Більш того, це було єдине місце, де філософія стала другим за значенням предметом після богослов'я. Причому навіть у духовних семінаріях читалась у ті часи логіка, метафізика, моральна філософія, а з 1813 р. ще й історія філософії. У той час, як в університетах (1850 р.) закривались кафедри філософії і тогочасний міністр народної освіти кн. Ширинський-Шихматов «авторитетно» заявляв, що «користь філософії не доведена, а шкода від неї можлива», єдиним осередком, де продовжували викладати філософію – лишались духовні академії. Причому в цих навчальних закладах курс філософії за своїм обсягом переважав уні-

¹ Свод Уставов и проектов Уставов Духовных семинарий 1808–1814, 1862, 1867, 1884 и 1896 гг. – СПб, 1908. – С. XVII.

² Рибинський В.П. До історії Київської духовної академії. Курс 1887–1891 рр. Спогади // Хроніка – 2000. – 1997. – № 17–18. – С.156.

верситетські програми, котрі були відновлені лише у 80-ті рр. XIX ст. Як зазначав у своєму нарисі з історії російської філософії Е. Радлов, «...в духовних академіях викладання філософії було представлено більш повно, ніж в університетах; в перших завжди читався, крім курсів логіки, історії філософії і психології, ще й курс метафізики та морального богослов'я, який заміняв в певному відношенні, курс етики, тоді як в університетах читались лише курси логіки, психології та історії філософії»¹.

За статутом 1814 р. весь академічний навчальний курс тривав чотири роки і ділився на два відділення: нижче та вище (по два роки на кожне). На нижчому відділенні вивчалися наступні предмети: Св. Письмо (2 год. щотижня), філософія (10 год.), загальна словесність (6 год.), громадянська історія чи математика за вибором (8 год.), древньогрецька мова (4 год.), древньоєврейська мова (2 год.), німецька чи французька мови теж за вибором (2 год.). На вищому відділенні вивчалися такі предмети як Св. Письмо (2 год.), богослов'я (12 год.), церковна словесність (6 год.), церковна історія зі священною хронологією (6 год.), древньогрецька мова (4 год.), древньоєврейська мова (2 год.), німецька чи французька мови за вибором (2 год.). На нижчому відділенні головним предметом вважалася філософія, яка у свою чергу поділялась на логіку, психологію, метафізику, моральне богослов'я та історію філософії. Студентам I курсу читалась історія древньої філософії, логіка, психологія, а студентам II курсу – історія нової філософії, метафізика та моральне богослов'я. На вищому відділенні головним предметом вважалося богослов'я, котре поділялось на догматичне, моральне і звинувачувальне богослов'я, герменевтику та канонічне право. Таким чином, філософія разом із богослов'ям вважалась найважливішими предметами в академічному навчальному курсі, і зокрема єдиним предметом, якому відводилося більше годин, ніж філософії, було лише богослов'я.

У 40-х роках XIX ст., коли на чолі св. Синоду став граф М. Протасов, право вибору студентів на спеціалізацію було скасовано й усі предмети стали обов'язковими, серед них і дві нові мови – німецька та французька, до яких з часом додалася ще й англійська. Було

¹ Радлов Э.Л. Очерк истории русской философии. / Э.Л. Радлов // Введенский А.И., Лосев А.Ф., Радлов Э.Л., Шпет Г.Г.: Очерки истории русской философии. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – С. 147–148.

також засновано кафедру латинської мови (1847) і запроваджено викладання основ педагогіки. Недовго проіснувала й кафедра польської мови (1825 – 1844) і була ліквідована у зв'язку з польськими заворушеннями. В цей час запроваджується вивчення нових предметів в академії, а саме, медицини та сільського землеробства.

Така організація навчального процесу в академії лишалася незмінною до 1869 р., тобто до прийняття нового академічного статуту, згідно з яким були ліквідовані нижче та вище відділення, а замість них створені три мовних відділення: богословське, церковно-історичне та церковно-практичне. Вирішено було предмети академічного курсу розподілити на три вищеназвані групи і при цьому зобов'язати студентів протягом трьох років вивчати лише ці науки. Тільки невелика частина предметів була виділена як загальнообов'язкова.

Реформа духовних шкіл 1869 р. була викликана не так внутрішніми потребами духовної освіти, як специфікою того часу, бо то був час реформ і час загального захоплення природничими науками та їх надзвичайними успіхами, що призвело водночас до прагнення спеціалізувати всі сфери людської діяльності. Не обминуло це й вищі духовні школи. Згадуючи пореформений період в історії КДА, професор академії П. Лiniцький писав, що «ще не так давно духовні школи відрізнялися чудовими знаннями древніх мов, котре для сучасних світських шкіл є недосяжним ідеалом... Але потрохи древні мови були віднесені на другий план, а їх вивчення та знання прийшло в повний занепад. Ні медицина, ні сільське господарство як предмети академічних курсів не справили помітного впливу на життя академій. Але це все разом сприяло виникненню нового напрямку серед вихованців академій: із духовних шкіл у 60-ті роки виходили вже не вчені, а публіцисти радикально-негативного спрямування»¹.

Таке становище в навчальних справах академії тривало до 1884 р., тобто до прийняття іншого академічного статуту, згідно з яким були скасовані вищезгадані три відділення. Більшість наук знову ставали загальнообов'язковими предметами для всіх студентів. Таким чином, були знищені як поділ на відділення, так і поділ предметів академічного курсу на головні та другорядні.

¹ Лiniцький П.И. Положение и нужды нашего духовного, преимущественно высшего образования / П.И. Лiniцький // Вера и разум. – Харьков, 1897. – Т. 2. – Ч. 2. – С. 318–319.

На думку вже згадуваного проф. П. Ліницького «саме духовна школа може й повинна бути органом загального гуманістичного виховання у вищому значенні цього слова, бо тільки вихованці духовних шкіл готують себе до просвітницької діяльності, тобто до такої діяльності, яка має загальний, а не спеціальний характер... Фахівець у галузі практичної діяльності завжди переслідує таку мету, котра лежить поза його духовним еством, бо йому потрібні ті знання, котрі можна застосувати до практичних потреб життя, навпаки, суттєвий інтерес духовної освіти полягає саме в розвитку та вихованні самої особи як такої. Моральний елемент, що міститься у змісті гуманітарних наук і надає цим наукам важливого значення щодо мети духовної освіти, а водночас і цим наукам надає характер загальний, а не спеціальний».

*«Дійсна сила базується на мудрості,
і тільки їй нації зобов'язані своєю величчю»*

А. Франс

4.2. «Козацька педагогіка» – не тільки національна екзотика

Роль козацтва та Запорозької Січі в історії України унікальна і не має аналогів в історії інших народів. На певному етапі історичного буття України козацтво, яке виникло стихійно, взяло на себе найважливіші завдання, що стояли перед усією нацією, виступило провідною організуючою силою в їх здійсненні.

Історично козаками спочатку називали добичників, що йшли у Дикі поля для ловів і рибальства та на боротьбу з татарами. Це були найбільше міщани з пограничних містечок, як Канів, Черкаси, Брацлав та ін. Вони виправлялися весною на дніпрові притоки та на уходах, в устях рік, засідали на всякі степові «промисли». Далі за дніпровими порогами, на Запорожжі, або Низу, ці ловці стрічалися з татарами й вели з ними партизанську боротьбу – нападали на татарські оселі, улуси, й забирали коні й худобу. Ці перші коза-

ки переходили з місця на місце, жили у шатрах, покритих шкурами диких звірів, або копали собі землянки у захищених місцях. Австрійський посол Лясота, що 1594 р. їздив на Запорожжя, оповідає, що по полях «часто видно малі відокремлені домики зі стрільницями: туди тікають мешканці, як несподівано нападуть татари, і звідси бороняться»¹. Лови на звіра постачали уходникам доволі м'яса, яке можна було солити або вудити, та цінних шкір на хутро. Козаки закладали також у деяких місцях лісові пасіки, борті, і збирали мед. Немалу користь давала сіль, що знаходилася у прибережних чорноморських озерах і лиманах.

Для боротьби з татарами наші степовики організовувалися в озброєні відділи. Спочатку це були ватаги з різним числом учасників, під проводом виборних старших, або отаманів. Старшували звичайно люди, що знали військово мистецтво, – вояки з пограничних замків або й самозвані ватажки, що добули собі досвід у степових походах. До складу ватаг, окрім міщан, входили також різні загожі люди: селяни-втікачі, мандрівні ремісники, недовчені студенти, вояки з розбитих відділів – всякі беззахисні люди, що шукали собі щастя й долі в Диких полях. Ці відділи утворювалися звичайно тільки на короткий час, на один похід, потім розходилися й знову збиралися на іншу виправу.

Пізніше козацька організація прийняла тривкіші форми. Як зазначається в своїй книзі О. Субтельний, «на Запорожжя почала прямувати шляхта визначних родів, особливо шляхетська молодь, що, бажала зажити буйним, напівдиким життям та добути собі славу в боротьбі з татарами. Являлися навіть представники магнатських родів, як Ружинські, Корецькі, Вишневецькі. Вони приносили більші засоби зброї і всього потрібного до боротьби, а передусім – ширший організаційний хист і ширші воєнні плани»².

Князь Д. Вишневецький заснував на острові Малій Хортиці оборонний замок, що став базою козаків у війні з татарами. На цей зразок запорожці почали будувати свої укріплені Січі – на Томаківці, Базав-

¹ Грушевський М.С. Історія України-Руси: В 11 т., 12 кн. / М.С. Грушевський / редкол.: П.С. Сохань (голова) та ін. – К.: Наукова думка. – Т. 1. – 1991. – С. 235. – (Пам'ятки іст. думки України).

² Субтельний Орест. Історія України / Орест Субтельний. – Київ: Либідь, 1993. – С. 142.

луці, Микитиному Розі, врешті, славному Стару Січ на Чортомлиці, що перетривала до часів Мазепи.

Січ у різні часи мала різні розміри й різний план. Ось як розповідається про козацькі укріплення в науковій праці Г. Боплана «Опис України»: «найчастіше укріплення творили неправильний чотирикутник із боками по 200 метрів або й більше. Для легшої оборони закладали Січ на острові або півострові між двома річками на підвищеному місці. Довкола насипали вал, високий до 10 метрів, а на валі ставили частокіл із паль, зі стрільницями. В'їзні ворота були укріплені високою баштою. В кількох місцях у валах знаходилися тісні заховані хвіртки, якими можна було непримітно вийти з твердині. Посередині січової площі був широкий майдан, на якому відбувалися козацькі ради. Довкола майдану стояли курені – великі будинки, у яких жили запорожці, а також церква з дзвіницею, пушкарня, скарбівниця та інші військові будови»¹.

Запорізькі козаки, живучи в січі без жінок і без нащадків і водночас щорічно, а часом і щоденно зменшуючись у кількості від війни, хвороб і старості, всіляко намагалися поповнити свій склад і збільшити своє військо. Отож зрозуміло, чому козаки приймали у своє товариство кожного, хто приходив до них і брав на себе певні зобов'язання, необхідні для вступу в січ. Люди, близькі до Запорозьких козаків, у своїх спогадах одночасно свідчать, що в Січі можна було зустріти всякі народності, вихідців чи не з цілого світу – українців, литовців, поляків, білорусів, великоросів, євреїв, німців, донців, болгар, волохів, чорногорців, французів, італійців, іспанців, англійців. Але головний відсоток прибулих на Січ давала, звичайно Україна.

Кожному, ким би він не був, звідки й коли не прийшов на Запоріжжя, доступ у Січ був вільним за чотирьох умов:

- бути вільною і незалежною людиною,
- розмовляти українською мовою,
- сповідати православну віру,
- пройти певне навчання².

¹ Боплан Г. Опис України / Г. Боплан // Історія України. Хрестоматія: У 2-х частинах. – Ч. 1. – К. : Наук. думка, 1996. – С. 112 (Серія «Джерела з історії українського козацтва»).

² Зайцева Ю.А. Історія України / за ред. Ю.А. Зайцева. – Львів : Світ, 2000. – 463 с. – С. 113–114.

Свої ціннісні орієнтації козацьке військо виказало на суші й морі у боротьбі з татарами, турками та поляками. У відкритому полі козаки боронилися при допомозі табору: обозові вози розставляли кількома рядами, у чотирикутник, та з-поза цих рухомих стін обстрілювали ворога з рушниць і гармат. Особливу славу мала козацька піхота, що чудово вміла використовувати характер терену – горбки, яри, річки, болота. Один учасник писав: «Коли козак не має води, болота або яру, то пропав – без них, як «глухий німець», нічого не вміє та, як муха, гине. Тим-то зима, коли вже копати не можна, коли ніяк водою не втечеш, – для нього суворий ворог. Але весна, літо, осінь – це його хліб, скарб, достатки й усяка фортуна»¹. Козаків уважали за надзвичайних майстрів у мистецтві закладати шанці, сипати вали й окопи, будувати редути й засідки. Під Хотином 1621 р. козацький табір був так сильно уфортифікований, що встояв перед обстрілом турецької артилерії, що мала тоді світову славу.

Ще ширшу славу козаччина добула походами на Чорне море. Козацький морський човен був невеликий – довгий до 20 м, широкий ледве 3–4 м, мав 20–30 весел, щоглу з вітрилом та пару легких гармат; містив 50–70 чоловік. Козаки виправлялися з Січі великим флотом, деколи навіть по 200–300 човнів, і несподівано нападали на побережні турецькі міста, щоб узяти здобич і визволити невільників. Не раз відважувалися ставити чоло султанському воєнному флотові і з бою виходили переможцями, проявляючи незвичайну відвагу й погорду смерті. Турецький історик Наїма писав про запорожців: «Можна сміливо сказати, що на всій землі нема людей сміливіших, що менше дбали б про життя, менше боялися б смерті. Як оповідають люди, що знають морську справу, ця голота своєю відвагою у морських боях страшніша від усякого іншого народу»².

Козаччина внесла в українське життя елемент хоробрості й завзяття. До того часу наше громадянство не знало інших засобів оборони, як тільки «слізні прохання» й жалоби, а щонайбільше – письмові протести й друковані маніфести. Козаки обрали інший

¹ Голобуцький В.О. Гомін, гомін по діброві: історичні розповіді про запорожських козаків / В.О. Голобуцький. – Дніпропетровськ : Січ, 2003. – С. 53.

² Рибалка І. Історія України / І. Рибалка. – Харків : Основа. – Ч. I. – 1995. – С. 98.

шлях – організацію війська й боротьбу шаблею та рушницею. Тому українська інтелігенція зустріла своїх лицарів з надзвичайним захопленням, уважаючи їх за відновників давньої державності. Українські владика у своїм маніфесті 1621 р. писали про козаків: «Це ж бо то плем'я зі славного народу руського, з насіння Яфетового, що воювало грецьке царство Чорним морем і суходолом. Це з того покоління військо, що за Олега, монарха руського, у своїх кораблях по морю й по землі плавало і Константинополь штурмувало. Це ж вони за Володимира Святого, монарха руського, воювали Грецію, Македонію, Іллірію...»¹.

На Запорозжжі доступ до війська мав кожний, хто хотів козакувати; а проте до війська добирали найдостойніших. Доповнення війська звалося припис, а як справа йшла про наймане військо, то – *затяг* або *набір*. Дозвіл на це давала рада, набір проводив гетьман із полковниками, а на Січі кошовий. Польський письменник Старовольський 1628. р. пише про це так: «Ранньою весною, коли сніги починають сходити зі степів, кожний охочий до воєнної справи, спорядивши човен і припас, їде Дніпром до козацьких островів, а там їх старший вибирає військо з цих приходнів: здатних каже писареві вписати у реєстр, а нездатних відправляє до дому, забравши принесені ними припаси. Прийнятих роздає під око десятника. Новики не беруть участі в раді й виборах старшини, аж до трьох років. Таких новиків десятник, окрім дев'ятьох старих вояків, має під собою 30, іноді і 50, і ними розпоряджається, як їх повний хазяїн, особливо в битвах; коли хто; з них з битви утече, то не сміє повернутися, а то покарали б його на горло»². Старовольський запевняє, як це вже було згадано, що в «сорокотисячному війську було тільки 15.000 справжнього війська»³, а решта були новики. Апанович в своїх «Розпові-

¹ Кашенко А. Оповідання про славне Військо Запорозьке Низове / А. Кашенко. – Дніпропетровськ: Січ, 1991. – С. 138.

² Слюсаренко Ф. Польський письменник 17 ст. Симон Старовольський про запорізьке військо / Ф. Слюсаренко // Ювілейний науковий збірник українського університету в Празі, присвячений президентові Т.Г.Масарикові. – Прага, 1930 – т. 2. – С. 120–121.

³ Слюсаренко Ф. Польський письменник 17 ст. Симон Старовольський про запорізьке військо / Ф. Слюсаренко // Ювілейний науковий збірник українського університету в Празі, присвячений президентові Т.Г.Масарикові. – Прага, 1930 – т. 2. – С. 119.

дах про запорозьких козаків» згадує, що «новобранці брали участь і в морських походах»¹.

На Запорозжжі в XVIII. ст. молодих козаків звали хлопцями, джурами, а найбільше молодиками. На Січ приймали не раз навіть десятилітніх хлопців, але до війська записували з 20 років. У переказах про побут давніх запорожців є згадки про те, що молодики повинні були добре володіти зброєю, кермувати човном, виявляти орієнтацію й дотеп, – але тут не було ніяких постійних приписів, а тільки різні місцеві звичаї. Мало ймовірно те, що каже Боплян, немов «до запорозького війська приймали тільки такого, що переплив Дніпрові пороги і то проти води»². Кошовий на Січі мав почесну сторожу, що складалася з 30–50 молодиків.

Молодики, чи чури були також у козацьких полках на Гетьманщині. Коли зборівський мир обмежив число реєстрових козаків до 40.000, багато *випищиків* пристало до козаків за чурів. Військо було списане в реєстер. Перші такі переписи запорозького війська зроблено на жадання польської влади, що хотіла мати контроль над козаками. Але пізніше реєстри ведено для власного порядку, і так навіть полковник Скидан, підчас повстання 1637 р., вів реєстер свого війська. Перепису доглядав спершу гетьман особисто, пізніше цей обов'язок перейшов до Генерального обозного. Ревізія реєстру, відбувалася так, що козаки ставали у військовому порядку і старшина контролювала, чи кожний вписаний у реєстр, та чи хто інший часом не став на його місце. Коли в реєстрі була «діра», тобто число козаків було неповне, відбувався припис нових козаків. У часах, коли реєстр обіймав ледве кілька тисяч людей, до війська приймали найбільше заслужених, що вже відзначилися були в боях як охотники; першенство мали також сини козаків, – місце небіщика-батька мав право в полку зайняти син. Багато значило те, коли когось поручила старшина. Тим то згодом стало звичаєм, що «кандидат приєднував собі дарунками впливових старшин»³.

¹ Апанович О.М. Розповіді про запорозьких козаків / О.М. Апанович. – К. : Дніпро, 1991. – С. 227.

² Боплян Г. Опис України / Г. Боплян // Історія України. Хрестоматія: У 2-х частинах. – Ч. 1. – К. : Наук. думка, 1996. – С. 218 (Серія «Джерела з історії українського козацтва»).

³ Щербак Віталій Олексійович. Українське козацтво: формування соціального стану [Текст] : друга половина XV – середина XVII ст. / Віталій Щербак. – К. : КМ Академія, 2000. – С. 115.

На Гетьманщині часто проводили основні перевірки козацького війська для військових і податкових потреб. Упорядкований реєстер називався також компутсі козаки, що належали до запорозького війська, уважалися за рівних і звали себе товаришами. Але при цій теоретичній рівності все між військовим товариством були одиниці й групи, що вище ставали понад чернь, тобто рядове військо. Вже при кінці XVI ст. виринають старий ні козаки – ті, що довгі літа служили у війську або походили з козацького роду.

У XVII ст. є знову, знатні козаки, що мали за собою особливі військові заслуги і решту товариства перевищали своїм значінням. Військовий товариш, це титул козака, що мав уже старшинський уряд. Самійлович утворив окрему категорію бунчукових товаришів, що служили під гетьманським бунчуком; звичайно це були сини старшини. Значкові товариші це знову козаки, що служать під полковою короугою, «значком». Рядових козаків 1739 р. поділено на дві групи: виборні козаки мали бути все готові до війни й ходили у походи, підпомічники мали старатися за воєнні засоби і харчі для виборних. Військова служба мала різні назви, як осавульці, стійчики, курінчики. Дейнеками в половиш XVII. в. називали народне військо, що йшло у похід зі самими палками, що саме й звалися дейнеки.

Суцільність козаччини спиралася на тому, що козаки були не тільки військом, але й суспільною верствою, зі своїми соціальними аспіраціями. Всі козацькі права й привілеї були відомі під назвою *вольностей* запорозького війська. За ці вольности, козаччина вела вперту боротьбу весь той час, як була під польською владою. Ці домагання зводилися до таких пунктів: вільно вибирати військову старшину; мати власний незалежний суд; не платити ніяких податків; проживати в усіх державних і приватних землях; користуватися безплатним утриманням підчас походів і постоїв війська; вести лови й риболовство на Низу; виробляти пиво й горілку без державних оплат; ходити в походи на полі й на морі; найматися на службу чужоземним володарям. За ці *вольности* козаки вели вперту боротьбу з Польщею і в цих змаганнях розвинулося козацьке братерство й солідарність, витворились спільні ідеологічні основи запорозького війська.

Запорізька Січ, об'єднувала козаків не тільки метою, але й родом діяльності, яка мала яскраво виражений колективний характер і була пов'язаною з постійним подоланням труднощів і небезпек.

Цей фактор викликав необхідність високої відповідальності, моральної залежності кожного козака від колективу, від товаришів. Взаємозалежність, козака і війська Запорізького неперервно зростало з розвитком і вдосконаленням бойової техніки та зброї, об'єктивно породжує у козака почуття відповідальності за загальний успіх. «Важливою особливістю військового колективу, як зазначає Е. Жарський, є виключно чітка і статутна (правова) зумовленість його організації. Йому властива сувора, продумана до деталей організаційна структура, сувора погодженість і обов'язковість виконання команд і техніки ведення бою. Військовими статутами, настановами, наказами і розпорядженнями начальників регламентується не тільки службова діяльність і поведінка, але й взаємостосунки між козаками»¹.

Особливістю козацького колективу є те, що в бою він виконував свої задачі силою зброї, бойової техніки. Родом своєї діяльності козаки покликані не тільки протистояти ворогові, його діям, але й перемогти його. Це зобов'язувало кожного козака виробляти у себе мужність, сміливість, настирливість, витривалість, прагнення до оволодіння воєнними знаннями і навичками. Без названих якостей козак не зміг би стати повноцінним членом військового колективу. «Однією з важливих рис козацького колективу, як бойової одиниці і як вихователя, на думку М. Михальченка, була його вимогливість. У високо вимогливому колективі не знаходить місця самозаспокоєність, у ньому міцніша дисципліна, вища боеготовність»².

Виховна цінність такого козацького колективу, як Запорізька Січ, також оцінюється за такою суттєвою педагогічною ознакою, як динаміка розвитку вимог у цьому колективі. Адже загальновідомим є той факт, що «розвитку вимогливості військового колективу, підвищенню його професійної, бойової і виховної активності сприяє його самостійність, яка оцінюється здатністю, можливістю колективу самому розв'язувати певне коло задач, особливо виховних. Самостійність колективу посилює відчуття причетності осо-

¹ Жарський Е. Историчні основи виховання / Е. Жарський. – Нью-Йорк : Видання Шкільної Ради, 1960. – С. 24.

² Михальченко М. Україна доби межичасся / М. Михальченко, З. Самчук. – Дрогобич: Відродження, 1998. – С. 115.

бистості до нього, підвищує ефективність спонукаючих, заохочуючих і примушуючих стимулів, якими володіє колектив»¹.

Оскільки козаки жили в великому військовому колективі – Запорізькій Січі, – це не могло не відобразитись на формуванні особистості козаків-воїнів. Вважалось, що тільки в колективі можна виховати людину з високим рівнем свідомості, широким світоглядом і високою мораллю. Тільки в колективі розвивається моральна відповідальність індивіда за свою поведінку і поведінку всіх членів колективу. Дружний і цілеспрямований колектив, який жив на Запорізькій Січі, забезпечує багатство і повноту життя всіх членів, забезпечує в цьому розкриття всіх задатків і здібностей особистості.

Основу колективу складала сумісна суспільно-корисна діяльність. Військова діяльність, якою займалися козаки, має, як ніяка інша, яскравий колективний характер. Принцип виховання в колективі і через колектив вимагає від старшини турботи про згуртування підлеглих, чим і займалась козацька старшина. Показником зрілості колективу, його здатності успішно виконувати поставлені задачі, є його дисципліна. Тому зміцнення військової дисципліни і виховання у козаків дисциплінованості були водночас і стимулом для розвитку активних соціальних позицій козацтва.

Сутність військового виховання Запорізької Січі полягала у формуванні в козаків таких морально-бойових якостей, які необхідні озброєній людині для захисту національних завоювань українського народу. Метою цього виховання був розвиток у козаків таких якостей як вірність військовому обов'язку, та статутам, висока дисциплінованість, мужність, стійкість, відвага, вірність бойовим та національно-історичним традиціям і т.д. Сформувались неписані закони кодексу лицарської честі, що передбачали:

- любов до батьків, рідної мови, вірність у коханні, дружбі, побратимстві, ставленні до Батьківщини-України;
- готовність захищати слабших, молодших, зокрема дітей;
- шляхетне ставлення до дівчини, жінки, бабусі;
- непохитна відданість ідеям, принципам народної моралі, духовності (правдивість і справедливість, скромність і працьовитість тощо);

¹ Пристула О. Спас – бойове мистецтво запорозьких козаків / О. Пристула // Шлях перемоги. – 1993. – С. 11–12.

- відстоювання повної свободи і незалежності особистості, народу, держави;
- турбота про розвиток національних традицій, звичаїв і обрядів, бережливе ставлення до рідної природи, землі;
- прагнення робити пожертви на будівництво храмів, навчально-виховних і культурних закладів;
- цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму;
- уміння скрізь і всюди чинити шляхетно, виявляти інші чесноти.

Козацька педагогіка як невід’ємна складова української етнопедагогіки акумулювала в собі вироблені віками та апробовані часом традиції тіловиховання молоді. «Система освіти і виховання у школах Запорозької Січі (козацькі, січові, полкові, паланкові, парафіяльні та інші школи), як зазначає Н. Котова, передбачала формування у молоді, крім якостей лицарської честі, певної системи доблесті та звитяги»¹, а саме:

- «готовності боротися до загину за волю, честь і славу України;
- нехтування небезпекою, коли справа стосується нещастя рідних, друзів, побратимів;
- ненависть до ворогів, прагнення визволити рідний край від чужих зайд-завойовників;
- здатність відстоювати рідну мову, культуру, право бути господарем на власній землі;
- героїзм, подвижництво у праці та в бою в ім’я свободи і незалежності України»².

У козацькому середовищі виникло, закріпилося, а потім і поширилося в слов’янському стилі кілька специфічних систем фізичних і психофізичних вправ, спрямованих на тіловиховання, самовдосконалення особистості. Це перш за все система фізичного виховання і військового вишколу учнів різних типів шкіл (володіння луком, списом, шаблею і арканом, майстерність їзди на бойовому коні, управління і догляд за ним тощо). Головною сферою, через яку

¹ Котова Н. Історія України : навчальний посібник / Наталія Котова. – Харків : Одісей, 2005. – С. 212.

² Голобуцький В.О. Гомін, гомін по діброві: історичні розповіді про запорозьких козаків / В. О. Голобуцький. – Дніпропетровськ : Січ, 2003. – С. 282.

відбувалося виховання в Запорізькій Січі була бойова підготовка. Але бойова підготовка – не єдина сфера, в якій формуються морально-бойові якості. Бойові чергування, виконання обов'язків каральної служби, військові змагання, весь уклад військового життя сприяють вихованню й особистості, необхідних справжньому воїну, бойових якостей. Тому, з рештою й не дивно, що козак, який пройшов багаторічний Січовий вишкіл, отримав гарт у бойових походах та щоденній козацькій військовій справі, ставав носієм передових технічних, гуманітарних та економічно-господарських знань і, саме головне, ставав свідомим духовним носієм та захисником української традиції.

Рівень духовної культури будь-якого народу визначається насамперед станом освіти та поширенням наукових знань у суспільстві. Розвиток їх в Україні у другій половині XVII – кінці XVIII ст. – яскраве свідчення духовного прогресу українського народу. Головним осередком освіти, в той час, виступала Гетьманщина. За даними, зібраними в семи полках із десяти, у 1740-х роках існувало 866 початкових шкіл, де в обсязі трирічного курсу викладалися основи читання та письма. Ця структура різко відрізнялася від освіти на Правобережжі, де більшість шкіл контролювали єзуїти, а польська початкова освіта для українських селян була практично недоступною. Це й було однією з причин незначної ролі, яку відіграло Правобережжя в культурному житті України тієї доби.

Щодо середньої освіти, то Лівобережжя могло похвалитися кількома колегіями, зокрема у Чернігові, Переяславі та Харкові. Головним осередком вищої освіти була Києво-Могилянська академія, яка отримала цей статус у 1701 р. Завдяки щедрій фінансовій підтримці Мазепи вона стала одним із провідних культурних центрів православного світу. В десятиліття, що передувало Полтавській битві, в ній щороку вчилася 2 тис. студентів. Серед її викладачів були такі світила, як Йосафат Кроковський, Стефан Яворський та Феофан Прокопович. Побудована за суворими правилами 12-річна програма навчання в академії користувалася таким високим авторитетом, що російські правителі заповзято вербували її викладачів і випускників, пропонуючи їм найвищі в імперії церковні та урядові посади.

Запорізький уряд на чолі з кошовим отаманом постійно проявляв піклування про створення розгалуженої системи освіти. У XVIII ст. тут функціонували церковно-парафіяльна спеціальна школа співу і

три вищі школи, де викладали вихованці Києво-Могилянської академії. У 1754 р. з ініціативи кошового отамана Якіма Гнатовича була створена школа, яка впродовж 15 років готувала писарів військових канцелярій для всієї України. У Запорізькій Січі існувала також школа вокальної музики і церковного співу. Вона знаходилась спочатку в слободі Орловщина (на лівому березі р. Орелі), а в 1770 р. була перенесена на Січ. Учні цієї школи вивчали мистецтво партесного співу. Тут готували читачів і співаків для православних церков України.

Високого рівня досягла військова музика, в якій особливе місце посідали духові та ударні інструменти: труби, сурми, ліпаври, барабани, бубни. Духова музика мала велике значення у походах Війська Запорізького, а також під час різних урочистостей. Ось як про це говорить О.В. Шевчук у своєму творі «Січ-мати»: «труби та сурми разом з ударними інструментами використовували як сигнали у походах і боях, а також при урочистих зустрічах послів, гостей»¹.

Загони запорізьких козаків, що вирушали у похід, повинні були обов'язково мати трубачів або сурмачів. Тулумбаси у Війську Запорізькому використовували переважно для зв'язку. Вони були різноманітними за розмірами. В деякі з них билн відразу 8 чоловік. Великі литаври називали набатами і тримали їх тільки у самій Січі. «В духовній культурі козацької держави високого розвитку досягло хорове мистецтво»². Впродовж багатоговікового періоду національно-визвольної боротьби український народ поряд з піснями творив думи – героїчну, драматизовану і водночас пройняту великим ліризмом поезію. Вони мали своєрідну художню форму і виконувалися під акомпанемент бандури (кобзи) або ліри.

Думи і народні пісні набули активної дійового характеру завдяки «кобзарям», які часто були не лише їх виконавцями, але й творцями. Кобзарство – це своєрідне явище української народної культури, видатне мистецьке досягнення запорізького козацтва. Кобзарям

¹ Шевчук В. О. Січ-мати [Текст] : повісті та оповідання про Запорозьку Січ / упоряд., авт. передм., слов. та прим. В. О. Шевчук. – К. : Школа, 2003. – С. 318. – (Серія «Шкільна хрестоматія»).

² Бокань Володимир. Історія культури України / Володимир Бокань, Леонтій Польвий. – К. : МАУП, 1998. – С. 147.

належить славне місце в історії духовної культури українського народу.

Особливою популярністю в козацькому середовищі користувалися танці. Найбільш улюбленим з них був гопак. Його виконували тільки чоловіки. В основі танцю лежала імпровізація, під час якої танцюристи демонстрували, хто на що здатний. У техніці танцю проста присядка пов'язується з образом хвацького вершника, який, підстрибуючи в сідлі, нестримно мчить на ворога. Аналогічними за характером виконання є танцювальні рухи «повзунець», «яструб», «присядка» з розтяжкою вниз. Танці виконувались у супроводі бандури та інструментальних ансамблів.

У січовій музичній школі, де навчали «вокальної музики» і «церковного співу», були створені спеціальні групи виконавців – лицедіїв, які ставили народні лялькові видовища під назвою «Вертеп» у супроводі троїстих музик. В цих виставах головна роль відводилась козаку-запорожцю, який добре грав на бандурі, співав і танцював. В монологах, піснях і танцях самодіяльні артисти висловлювали дуки і сподівання, близькі українському народові. Все це сприяло популяризації вертепної драми в художньому побуті українського народу.

Запорізька Січ – це демократична організація. Характеристичною ознакою козацької демократії було те, що військова старшина була виборна: вибирала її козацька рада. Рада могла так само й відібрати кожний уряд; старшина виконувала свої обов'язки «до військової ласки», тобто поки дозволяло військо. За словами дослідника казацької старшини В. Задунайського, «гетьмана вибирала генеральна рада. Вибори відбувалися особливо врочисто. Коли рада вже зібралася, посередині радного кола, де стояла старшина, клали клейноди, відзнаки гетьманської влади, – булаву і бунчук»¹. Був давній звичай, що гетьман, що уступав, клав булаву просто на землю, наче на знак, що гетьманська влада повинна коритися перед військом аж до землі. У пізніших часах клейноти клали на стіл, укритий розкішним килимом. Старшина ставила кандидатури, починалася нарада, осавули обходили військо, питаючись, за кого козаки стоять. Вибір відбував-

¹ Задунайський В. Козацько-лицарське мистецтво – сутність української козацької старшини / В. Задунайський // Вісник наукового товариства ім. Т.Г. Шевченка. – Донецьк, 2001. – Т. 1. – С. 81.

ся не голосуванням, а криком, не раз доходило й до борні. Самовидець описує такий вибір на Чорній раді 1654 р.: «Зараз крик зчинився з обох сторін за гетьманство, – одні кричать: «Брюховецького на гетьмана!», а другі кричать: «Сомка на гетьмана!»... а далі взяли, між собою битися»¹. Пізніше, у XVIII. в., кандидатура на гетьмана була вже між старшиною умовлена заздалегідь, і вибори проходили спокійно. За давнім звичаєм козаки проявляли свою згоду так, що кидали вгору шапки.

Запорізькі козаки увесь час свого історичного існування керувалися власним урядом, звичайно щорічно змінювалися і неодмінно неодруженим начальством. Повний штат начальницьких облич у запорізьких козаків, за різними джерелами, визначається по-різному: 49, 118, 149 чоловік. Послідовно ступінь цих начальників представляється в такому, приблизному, порядку: військові начальники – кошовий отаман, суддя, есаул, писар і курінні отамани; військові служителі – підписарій, булавничий, хорунжий, бунчужний, перначний, підесаульний, довбуш, піддовбуш, пушкар, підпушкарний, гармаш, товмач, шафар, підшафар, кантаржей, і канцеляристи; похідні і паланочні начальники – полковник, писар, есаул, підписарій, підесаульний.

Перші чотири з перерахованих посадових осіб, саме кошовий отаман, військовий суддя, військовий есаул і військовий писар, складали власне так названу військову старшину; до них іноді зараховували курінних отаманів і старих козаків, що були старшини, але що вступили, чи добровільно проти волі, свої звання іншим; інші названі обличчя чи складали «молодшу старшину», «військових служителів», чи ж паланочні і перевізних старшин; в мирний час військова старшина керувала адміністративними і судовими справами війська, в воєнний час керувала козаками, уступаючи своє місце в Січі наказний старшині, але по закінченні війни знову приймаючи свої права. Підтвердженням демократизму Запорізької Січі є права, обов'язки та устрій життя Запорізької старшини.

Кошовий отаман з'єднував у своїх руках військову, адміністративну, судову й духовну владу. У військовий час кошовий був «головним командиром», «фельдмаршалом» війська і діяв як зо-

¹ Брехуненко В. Московська експансія і Переяславська Рада 1654 року / В. Брехуненко. – К. : Інститут української археографії НАНУ, 2005. – С. 115.

всім необмежений диктатор: «він міг викинути неслухняного чи за борт човна, на шиї з мотузкою тягти його за важким обозом»¹. У мирний час він був «конституційним владикою» Запоріжжя і тому керував всією областю козацьких вільностей з їх паланками, селищами, замовниками й бурдюками; виконував роль верховного судді над усіма винними і злочинцями, і тому карав винних за провини і визначав страту лиходіям за злочини; вважався верховним начальником запорізького духівництва і тому приймав і визначав духовні обличчя з Києва в січову і паланочні церкви, чи залишав, повертав їх назад, зважаючи на поведінку й здібності кожного.

Обов'язки кошового полягали в тому, що він затверджував обраних на раді всіх чинів, що впливали за ним, узаконював розподіл «по лясам» землі, косовиць, рибних ловель, звіриних відходів, розділяв військовий видобуток, військові доходи, царську платню, приймав нові обличчя у Січ, відпускав старих козаків із Січі, видавав атестати заслуженим товаришам, посилав ордера паланочній старшині, входив у дипломатичні відносини із сусідніми державами: Російським, Польським, Кримським, Турецьким і віддаленим Німецької, приймав королівські універсали, царські укази, гетьманські ордери. З «Історії запорізьких козаків Д.І. Яворницького дізнаємось, що «офіційно кошовий титулувався «пане кошовий», «Його вельможність пан кошовий отаман»; «Його благородіє пан кошовий отаман»; неофіційно називався «батьком, пан-батьком, вельможним добродієм»; у знак свого достоїнства, при суспільних зборах, він тримав у руці металеву чи через брак металевої, в екстрених випадках, очеретяну булаву; у церкві мав особливе місце, боку чи стасидію, різьбленого дерева, пофарбовану зеленою фарбою; на час відсутності із Січі призначав собі заступника, що називався «намісником отамана» чи «наказним» отаманом, «кошовим товаришем»; останній міг бути іноді навіть під час перебування дійсного кошових у Січі»².

Але при усій своїй силі кошовий отаман, однак, не був необмеженим владарем запорізького війська: не маючи ні особливого

¹ Яковенко Н.М. Нарис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII століття / Н. М. Яковенко. – Київ : Генеза, 1997. – С. 91.

² Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків / Д. І. Яворницький. – У 3-х т. – Л. : Світ, 1992. – Т. 1. – С. 314–315.

приміщення, ні окремого столу, кошовий був у дійсності тільки старшим між рівними, «батьком» для всіх козаків, від того мав більше моральне, чим дисциплінарне право. Влада його обмежувалася звітом, часом і радою. Кожен кошовий щорічно, 1 січня, під час вибору військової старшини, повинний був дати звіт у всіх своїх учинках і діях, відносно війська; при цьому, якщо під час звіту за кошовим відкривався який-небудь злочин проти війська, яке-небудь неправильне рішення суду, який-небудь незаконний учинок проти заповітних переказів запорізьких, то його навіть страчували смертю.

Кожен кошовий обирався тільки на один рік, після закінчення якого на місце його ставав інший; виключення робилися лише для дуже деяких, особливо видатних і популярних облич, які: Іван Сірко, Костянтин Гордієнко, Іван Малашевич і Петро Калнишевський, із яких перший був кошовим отаманом протягом 15 років, а останній протягом 10 років; але й отут усе-таки кошові залишалися у своїй посаді не на все життя, а щороку знову обиралися і знову затверджувалися на загальній раді всіх козаків.

Нарешті, кошовий був у залежності від ради, тобто від ради усього «низового запорізького товариства» чи, говорячи московською і польською мовою, від «черні» і «простолюду» козацького. Без загальної ради всього запорізького війська кошовий отаман нічого не міг і нічого не смів почати. Самі козаки стверджували: «У нас не єдиного пана кошового порада до писання аркушів буває (...) а не пан кошовий, а не писар без дозволу нашого переставляти самі собі в листу доклади неповинні»¹.

Кошовий не мав права навіть роздруковувати само особисто листів, що надсилалися на його ім'я або в Січ.

У словесних відносинах з козаками кошовий звертався з ними не наказово, а по-батьківськи чи товарицьки, називаючи їх «дітками, братчиками, панами-молодцями, товаришами». Вважається, що «так було іспокон століть і тільки під кінець історичного існування Запорожжя військова старшина стала обзаводитися власними будинками в Січі і мати окремих стіл для себе, а в XVIII столітті, як свідчать очевидці, кошові отамани стали жити

¹ Тимофеев В. Адамівський курінь «Молодої Січі» / В Тимофеев // Освіта. – 2002. – 6 листопада. – С. 6.

вже в особливих будинках, що вибудовувалися серед площі «міста»; там же стояли особливі будинки для військового судді і писаря»¹.

Військовий суддя був другим обличчям після кошового отамана в запорізькому війську; як і кошовий отаман, він обирався на військовій раді з простого товариства. Суддя був охоронцем тих предковських звичаїв і віковичних порядків, на яких ґрунтувався весь лад козацького життя. Обов'язком військового судді було судити винних; він розбирав карні і цивільні справи і вимовляв суд над злочинцями, представляючи, однак, остаточний вирок суду вирішувати кошовому отаману, військовій раді. Військовий суддя іноді заміняв особу кошового, під ім'ям «наказного кошового отамана», виконував посаду скарбника й артилерії начальника при військовому «скарбі й армате». Зовнішнім знаком влади військового судді була велика срібна печатка, що він зобов'язаний був тримати при собі під час військових чи збор рад і прикладати до паперів, на яких ухвалювалося рішення всієї ради. Суддя, як і кошовий отаман, не мав ні особливого житла, ні окремого столу, а жив і харчувався разом з козаками свого куреня.

Військовий писар, як і кошовий отаман і військовий суддя, вибирався товариством на загальній раді і завідував усіма письмовими справами запорізького війська. Так, він розсилав накази по куренях, вів усі рахунки приходів і витрат, писав, іноді по нараді з ченцями, і писав папера до різних государів і вельмож від імені всього запорізького війська, приймав всі укази, ордери, аркуші і цидулі, що надсилалися від різних царствених, владних і простих облич у Січ, на ім'я кошового отамана і всього низового війська. «У запорізьких козаків обов'язки військового писаря виконувало одне обличчя, але при ньому, як помічника, складався виборний військовий підписарія і поверх того іноді кілька людей «канцелярських різного звання служителів». Дійсної канцелярії, у вигляді особливої установи, для писаря в Запорожжя не покладалося, і всі письмові справи відправлялися при «квартирі» (тобто курені) писаря. «Обов'язки писаря, як стверджує І. Кравченко, вважалася в Запорожжя настільки важливими і відповідальними, що якби хто інший, замість нього, насмілився

¹ Історія українського війська. – Львів: Світ, 1992. – С. 432.

писати від імені коша кому-небудь чи приймати листа, того без посади страчували смертю»¹.

Значення військового писаря в Запоріжжі було дуже велике: багато хто з військових писарів впливав на настрої усього війська; багато хто тримав у своїх руках усі нитки політики і громадського життя свого часу; тому військових запорізьких писарів порівнюють з роллю генерального секретаря навіть військового міністра в наш час. Вплив військових писарів тим сильніший був у Запорожжі, чим довше більшість з них залишалася на своїх посадах протягом багатьох літ беззмінно.

Військовий есаул, так само, як кошовий отаман, суддя і писар, обиралися загальною радою з простих козаків низового товариства; обов'язки військового есаула були дуже складні: він спостерігав за порядком і благочинням між козаками в мирний час у Січі, стежив за виконанням судових вироків за рішенням кошового чи всієї ради, як у самій Січі, так і у віддалених паланках війська; робив наслідку з приводу різних суперечок і злочинів у середовищі сімейних козаків запорізького посполства; заготовляв продовольство для війська на випадок війни, приймав хлібну і грошову платню і, за наказом кошового, розділяв її згідно з посадою кожного старшини; захищав інтереси війська на прикордонній лінії; посилався перед війська для розвідки про ворогів; стежив за ходом битви під час бою; допомагав тій чи іншій стороні в жаркі хвилини бою.

Усі чотири названі особи – кошовий, суддя, писар і осавул – складали запорізьку військову старшину, що відали військові, адміністративні, судові і навіть духовні справи всього запорізького низового війська; посадові обличчя, що впливали за ними, тільки допомагали головним і виконували їхню волю і накази. Якщо громаду не задовольняла діяльність старшини на Січі, «військова старшина, за словами О. Д. Бойко, не раз відправлялася усередину козацьких вільностей по містах, селах і зимовникам, щоб на самих місцях зробити таке чи інше розпорядження, згідно з нестатками і потребами населення: чи зрівняти повинності, чи звільнити від податей, чи розділити угіддя, чи розібрати сварки і покарати злочинців»². Як відбу-

¹ Кравченко І. Запорожці: до історії козацької культури / І. Кравченко. – К. : Мистецтво, 1993. – С. 227.

² Бойко О. Д. Історія України / Бойко О.Д. – Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. – С. 239.

валися ці поїздки, видно з похідних журналів січового архіву, що збереглися до нашого часу.

Умови життєдіяльності козацьких поселень як господарсько-військових організацій потребували тісної взаємодії їх членів. Вони були вільні й рівні, а тому лише на принципах вільного демократизму, довіри, взаємоповаги та взаємодопомоги могли будувати свої стосунки. Демократичні засади запорозького козацтва стали основою формування християнської козацької республіки, що викликало захоплення багатьох вчених та політичних діячів. Російський революціонер і прогресивний мислитель О. І. Герцен писав, що Україна була козацькою республікою, підвалинами якої стали демократичні і соціальні засади. Запорозька Січ – це дивовижне явище плебеїв-витязів, лицарів-мучеників, які сформували чимало прогресивних демократичних правових ідей. Розвиток таких засад потребував гнучкого механізму втілення в життя демократичних принципів, високої політичної відповідальності за свої вчинки, глибокого розуміння державотворчих завдань.

Козацька доба приваблювала багатьох письменників, учених, дослідників, істориків, археологів, педагогів різних часів та народів, так як багатовіковий козацький визвольний рух зумовив унікальне явище не лише східнослов'янської, а й світової культури – козацьку педагогіку.

Козацька педагогіка – частина народної педагогіки у вершинному її вияві, яка формувала в молодих поколіннях українців синівську вірність рідній землі. Це народна виховна мудрість, що своєю головною метою ставила формування в сім'ї, школі і громадському житті образ козака-лицаря, мужнього громадянина з яскраво вираженою українською національною свідомістю і самосвідомістю. Як зазначає Д. Федоренко у своїй праці «Мудрість козацької педагогіки, «створена козаками педагогіка ввібрала в себе ідейно-моральний, емоційно-естетичний, психолого-педагогічний зміст богатирської епохи в житті наших пращурів періоду Відродження. Під могутнім захистом козацьких збройних сил в Україні існували різні типи навчальних закладів»¹. Поряд з академіями, братськими, дяківськими, церковними, монастирськими

¹ Федоренко Д. Мудрість козацької педагогіки [Текст]: Учителеві сучасної школи про козацьку педагогіку / Федоренко Д. // Освіта. – 1999. – № 53 (10 листопада). – С. 4.

школами, колегіумами працювали народні професійні школи мистецтв і ремесел (кобзарства, гончарства, бортництва та ін.) та козацькі, січові школи на території Січі.

Про те, що в Запорозькій Січі високо цінувалась освіта свідчить хоча б те, що, як пише наш видатний історик Д. Яворницький, «більшість січового товариства була грамотною й власноручно підписувалась на різноманітних листах, ордерах та інших документах. На Запорожжі існували й свої школи, що поділялись на монастирські, січові й церковно-парафіяльні У січовій школі викладалися співи, читання та письмо. За різними даними, чисельність учнів в школі досягала 80 чоловік»¹. Монастирська школа існувала при Самарсько-Миколаївському монастирі, в ній викладали грамоту, молитви, Закон Божий і письмо. Церковно-парафіяльні школи існували при усіх парафіяльних церквах запорожців, що мешкали по слободах, зимівниках. Відсоток грамотності, зважаючи на повагу Товариства до освічених людей та заохочення козацтва до навчання навіть у старшому віці, був досить високий. Про це свідчить цікавий документ, який згадується в «Історії запорізьких козаків» Д. І. Яворницького – Розписка від 1763 року, про обов'язок виконувати усі порядки внутрішнього благоустрою, в якій підписувались «хто по простоте крестами, а хто может – письмом»². Згідно з нею, на 13 неграмотних січовиків в одному курені припадало 15 грамотних. Маємо погодитись із авторитетною думкою вченого, що подібного рівня грамотності на той час не спостерігалось навіть у вищих верств російського народу.

Не соромила Козацької держави й початкова, народна школа. Вона утримувалась на власні кошти українського населення і з його власної ініціативи. На середину XVIII ст., на території семи полків Гетьманщини існувало 866 народних шкіл, що в зіставленні з густрою населення дорівнювало одній школі на 1000 осіб. У 1767 році лише в одному Чернігівському полку існувало 143 школи, по одній вже на 746 осіб.

Перша школа на Січі, відкрита у 1576 році, слугувала зразком для виникнення осередків освіти на всій території козацьких вольностей. Склад учнів визначався звичаями, що формувалися на Січі. Так, там

¹ Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків / Д. І. Яворницький. – У 3-х т. – Л. : Світ, 1992. – Т. 1. – С. 320.

² Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків / Д. І. Яворницький. – У 3-х т. – Л. : Світ, 1992. – Т. 1. – С. 320.

заборонялося перебувати жінкам. Навіть отамани залишали свої сім'ї за межами Січі. За порушення цього порядку загрожувала смертна кара.

Дослідники козацьких шкіл в Україні стверджують, що «січова школа існувала при церкві Святої Покрови, розташованій на території Запорізької Січі. Вона складалася з двох відділів: в одному вчилися ті юнаки, що готувались до паламарів і дияконів – у цьому відділі було завжди 30 учнів. Крім цього існував відділ молодиків, де вчилися сироти, хрещеники козацької старшини та інші діти (їх було біля 50), яких навчали грамоті, співу та військовому ремеслу»¹.

У козацькій педагогіці чільне місце посідає батько. Він – захисник сім'ї, роду, творець історії, державності, символ мужності, відваги, взірець для наслідування. Батько – перший учитель, який формує у своїх дітей лицарську честь і гідність, цілеспрямовано займається їх загартуванням, готує до подолання життєвих труднощів. Описуючи життя та побут козацької сім'ї О. Гурова зазначала: «козацька сім'я характеризується глибокими демократичними та духовними традиціями, рівноправністю чоловіка та жінки. Чоловік навіть у сімейному житті керувався лицарськими чеснотами. Материнське слово в сім'ї є не менш вагомим, ніж слово батька, вона виховувала дітей на козацькому фольклорі, вселяла в їхні душі любов до Батьківщини, віру в перемогу добра, надію на щасливе життя. Мати символізувала берегиню традицій свого народу»². Сімейні виховні традиції продовжували досвідчені козаки у школах. Так, Д. Яворницький поділив запорізькі школи на «січові, монастирські та церковно-парафіяльні»³.

До січових шкіл хлопчиків приводили батьки. Головним учителем був ієромонах, який, крім прямих обов'язків наставника, піклувався про здоров'я хлопців, лікував хворих, хоронив померлих і про все детально розповідав кошовому отаману та прикордонному лікарю. У таких школах на високому рівні навчали музики, співу та інших мистецтв. При таких школах існував відділ співаків. З часом він виокреми-

¹ Левківський М. Діяльність козацьких шкіл в Україні (січові, полкові, музичні...) // Левківський М. Історія педагогіки. – Харків, 2002. – С. 109.

² Гурова О. Українська козацька педагогіка про духовний розвиток особистості / О. Гурова // Виховання і література. – 2001. – № 1. – С. 56.

³ Яворницький Д. І. Історія запорізьких козаків / Д. І. Яворницький. – У 3-х т. – Л.: Світ, 1992. – Т. 1. – С. 326.

вся в школу «вокальної музики та співу». Тут вивчали також латину, піїтику, арифметику, риторику, геометрію, географію, астрономію, військову справу. Латину вивчали як мову міжнародних відносин, мову науки того часу. Користувались латиною і в полеміці, в боротьбі проти окатоличення. З 1754 по 1768 рр. існувала також Головна Січова школа, що за рівнем навчання прирівнювалась до кращих братських шкіл. У ній вивчали піїтику, риторику, математику, географію, астрономію, військову справу.

Монастирська школа існувала при Самарсько-Миколаївському монастирі і виникла 1576 р. Тут навчалась молодь під керівництвом ієромонаха грамоти, молитов, Закону Божого і письма. Церковно-парафіяльні школи існували при приходських церквах і охоплювали запорізьких козаків, які жили в паланках по слободах, хуторах, зимівках. Деякі з таких шкіл культивували ще й вокальну музику та церковний спів. Подібні школи були на Січі та в паланках.

Особливої уваги заслуговують школи джур, які продовжували традиції сімейного виховання. Від наставників юні джури переймали військову науку, вчилися жити й перемагати в екстремальних умовах. Джури жили в куренях із дорослими й одночасно вчилися у січових школах.

Почесне місце серед навчальних закладів займали полкові школи. Вони проіснували на території Лівобережної України аж до другої половини XVIII століття. Ці школи, як правило, розміщувалися у приміщеннях, які належали церквам. Іноді їх називали як церкву: Покровська, Успенська... Ось як такі школи описує О. Афоневич: «учні жили в будинку дяка і виконували різні господарські роботи. Методи навчання – обмежені. Дітей навчали рахувати, читати, писати. Виховання мало релігійний характер. Школи існували на кошти батьків»¹. Більшість учителів, які навчали козацьких дітей, уважно стежила за їхніми успіхами і коли помічала одарованих учнів, то рекомендувала їх для подальшого навчання в школах підвищеного типу.

Слід зазначити, що у всіх вищезгаданих навчальних закладах панував волелюбний дух козацтва. Особливе місце відводилось ідеям і засобам народної педагогіки, українознавства. Педагоги разом з вихованцями і батьками дотримувались народних обрядів, звичаїв, традицій.

¹ Афоневич О. Школи в Запорізькій Січі. /О. Афоневич // Українське слово. – 1996. – 14 листопада. – С. 13.

Тут реалізовувався принцип гармонійного виховання людини, оскільки одночасно із загальноосвітніми предметами багато уваги приділялося психофізичному вдосконаленню майбутніх козаків.

На Запорізькій Січі існувала специфічна система відбору в школу молодих людей, так званих молодиків. Дослідники Запорізької Січі зазначали: «хто хотів би стати козаком – мусив наперед служити три роки в старого козака за джура. Джура виконував роботу різного типу: носити за козаком другу рушницю й потрібні клунки. Одрозу, коли навчався від того козака володіти зброєю і набирив вправності в битвах, ставав правдивим козаком і діставав зброю: рушницю, шаблю, спис, лук і стріли»¹.

Цілком ймовірно, що час перебування молодиків у Січовій школі суворо не регламентувався, а залежав насамперед від їх здібностей до військової та духовної науки. До школи приймалися хлопчики з 9 років. Підростаючи, вони ставали помічниками вчителя: підтримували в класі дисципліну, привчали молодших до самообслуговування. Методи навчання в школах були обмежені, хоча учителі і намагалися певною мірою унаочнювати навчальний процес, особливо під час вивчення азбуки, коли учитель, узявши руки в боки, зображував букву «Ф», піднявши одну руку вгору, а другу опустивши вниз, – «Х», опустивши руки і розставивши ноги – «Л» і т.д. Посібниками для навчання був Часослов і Псалтир, які в достатній кількості друкували Київська і Чернігівська друкарні, а також скорописна «Козацька читанка». Перший розділ «Читанки» містить реєстр «Переяславських статей 1659 року». Відомо, що в січових і козацьких школах перехід з одного класу в інший, від Букваря до Часослова, потім до Псалтиря і т.д., який супроводжувався народними дитячими забавами, іграми, різноманітними фізичними вправами. Дослідник С. Сірополко пише, що в цих школах хлопчиків учили «Богу добре молитися, на коні реп'яхом сидіти, шаблею рубати і відбиватися, з рушниці гострозоро стріляти й списом добре колоти»². Важливе місце відводилося також формуванню в учнів умінь плавати, веслувати, керувати човном, переховуватися від ворога під водою... Усе це підносило дух учнів, давало їм наснагу, оптимізм, віру у свої сили, можливості. Як і бувале козацтво, молодь на свята у процесі ігор змагалася на силу, спритність і прудкість, винахідливість,

¹ Мевгодовський А. Школи в Запорізькій Січі / А. Мевгодовський // Учитель. – 1998. – № 9. – С. 61.

² Сірополко С. Історія освіти на Україні / С. Сірополко. – К. : Наук. думка, 2001. – С. 59.

точність попадання в ціль... Традиційними були змагання на конях (скачки, перегони та ін.).

Школи в Запорізькій Січі існували на кошти батьків. За вивчення букваря батьки платили від 50 копійок до 1 карбованця, Часослова – до 5 карбованців. Дітей також навчали читати, писати, рахувати. У Лубенському і Чернігівському полках діти старшини і заможних козаків навчалися грамоти та військової справи у парафіяльних школах або при сотенних і полкових канцеляріях. Військову справу викладали досвідчені і випробувані в боях козаки. Вони носили звання «військового служителя» і користувалися високим авторитетом. Ці школи забезпечували дітям лише початкові знання, які були доступними і задовольняли на той час скромні потреби трудового люду в освіті. Проте це було єдине джерело, де жевріла рідна мова, правда про історію свого краю, зберігалися і примножувалися народні звичаї, традиції.

В той час, коли у школах Західної Європи того часу в системі педагогічних прийомів використовувалась звичайна різка, українське козацтво XVI–XVIII століття утвердило систему освіти на принципах гуманізму, демократизму й народності. В учнівському колективі утверджувались принципи самоврядування, що нагадувало козацьке. Учні обирали із свого складу двох отаманів: одного для старших, другого – для молодших. Якщо ті не виправдовували довір'я, після закінчення навчального року їх переобирали. У Запорізьких школах усі мали рівні права та обов'язки. Найвищими якостями вважались патріотизм, готовність віддати життя за волю і свободу країни, чесність, самодисципліна, взаємодопомога. Існувало побратимство: хлопчики, що браталися, клялись один одному у вірності та дружбі, християнській любові до кінця життя. «У духовному житті молоді, як вдало підкреслює С. Стефанюк, козацькою педагогікою відводилась особлива роль лицарській честі і лицарській звитязі. Кожен молодий козак прагнув розвинути в собі ці шляхетні якості. Великий виховний вплив на дітей мали різноманітні види духовного мистецтва (декоративно-ужиткове, музичне, танцювальне, вишивання тощо) та фольклорне виховання (пісні, думи, легенди, перекази, балади, прислів'я, приказки тощо). Вони були пройняті вільнолюбним козацьким духом, пізнавально-виховним потенціалом національної символіки»¹.

¹ Стефанюк С. Сфери дії козацької педагогіки як фактори соціалізації / С. Стефанюк // Визвольний шлях. – 2000. – № 10. – С. 5–6.

Українська козацька система виховання – глибоко самобутнє явище, аналогів якому не було в усьому світі. Вона мала кілька ступенів. Передусім – дошкільне родинне виховання, яке утверджувало високий статус батьківської і материнської козацької педагогіки. Другий ступінь козацького виховання можна назвати родинно-шкільним. Пізніше козаки, які прагнули знань, училися у вітчизняних колегіумах, у відомих університетах Європи, отримували підвищену і вищу освіту. Такі молоді люди, освічені і виховані на європейському рівні, часто очолювали національно-визвольний рух, брали активну участь у розбудові освіти, науки і культури України. У січових і козацьких школах, школах джур, а також по закінченні вищих навчальних закладів юнацтво отримувало систематичне фізичне, психофізичне, моральне, естетичне і трудове виховання, національно-патріотичну підготовку, спортивно-військовий вишкіл.

Козацька духовність розвивалась на основі багатогранних національних традицій, християнської віри. Дослідники козацької духовності називають такі її складові: козацька ідеологія, філософія, мораль та етика, козацький світогляд, характер тощо.

Загалом, школи Запорізької Січі виховували у своїх учнів національно-демократичні цінності: любов до батьків, до рідної мови, вірність у коханні, дружбі, побратимстві, у ставленні до Батьківщини; готовність захищати слабших, турбуватися про молодших, зокрема, про дітей; шляхетне ставлення до дівчини, жінки, бабусі; непохитна вірність ідеям, принципам народної моралі, духовності (правдивість і справедливість, працьовитість і скромність тощо); відстоювання повної свободи і незалежності особистості, народу, держави; турбота про розвиток національних традицій, звичаїв та обрядів, бережливе ставлення до природи, землі; прагнення робити пожертвування на будівництво храмів, навчально-виховних і культурних закладів, пам'яток історії та культури; цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму; уміння скрізь і всюди чинити благородно, шляхетно, виявляти лицарські чесноти. Ці засади поклали початок подальшому розвитку морально-демократичних ідей в освіті України.

«Мета тоталітарних ідеологій полягає не в перебудові зовнішнього світу і не в революційному перетворенні суспільства, а в трансформуванні самої людської природи»

Х. Арендт

4.3. Радянська система освіти – ціннісна парадоксальність

Після жовтневого перевороту 1917 р. Україна, як відомо, не виборола власну незалежність, і залишилась у складі тепер уже Радянської Росії, а потім СРСР. На практиці це означало, якщо вести мову про освіту, що за умов бездержавності її ціннісна орієнтація визначалась, як і раніше, у Москві. З одного боку, проголошені у 1919 р. основні принципи радянської освіти і виховання – загальність, доступність, безкоштовність і обов'язковість шкільної освіти відповідала потребам широких верств українського населення, з другого – задекларовані цілі тотального комуністичного виховання суперечили наявним національним традиціям української культури та педагогіки. Як результат – деукраїнізація, русифікація сфери освіти, перш за все вищої.

Суперечливість, неоднозначність, з погляду корінних інтересів українства, функціонування радянської системи освіти знайшли своє відображення у різноманітних рефлексіях представників сучасного вітчизняного дискурсу. Зокрема, дехто з науковців вважає цю систему майже ідеальною; інші – збитковою і витратною. Перші з них наголошують на високому потенціалі знань та рівні світоглядної культури, що забезпечувала тодішня система освіти, підкреслюють цивілізаційну велич виробничих, наукових і загальнокультурних досягнень, здобутих фахівцями, підготовленими в системі радянської освіти. Другі – звертають увагу на надмірну ідеологізацію системи, завдяки якій формувалась «однобічна» особистість, дотепно названа «совковою». Оптимальною, мабуть, буде її оцінка як такої, що мала як свої переваги, так і свої недоліки.

Вихідним концептуально-теоретичним пунктом аналізу переваг та недоліків радянської системи освіти може бути усвідомлення того, що будь-яка система освіти завжди вибудовується в рамках певної соціально-політичної організації держави і національного суспільства, що, з одного боку, визначає її специфіку, а з другого – ставить перед нею завдання формування громадян, які б найоптимальніше відповідали загальним стандартам існуючого суспільного, політичного, економічного, державно-владного ладу. «Система освіти звичайно відповідає суспільно-політичному устроєві держави... Тому, плануючи розбудову освіти у вільній українській державі, слід взяти до уваги соціально-політичний устрій її, що ймовірно існуватиме в ній. Крім того, щоб уникнути помилок у розбудові системи освіти. Треба використати досвід минулого і сучасного. Дуже велике значення для нас має досвід системи освіти в Україні за часів царату і часів більшовицького панування. Ґрунтовний аналіз цього досвіду перш за все покаже нам великі хиби в організації системи освіти, що мусимо їх уникати»¹. Дійсно, лише достеменно вивчення сильних і слабих сторін освітньої системи, що передувала сучасній національній освіті, вможливить як ефективно використання її традицій і здобутків, так і уникнення повторення тих хиб та недолугостей, які супроводжували її розвиток в рамках тоталітарного державного строю та за відсутності активного громадянського суспільства.

Оцінка колишньої радянської системи освіти передбачає врахування її наявних характеристик. З одного боку, це створений радянською пропагандою міф про «найкращу в світі» радянську освіту, а з другого – тотальне заперечення здобутків і всіляке підкреслення шкоди, що нанесла та освіта інтелектуальному та моральному здоров'ю нації. Вважаємо за потрібне уникати категоричності та радикальності обох позицій, досліджуючи об'єктивні сторони освітньої системи колишнього СРСР, як позитивні, так і негативні. Тодішню офіційну загальну характеристику освіти радянського періоду подає «Велика Радянська енциклопедія» (підготовлена за загальною редакцією А.М. Прохорова). В ній зазначається, що на противагу буржуазній системі освіти, радянська система народної освіти утверджує такі принципи, як рівність усіх громадян СРСР в отриманні освіти,

¹ Ващенко Г. Проект системи освіти в самостійній Україні / Григорій Ващенко // Український освітній журнал. – 1995. – № 2. – С. 3.

обов'язковість освіти для всіх дітей та підлітків, державний і громадський характер навчання та виховання, безкоштовність усіх видів навчання; утримання частки тих, хто навчається, на повному державному забезпеченні; впровадження системи стипендіального забезпечення; єдність системи народної освіти і спадкоємність всіх типів навчальних закладів; єдність навчання і комуністичного виховання; співробітництво школи, сім'ї і громадськості у навчанні та вихованні з життям, з практикою комуністичного будівництва; науковий характер освіти, її постійне вдосконалення на основі найновітніших досягнень науки, техніки, культури; гуманістичний і високоморальний характер освіти і виховання; спільне навчання освіти різної статі; світський характер навчання, що виключає вплив релігії¹.

Слід враховувати, що більшість позитивних рис радянської системи освіти, перерахованих вище, забезпечувались тоталітарно-авторитарними методами керівництва та організації навчально-виховного процесу, що відповідало загальному соціально-моральному та політико-управлінському клімату в радянському суспільстві. Вже не підлягає сумніву, що «радянська освіта мала суттєві недоліки, головними серед яких були: а) надмірна ідеологізація, партизація і централізація системи; б) денаціоналізація навчального матеріалу й виховання; в) «мілітаризація» та деперсоналізація навчально-виховного процесу та ін.»². Переваги і позитиви радянської освітньо-педагогічної системи – системність, цілісність реалізовувались у контексті моноідеологічної спрямованості виховних та організаційних форм освіти. «Етап орієнтації на репродукцію знань учнів (1930–1940 рр.), пов'язаний з переходом від проголошеної протягом 20-х років «трудової школи» до нової парадигми «школи навчання», орієнтованої на репродукцію готових, здобутих у ході попереднього розвитку науки знань. У контексті цієї парадигми зміст освіти базувався на книжних знаннях і мав слабкий зв'язок з живою дійсністю. Через необхідність дотримання суворої зовнішньої дисципліни індивідуальність учнів у пізнавальному процесі не враховувалася, і вони мали просто слухати і сприймати безкінечну кількість інформації, ретрансльованої вчителем. Школа стала автори-

¹ Большая советская энциклопедия / Гл. ред. А.М. Прохоров, 3-е изд. – В 30-и томах. – Т. 18. – М. : «Советская энциклопедия», 1974. – С. 442.

² Вікторов В.Г. Проблема управління якістю освіти: соціально-філософський аналіз / В.Г. Вікторов // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 16.

тарною, в основу підходу до змісту знань закладалися класові протистояння й боротьба»¹.

У 60-их роках мали місце спроби реалізувати на практиці ідеї взаємозалежності навчання і життя, але в епоху застою остаточно сформувалися ідеологічні основи «школи знань», яка стала своєрідним освітнім виміром того стагнаційного стану, в якому перебувала вся держава і радянське суспільство. Цей стан характеризувався тим, що в усіх сферах суспільного функціонування, в тому числі освітній, створювалися міфи про досконалість та ефективність комуністичного ладу та способу управління, про досягнення неймовірних успіхів (про що свідчила і «міфічна» статистика), а насправді реальність була далекою від «ідеологічно коректної» її подачі офіційними джерелами.

Суперечливість розвитку і функціонування радянської системи освіти була очевидною для західних дослідників, які, зокрема, зважаючи на її системність, взаємопов'язаність та кореляція навчальних курсів, дисципліну та фундаментально-наукове підґрунтя навчально-виховного процесу, водночас теж звертали увагу на її заідеологізованість та надмірну заадміністрованість з боку державних органів управління. Американський дослідник пострадянських освітніх трансформацій Тімоті О'Коннор у зв'язку із цим зазначав: «Радянський Союз ставив перед собою завдання максимально розширити доступ до освіти. Перевага радянської школи полягала в активній державній підтримці: перспективні молоді люди могли розраховувати на безкоштовне навчання в державних вузах. Робота радянської середньої школи та вузів здебільшого будувалася на принципах скандинавських та германських шкіл: суворій системі контролю, високому рівні викладання та залізній дисципліні. Така система була адекватною системою державного управління в СРСР і забезпечувала країну гарно підготовленими спеціалістами. До початку Вітчизняної війни радянський уряд створив велику кількість інститутів, переважно технічної спрямованості, що сприяло військовому та промислового розвитку країни. Радянська ідеологія освіти прагнула до спеціалізації вже в старших класах середньої школи: це виправдовувалося політичними мотивами – необхідністю швидкої індустріалізації та нарощуванням

¹ Литньова Т. Періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.) / Тамара Литньова // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 2. – С. 68.

військової могутності; для цього необхідно було навчити спеціалістів. Але при цьому радянський уряд не ставив перед собою завдання модернізувати освіту; він прагнув максимально зберегти її в незмінному вигляді. Якщо певні реформи і впроваджувалися, то вони були досить незначними і мали формальний характер. Окрім того, радянська освітня система існувала відокремлено від європейської та американської освітніх систем. Незважаючи на те, що система радянської освіти була адекватною радянській системі загалом в рамках країни та в деяких країнах Східної Європи, вона була ідеологічно не пристосована для співробітництва із західними системами освіти; СРСР залишався ізольованим від західного світу»¹.

Отже, специфіка конституювання простору освіти в радянській період означала наступне:

- соціоцентризм суспільної свідомості, що утверджував пріоритетність інтересів держави, колективу та соціальних перетворень, порівняно із інтересами окремої особистості, й, відповідно, осмилення індивіда як «людини-гвинтика»;
- раціональну структурування простору освіти, жорстку централізовану ієрархічну співвіднесеність його компонентів і вимірів, що виключала активну роль зворотних зв'язків;
- моністичний принцип побудови цілісності, що визначав роль кожної частини як еманції цілого і припускав лише інституціональну автономність окремих елементів;
- штучне «оновлення» свідомості і почуттів суб'єктів освіти за рахунок відмови від історичного досвіду або вибіркового ставлення до нього із акцентуванням на тих моментах з минулого, які підсилюють класову ненависть і потребу у боротьбі;
- посилення соціально-політичної та ідейної єдності за рахунок насадження проголошених і санкціонованих державою цілей і норм поведінки людей;
- домінування у суспільній свідомості релігієподібної ідеології і, як наслідок, перенесення загальноприйнятих способів і форм її засвоєння у навчальний процес (вербалізація навчання, догматичність у засвоєнні матеріалу, авторитарність учителя – «носія» істинних знань тощо);

¹ О'Коннор Т. Российское высшее образование: сопоставление с США / Тимоти О'Коннор // Pro et Contra. – 2010. – № 3, май – июнь. – С. 73.

– колективістський тип свідомості, вбудованої у суспільне буття; відтворення колективізму у класно-урочній системі, що дала змогу уніфікувати і регламентувати навчальний процес, повністю контролювати його перебіг¹.

Радянська система освіти досить ефективно виконувала певні освітньо-системні та навчально-виховні функції. «Радянська система освіти була достатньо конкурентоздатною, про що свідчать як вражаючі успіхи у розвитку науки і техніки в Радянському Союзі, так і великий внесок в розвиток світової науки»². Врахування цього фактору є, на наш погляд, необхідною умовою при визначенні підходів до реформування національної системи освіти.

Системність та організованість на державному рівні радянської системи освіти визначали її загальнонаціональний характер, в рамках якої були виконані такі завдання, як досягнення суцільної грамотності населення, рівний доступ до освіти всіх рівнів, вирівнювання якості освіти незалежно від територіального розташування навчального закладу тощо. Держава, використовуючи авторитарні методи, виділяла відповідні ресурси і приділяла першочергову увагу розвитку і відповідному спрямуванню системи освіти. «Про те, що освіта – це справа державна свідчать не лише недоліки, але і переваги старої радянської системи освіти. Так, вона була догматична і непримиренна до ідеологічних відхилень, проте була проголошена одним з найважливіших державних пріоритетів. І хоча, як це часто було в Радянському Союзі, бажане не завжди відповідало дійсності, розвиток освіти намагалися підтримувати на всіх щаблях державної влади, від місцевої до загальносоюзної»³. Така всеохопність і системність державно-владної уваги до системи освіти давала свої результати як на первинному рівні освіченості та грамотності великих мас населення, так і на високонауковому та високотехнологічному рівні, що проявлялося у надзвичайних досяг-

¹ Марченко О.В. Освітній простір епохи тоталітаризму: ознаки і закономірності розвитку / Олена Марченко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал. – 2011. – № 26. – С. 193–194.

² Какое образование становится фактором конкурентных преимуществ. Круглый стол в рамках II Всероссийской педагогической ассамблеи «Образование XXI века: развитие человеческого потенциала». Блокнот участника. – СПб. : Герценовский университет, 2012. – С. 10.

³ Пилинський Я. Гуманізація освіти як філософська проблема / Я. Пилинський // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. Збірник наукових праць. – 2009. – № 3. – С. 253–254.

неннях в авіакосмічній сфері, фундаментальних науках, матеріалознавстві тощо.

Однією з головних негативних рис освіти колишнього Радянського Союзу визнають її гіпертрофовану заідеологізованість, яка була наслідком загальносоціального та загальнодержавного монізму та однопартійності, тоталітарної налаштованості та відсутності громадянського і політичного плюралізму. Всі сфери життя радянського суспільства мали ґрунтуватися на чіткій ідеологічній основі – марксистсько-ленінській матеріалістичній концепції, яка гіпертрофовано нав'язувалася і в освітньо-науковій та навчально-виховній сфері. «Як фундаментальну хибу радянської педагогіки розглядають її методологічну основу – марксизм-ленінізм. Марксистсько-ленінське вчення, безумовно, справляло методологічний вплив на педагогічну науку, освіту та сприяло політизації й ідеологізації освітньої галузі. Але в науково-педагогічних дослідженнях опора на марксизм-ленінізм дуже часто була формальною й мала, швидше, ритуальний характер. Учені, незалежно від досліджуваної проблеми, спеціально підшукували цитати із творів Маркса, Енгельса, Леніна. Це суттєво не впливало на результати значної кількості наукових розвідок і навряд чи допомагало глибше розібратися в досліджуваній проблематиці, зате підтверджувало лояльність дослідника до партійної та державної влади»¹. Загалом, протягом десятиліть саме ідеологічна заангажованість багатьох наукових досліджень та педагогічних новацій слугувала значним гальмом розвитку освітньої системи Радянського Союзу, що зрештою призвело до великого відставання в багатьох галузях педагогіки і науки, а також до екстенсивного, а не інтенсивного розвитку більшості народногосподарських сегментів соціального розвитку.

Важливо відзначити, що в історії СРСР були етапи, коли, здавалося, освіта мала шанс на прогресивно-гуманістичний розвиток. Таким періодом багато дослідників, зокрема, називають 20-і роки минулого століття, коли впроваджувалися прогресивні ідеї гуманістичної та трудової педагогіки, але кожен такий період закінчувався або тоталітарними, або стагнаційно-деградаційними тенденціями, які ґрунтувалися переважно на ідеологічно-агресивному курсі вищого партійного керівництва. Як зазначає О. Сухомлинська, «на початку 30-х років педагогічна різ-

¹ Ваховський Л. Модернізм як методологічний проект радянської педагогіки / Леонід Ваховський // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 1. – С. 61.

номанітність у світоглядах і світовідчуттях, а отже, і в формуванні духовності припиняється через усе зростаючу жорстокість політичного, суспільного і науково-культурного життя, намагання представити матеріалізм, марксизм-ленінізм як вчення канонічне, яке не потребує перегляду, щодо нього не можуть висловлюватися будь-які сумніви. ...марксистсько-ленінське вчення набуває характеру єдиного світоглядного орієнтиру, а разом з прищеплюваною вірою в комунізм – єдину духовну основу»¹.

Радянська педагогіка практично відмовилася від ідеї визначення духовності смыслом людського буття, метою виховання та педагогічного процесу загалом. Стали неприйнятними поняття «дух», «духовність», «душа», «душевність» як категорії, що «скомпрометували» себе як ідеалістичні, релігійні, містичні. Поняття духовності було практично виключено із термінологічно-понятійного апарату, педагогічної лексики та педагогічної практики. «У педагогічній науці розгорнулася безкомпромісна боротьба. Теоретичний та практичний досвід генези духовності, набутий педагогічною думкою України другої половини XIX – 20-х років XX ст., піддається жорсткій критиці та не використовується. Науковий дискурс духовності, педагогічних чинників її розвитку, завдань та методів виховання замінюється партійно-класовим ідеологічним підходом»². Така ціннісно-світоглядна орієнтація навчання, виховання і навіть наукової творчості не могла не відзначитися негативним чином на духовно-культурному кліматі країни загалом і кожної окремої громади зокрема. Освіта, виховання ставали догматично-стандартизованими, що призводило до повного вихолощення ціннісно-змістової їх складової, а людина відносилася до них не як до чинників формування особистості, а як до чергового агресивного сегменту зовнішньої авторитарно-агресивної політико-владної ідеологічно-нав'язливої реальності тоталітарного суспільства.

Радянська система освіти була орієнтована на формування у радянської людини моністичної системи ціннісних та гносеологічних орієн-

¹ Сухомлинська О.В. Рефлексії про генезу духовності в контексті виховання: на шляху до синтезу парадигм / О.В. Сухомлинська // Історико-педагогічний альманах. – 2005. – № 1. – С. 16.

² Пришак М.Д. Поняття духовності в педагогіці України радянського періоду (1930–1980 роки) / М.Д. Пришак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. Науковий журнал. – 2009. – № 1. – С. 15.

такій. «У реальному радянському бутті «звучати гордо» людині давала змогу лояльність до діючого режиму, опосередкована численними умовностями, з огляду на які визначалася лінія необхідної чи припустимої поведінки. Відповідно, і освіта розвивалась у точно визначених напрямі та межах. Ось чому серед тогочасного навчально-виховного і філософського доробку даремно було б шукати праці, присвячені людині як такій – вона активно препарувалась, як «народжена Жовтнем», як «людина соціалістичного типу» тощо, у кращому випадку ненадовго поверталася до свого справжнього смислу в глибоких історико-філософських дослідженнях. Тому кожного разу, коли виникав інтерес до сутнісних людських характеристик, наукова думка потрапляла в глухий кут»¹.

Особливо показово недоліки і протиріччя освіти колишнього СРСР проявлялися в застійні часи, коли особливо жорстко відчувався адміністративно-номенклатурний контроль, а у населення загалом і у професійних педагогічних спільнот зокрема не вистачало духовної наснаги, змістовної компетенції та звичайного бажання, щоб ефективно і творчо протистояти стагнаційним явищам. «Застійні явища в суспільстві, замовчування недоліків, звеличення заслуг, зрівнялівка в оцінці роботи викладачів, монотонність у навчальній роботі характеризували авторитарно-імперативну педагогіку кінця 70–80-х років у Радянському Союзі. То був період комуністичної цензури, коли жодна педагогічна робота не могла бути опублікована, якщо вона не відповідала партійній ідеології. Найважливішим завданням радянської школи у цей період вважалось комуністичне виховання, що по суті, повністю знищувало межу між навчанням та вихованням»².

Важливою системною особливістю радянської системи освіти була її абсолютна залежність від державних джерел фінансування. У зв'язку із цим вважається, що «саме така залежність організаційної структури державної освіти та зорієнтованість самих навчальних закладів лише на централізоване управління та пряме бюджетне фінансування, що було притаманно суспільному ладу та соціально-

¹ Гриценко В. Етика – естетика – культурологія: триєдність освітньої моделі / Валентина Гриценко // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – 2011. – Випуск 14. – С. 135.

² Гончар О.В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) : монографія / О.В. Гончар. – Харків : ХНАДУ, 2011. – С. 246–247.

економічній політиці радянських часів, стали причиною кризового стану системи вищої освіти на початку 1990-х рр., в наслідках якого полягає одна із причин теперішнього складного фінансово-економічного стану цієї галузі»¹.

Імманентною рисою радянської системи освіти є її агресивна антинаціональна спрямованість, що негативно позначилась на розвитку культурного та інтелектуального потенціалу народів, етносів, груп, що входили до складу СРСР. Для України така політика стала своєрідним продовженням багатовікового ігнорування національних потреб українського народу. Українство як людність, що має свою історію, властиві лише їй ментальні та геополітичні характеристики, а також право на вільний розвиток, власну державність, освіту і культуру не визнавалось. Освітня політика імперії розвивалася як заміщення українства російською мовою, культурою, духом... І хоч історія розвінчала і обірвала цю політику як підступну і хибну, ідея «русифікації» українського люду і дотепер має місце в українському політикумі. Денаціоналізація під російським патронатом в системі освіти була спрямована на досягнення єдності і монолітності феноменологічно-політичного мислення аморфної спільноти, що отримав назву «радянський народ».

Домінантами цього процесу «були не національні, а геополітичні чинники, покликані забезпечити не корінні інтереси місцевого, переважно українського, населення, а далекосяжні плани радянського політичного режиму, що замінив на цих землях польський»². Розвиваючи цю тезу, І. Лучаківська, справедливо наголошує на тому, що, «вкладаючи значні кошти в розвиток освіти, радянська влада переслідувала низку цілей. По-перше, розширення мережі шкіл передбачало охоплення дітей навчанням за радянськими програмами й підручниками, які мали виразне ідеологічне спрямування. По-друге, підготовка й перепідготовка вчителів з місцевих жителів сприяла зростанню чисельності пропагандистів радянського способу життя. По-третє, створення розгалуженої мережі шкіл для неписьменних давало можливість охопити ідеологічним впливом місцеве населен-

¹ Дегтяр А.О. Державне фінансування системи вищої освіти в Україні / А.О. Дегтяр, Я.В. Календжян // Держава та регіони. Науково-виробничий журнал. Серія: Гуманітарні науки. Державне управління. – 2010. – № 4. – С. 153.

² Сворак С. становлення радянської системи освіти в західному регіоні України: традиції та проблеми / С. Сворак. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – С. 13.

ня. По-четверте, переведення шкіл з польською мовою навчання на українську заклало основи для широкого запровадження в майбутньому російської мови»¹.

У літературі цілком переконливо обґрунтовано, що функціонування радянської освіти загалом вписувалися у контекст розвитку загальної тоталітарно-владної соціальної системи. «За способом організації і управління радянська система освіти цілком відповідала тоталітарному соціалістичному устроєві, плановій економіці та однопартійній політичній системі, а за змістом – комуністичній ідеології та індустріальній фазі розвитку суспільства. Управління освітою через намагання повністю контролювати навчально-виховний процес у всіх закладах освіти було неминуче через наперед забезпечену повну зайнятість населення та ослаблення результатами освіти своєї рушійної соціальної функції»².

Виявляючи причини негативних рис радянської системи освіти, разом із тим не варто забувати і про минулі досягнення. «Радянська система освіти, незважаючи на деякі суперечності, виховала математиків, фізиків, музикантів світового рівня, запустила в космос перший штучний супутник і першого космонавта, розробила ядерну та термоядерну зброю та надійні ракетні установки, обновила населення, що активно читало, та підготувала лінгвістів, що відмінно володіли багатьма іноземними мовами, хоча більшість з них ніколи не виїздило закордон»³. Результативність в знаннево-технічній сфері на відміну від практично-інноваційної та громадянсько-моральної дійсно була досить високою, механізми і методики досягнення чого застосовують на детальний аналіз та застосування в педагогічній практиці за умов зміни авторитарного педагогічно-виховного мислення, дії, стилю на гуманістично-інноваційний та особистісно орієнтований.

¹ Лучаківська І. Українська інтелігенція західних областей УРСР в перші роки радянської влади (1939–1941 рр.) / І. Лучаківська. – Дрогобич : Відродження, 1999. – С. 72–73.

² Гірний О.І. Процес чи результат – ось це питання / О.І. Гірний // ПостМетодика. – 2010. – № 5 (96): Навчально-дослідницьке середовище. – С. 13.

³ Стернин И.А. Повышение квалификации работников вузов в России глазами американского специалиста / И.А. Стернин, Д.К. Джарвис // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2003. – № 2. – С. 46.

У певні періоди радянська система освіти демонструвала чутливість до певних педагогічних інновацій. «Вивчення генезису освітніх інновацій вищої педагогічної школи варто розпочати з періоду «хрущовської відлиги», коли відбувалися суттєві перетворення у суспільно-політичному та культурному житті країни. Її наслідком був прийнятий 1958 року Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР (згодом аналогічний закон затвердили в УРСР), який передбачав посилення практичної підготовки майбутніх фахівців, усунення затеоретизованості навчальних курсів. Після прийняття Законів про школу у педагогічних інститутах ширше практикувалося проведення навчальних занять із педагогічних дисциплін у школі, залучення вчителів-новаторів до читання лекцій. Поліпшилося проведення педагогічних практик»¹. Такі періоди в розвитку радянської освіти і педагогіки були певним позитивним імпульсом в організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах різного рівня.

Пожвавлення освітньої та науково-педагогічної активності у період кінця 50-х – початку 60-х років пов'язане із процесом десталінізації, що, у свою чергу, обумовлює зміну завдань загальноосвітньої школи в організації навчального процесу. Зокрема, у радянській педагогіці актуалізувалося усвідомлення необхідності паралельно з уроком використовувати й інші форми навчання. Так, наприклад, у 50-х у викладанні природознавчих дисциплін були введені практикуми. На початку 60-х у зв'язку із зростанням вимог до рівня знань тих, хто навчається почали використовуватися лекції, навчальні конференції та семінари. А у 1972 році вони увійшли до списку обов'язкових згідно зі «Статутом загальноосвітньої школи»². Імплементация в навчально-виховний простір різноманітних форм навчальної діяльності є одним з найпозитивніших здобутків, що залишилися українській національній системі освіти від її радянської попередниці.

¹ Янкович О. Освітні інновації вищої педагогічної школи України у ретроспективі: основні чинники занепаду / Олександра Янкович // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 1. – С. 94–95.

² Совершенствование форм учебных занятий в средней школе: Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 132 с.

«Охорона і розвиток творчих сил у нас, творчої основи душі є першим і основним завданням виховання в школі»

В. Зеньковський

4.4. Сучасна українська педагогіка – пошуки в дискурсі людиноцентризму

Зберігаючи наступність у розвитку кращих зразків та традицій української педагогіки, сучасна національна філософсько-педагогічна думка досягла чималих успіхів в інтеграції в контекст передового світового та європейського дискурсу у його аксиологічному вимірі. Це, зокрема, матеріалізується у зміні методологічної орієнтації освіти – з проблем формування особистості на усвідомлення внутрішніх чинників її розвитку й саморозвитку, на осмислення природи людини, її внутрішнього світу, на формування гуманних відносин в освітньому середовищі. Процеси реформування освіти вибудовуються, за всієї їхньої суперечності та непослідовності, на основі ідей ціннісно-сміслового буття людини, за логікою її історичного розвитку. Метою є повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічна творча самореалізація. Наявний культурний потенціал освіти підпорядковується людинотворчості. Реалізація цього принципу, повернення освіти з контексту ідеології в контекст культури передбачає, відповідно, пошук нових форм і методів навчання, переосмислення аксиологічної складової та технологій освітньої діяльності.

Сучасна філософія, обґрунтовуючи ідеї людиноцентризму та гідності людини, відповідно, орієнтує педагогіку на ціннісно-сміслові основи життя людини, її екзистенційну сутність. Вершинна гідність людини пов'язується з її устремлінням до винайдення смислу життя у створенні творчого продукту, чи звершенні загальнозначущої справи, чи в переживанні добра, істини і краси, в переживанні природи і культури, чи у зустрічі з іншою унікальною людиною, з самою її унікальністю¹.

¹ Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване виховання в сучасній соціокультурній ситуації / І. Д. Бех // Креативна педагогіка. Наук.-метод. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2010. – Вип. 2. – С. 18.

Сучасні пошуки у річищі людиноцентризму є продовженням антропологічних рефлексій у творчості Г. Сковороди, М. Гоголя, П. Юркевича, В. Зеньковського та інших представників української філософсько-педагогічної думки. Зокрема, ідеї «макрокосмосу і мікрокосмосу» Г. Сковороди співзвучні із сучасними тлумаченнями «коеволюційного гуманізму» з його акцентацією на пріоритеті природи. Відомо, що на важливості освіти як засобу духовного розвитку людської сутності як безупинного самооновлення, самовдосконалення наголошував у своїх творах М. Гоголь. Особливості гармонізації в освіті суб'єкт-суб'єктних виховних відносин, психологічної (відчутної, формальної) і моральної свободи людини, обґрунтовував П. Юркевич. Ця традиція орієнтує сучасну педагогіку і освіту наповнювати «людину духовністю, вона змушує її замислюватися над сутністю і цінностями свого існування. Саме вона окреслює для неї основні контури світу справжньої, а не масової культури, в яку вписані дійсні цінності, саме вона говорить їй про те, що добро і краса не менш важливі для життя, ніж добробут і пріоритети сучасного життя. Тільки освіта формує особистість – мудрого і відповідального творця власного життя і громадянина країни. Сьогодні такою освітою може бути лише освіта інноваційна»¹.

За радянських часів освіта здебільшого орієнтувала на засвоєння природничо-наукових знань, людина розглядалася як складова цієї наукової проблематики. В сучасних умовах необхідним є поглиблене структурне й функціонально-орієнтоване знання про людину. Гуманітарна національна традиція через постановку проблеми визначення специфіки сфери гуманітарного знання і специфіки методології гуманітарного пізнання орієнтує наукове пізнання на розуміння індивідуального, на вивчення одиничних явищ у їх неповторності та винятковості. З одного боку, гуманітарне пізнання має справу з унікальними індивідуальними об'єктами, а з другого – як наука характеризує загальне. Гуманітарне знання за своєю сутністю є гуманістичним, оскільки орієнтоване на людину, відповідає завданню поєднання загального та індивідуального. В ролі індивідуального виступає людинотворчість, у якості загального виступає культуротворчість, як результат діяльності всього соціуму в історичному вимірі. Тому гуманісти-

¹ Кремень В.Г. Інноваційний стиль мислення людини як вимога часу / В.Г. Кремень // Креативна педагогіка. Наук.-метод. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2010. – Вип. 2. – С. 9.

чна освіта актуалізує проблеми не лише культури, природи і соціуму, але і окремої людини¹. В літературі доводиться теза про те, що варіанти аспектів вивчення людини нескінчені. Не підлягає сумніву, що людина – це надскладний, невичерпний, багато в чому загадковий предмет пізнання. Якщо погодитися з думкою про те, що «призначення людини» полягає у створенні «власного дому», в якому їй буде жити затишно, цікаво і добродійно, і який вона має вибудовувати за законами краси і добра, зручності та надійності, то зрозуміло, що філософський зміст освіти полягає у тому, щоб надати їй саме такого людино центричного гуманістичного значення².

Аксиоматичним є те, що поняття «культурна», «цивілізована», «освічена» людина не тотожні. Особистість може бути цивілізованою (освіченою, умілою), але малокультурною, якщо вона бездуховна, тобто сенс її діяльності не зумовлений світовою чи вітчизняною культурою. Характеристика людини як суб'єкта культури (носія та творця життєвих сенсів) – найглибінніша. Культура особистості створюється її власними зусиллями. Не підлягає сумніву, що кожна культурна людина має переробити у власній душі цінності світової та вітчизняної культури. За цієї умови вона набуває здатності визначити своє особисте ставлення до світу, власні життєві сенси, які зумовлюють той конструктивний діалог, який веде її неповторна індивідуальність, відчуття причетності до життєвого сенсу людства, культури свого народу. Підґрунтям для розв'язання проблеми культуровідповідності освіти, як наголошують українські дослідники, є особистісний, аксіологічний, діяльнісний погляди на сутність культури, розуміння цілісності, системності даного феномена, положення концепції діалогу культур та особистісно-орієнтований підхід. Орієнтація на культурологічний, цілісно-інтеграційний підхід, принципи діалогової взаємодії уможлиблює визначення культуровідповідних цінностей, змісту, технології освітнього процесу зумовлює процес формування особистості як суб'єкта культури³.

¹ Губерський Л. В. Гуманітарний простір освіти: сучасні виміри та пріоритети / Л. В. Губерський // Філософські проблеми гуманітарних наук: альманах / Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2009. – № 15. – С. 123.

² Пазенок В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти / В. Пазенок // Філософія освіти – 2005. – № 1. – С. 66.

³ Настенко Л. Г. Освіта як процес і результат формування суб'єкта культури / Л. Г. Настенко // Культурологічний альманах : зб. наук. праць. – Вип. 3. – К. : НАУ, 2008. – С. 174.

Людина – це складна система, відкрита, динамічна, гнучка, здатна до самоорганізації. Існують різні інтерпретації процесу становлення і розвитку людини і її «окультурення». Одна із них, це поділ його на три етапи. Початковий – засвоєння норм – зразків, становлення простору життя – процес соціологізування людини. Другий – розвиток особи, освоєння різних способів мислення і способів діяльності, проектування нових форм соціального життя. Третій – складання свого образу буття, своєї особистої історії, входження в культуру через культурні контексти, освоєння її знаків, символів, типів свідомості¹. На всіх етапах освіта відіграє ключову роль. При цьому людина, як динамічна система, завжди відкрита до змін. К. Ясперс справедливо писав: «людина не може бути завершеною, для того щоб бути, вона повинна змінюватися у часі, підкоряючись все новій долі. Кожний з її зразків з самого початку несе в собі, перебуваючи у створеному нею світі, зародок руйнування»².

В результаті динамічних трансформацій сучасної цивілізації, на відміну від попереднього, індустріального етапу, найважливішою рисою сьогодення є незворотні зміни в характері людської діяльності, її перехід з трудової у творчу. Специфікою творчості є її самодостатність, домінування прагнення до саморозвитку особистості. Це вочевидь проявляється особливо тоді, коли досягнутий певний рівень задоволення потреб людини. Як основна характеристика сучасності, творчість протистоїть праці як інтенсивній фізичній діяльності, характерній для минулих епох. Звідси почасти нерозуміння і несприйняття творчості та її результатів, а разом з нею – інновацій³.

Людина несе в собі вічне творчо-перетворювальне начало. Завдяки тому, що людина може виносити себе за межі наявного світу, може робити себе іншою, ніж вона є в актуальній даності, вона виявляється здатною укріплюватися у своїй самоцінності, перетворювати суспільство та навколишній світ відповідно до своїх устремлінь.

¹ Мареев В.И. Культурологический подход в аспекте развития современного образования / В. И. Мареев, Н. К. Карпова, Е. С. Щипанкина // [Електронний документ] Научный мир. – Режим доступу: www.sworld.com.ua/index.php/uk/current-status-and...

² Ясперс К. Духовная ситуация времени // Смысл и назначение истории. – М., 1991. – С. 411.

³ Кремень В.Г. Інноваційний стиль мислення людини як вимога часу / В. Г. Кремень // Креативна педагогіка. Наук.-метод. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2010. – Вип. 2. – С. 5.

Ідея людино- та культуротворчого виміру освіти склалася у західноєвропейській філософії на підґрунті постмодерного уявлення про світ і є гармонічним наслідком цього уявлення. Постмодерне бачення світу заявило про себе у педагогічних проектах на початку ХХ ст. (Р. Рорті, Д. Дьюї). Освіта для Дьюї виступає, передусім, сумісною діяльністю тих, хто навчає і хто навчається, і вона тим глибше й багатше, чим ширшою є подібна освітня кооперація. В такому розумінні освіта й демократичний порядок обумовлюють один одного, бо для обох понять виявляється значущим взаємне прийняття взаємодіючими індивідами різноманіття інтересів і принципу вільної взаємодії. Йдеться про активну взаємодію суб'єктів у комунікативному полі, що передбачає розуміння й домовленість про взаємоприйнятні правила й умови, а така комунікативна практика якраз відповідає постмодерному підходу¹.

Мінливість світу та глобалізаційні процеси вимагають від людини пристосування до різноманітних культурних форм. Прагнення подолати «розірваність» людини, повернути їй цілісність органічно поєднуються з філософсько-гуманістичним принципом толерантного ставлення до «іншого». За умов наростання різноманітності у світі, що безперервно ускладнюється, стрімких диверсифікаційних процесів (ситуація плюралізму культур, свідомостей, способів життя) виважена толерантність є запорукою успішної мобілізації «соціального інтелекту» на розв'язання найгостріших суперечностей. Толерантність, орієнтація на взаєморозуміння і взаємоповагу, що зумовлює необхідність формування полілогічної культури, справжнього спілкування, стає чи не головною умовою нейтралізації наростання тотальної конфронтації індивідів, страт, конфесій, країн, культур, цивілізацій. За умов інформаційної та техніко-технологічної революції культура діалогу та полілогу важлива не лише у міжособистісному спілкуванні, але й у професійній діяльності, адже однаковий науковий чи професійний результат можливо одержати різними способами².

Розвиток освіти потребує переходу в «інакшість», «несхожість». Плюралізм – це умова діяльності людини, тому що ми всі однакові че-

¹ Павлова Г. В. Розвиток постнекласичної освітньої парадигми / Г. В. Павлова // [Електронний документ] Філософські проблеми гуманітарних наук: Альманах / Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2010. – Режим доступу: www.info-library.com.ua/books-text-11540.html.

² Пазенок В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти / В. Пазенок // Філософія освіти – 2005. – № 1. – С. 68.

рез те, що є людьми, і через те, що ніхто ніколи не є однаковим з будь-ким, хто жив, живе або буде жити. Напруга між схожістю і різноманіт-тям стає постійною рисою сучасної освітньої теорії та практики. «Ми з самого початку розриваємося між, з одного боку, бажанням викорис-товувати освіту для того, щоб збільшити схожість людей (чи це спільні цінності і вірування громадян, чи фактичні уміння та навички, які мож-на перевірити стандартизованими тестами, чи встановлення уніфіко-ваних стандартів в країні за допомогою узгоджених навчальних про-грам та планів) і, з другого боку, бажанням обслуговувати різні навча-льні стилі та потреби, різні культурні орієнтації, різні очікування і спо-дівання щодо праці та життя різноманітної популяції тих, хто навча-ється в закладах освіти»¹. На підґрунті різноманітності та несхожості формується й соціокультурний контекст освіти.

Соціокультурний контекст являє собою сукупний суспільно-історичний досвід, накопичений людством. Він виступає передумо-вою і результатом становлення людини та особистості як суб'єкта со-ціальних відносин. Смысл даного контексту відображається в мові, в ідеології та світогляді суспільства, в завданнях, які ставить воно пе-ред системою вищої освіти. В межах соціокультурного контексту ви-окремлюємо його культурний компонент (культурний контекст), що визначається як «усталений набір цінностей, стереотипних уявлень, правил поведінки, що поділяються більшістю членів певного соціаль-ного оточення»².

У соціокультурному контексті освіта виконує культуротворчу фун-кцію, яка полягає в соціалізації та інкультурації особистості через тра-нсляцію накопиченого людством спеціалізованого соціокультурного досвіду, опанування ним професійними знаннями, уміннями і навич-ками продуктивної діяльності, в рамках засвоюваної ним соціальної функціональної ролі в суспільному поділі праці. У зв'язку з цим осно-вною соціокультурною метою освіти є підготовка, так званого, «вико-навця» культури – профільного репродукувальника-інтерпретатора ак-туальних культурних форм, і її «творця», «суб'єкта культури», що ви-

¹ Павлова Г. В. Развитие постнеклассической образовательной парадигмы / Г. В. Павлова // [Електронний документ] Філософські проблеми гуманітарних наук: Альма-нах / Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2010. – Режим доступу : www.info-library.com.ua/books-text-11540.html

² Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М., 1999. – С. 272.

ступає розробником нових культурних форм. Лише у цьому випадку можна говорити про інкультурацію¹.

З погляду культурологічного підходу, у педагогіці одним із компонентів освіти, поряд із культурою суб'єктів навчального процесу (учня і вчителя, викладача і студента) визначається зміст освіти, що розглядається як «узагальнена культура, призначена для засвоєння, освоєння і присвоєння»². Важливість змістового насичення освітнього процесу культурними складниками пояснюється тими сприятливими умовами, які вони створюють для духовного становлення і росту дітей і молоді. Виходячи з твердження, що культура – це самотворення суспільної людини, приходимо до думки про освіту, як важливу технологію, зміст і форму такого самотворення. Усвідомлення освіти як феномена культури і сфери гуманітарно-антропогенної практики дає змогу визначити зміст освіти як культурний феномен, втілений і представлений сукупністю культурних знань, зразків культурної діяльності, цінностей і норм культури³.

Людиноцентризм – це філософія гуманістично орієнтованої політики і практики державотворення. Вона повинна бути спрямована на подолання внутрішньої порожнечі, фактичної руйнації свідомості та світогляду. Це філософія творення людини – конкретної, живої, енергійно напруженої, діяльність якої обумовлена єдністю розуму і душі. У літературі наголошується, що однією з причин краху комуністичної (і посткомуністичної) ідеології був абстрактний підхід до людини – не конкретної, а людини взагалі. Вона для цієї ідеології була не «таїна», а лише «розумна» істота, позбавлена душі, тому поставала лише функцією. Така людина жила в абстракціях всезагального – «народу», «людства», але ніколи своїм індивідуальним життям. У тій ідеології все відбувалося з «погляду світової історії», як інколи й сьогодні – з «погляду майбутньої квітучої України». Такі підходи й створюють соціально-

¹ Прудченко І. І. Соціокультурний контекст змісту вищої освіти / І. І. Прудченко // Матер. міжнар. наук. конф. «Дні науки філософського факультету – 2011», 20–21 квіт. 2011 р. / редкол. : А. Є. Конверський [та ін.]. – К. : Вид-во «Київський університет», 2011. – Ч. 4. – С. 99.

² Гайсіна Г. И. Образование как социокультурный феномен / Г. И. Гайсіна. – М.; Уфа: МПГУ, БГПУ, 2000. – С. 3

³ Прудченко І. І. Соціокультурний контекст змісту вищої освіти / І. І. Прудченко // Матер. міжнар. наук. конф. «Дні науки філософського факультету – 2011», 20–21 квіт. 2011 р. / редкол. : А. Є. Конверський [та ін.]. – К. : Вид-во «Київський університет», 2011. – Ч. 4. – С. 100.

політичне, економічне та культурне тло, в якому людина перетворювалася на абстракцію, «пересічну» ординарність. Політика людиноцентризму позбавляє від спрощень конкретної людини, яка ніколи, через свою унікальність, не може поміститися в будь-які логічно визначені схеми й конструкції.

Проголошення курсу на національне відродження є важливою умовою відновлення культуро- і людинотворчого потенціалу освіти. Людиноцентризм і дитиноцентризм – серцевинні ідеї змін в освіті і суспільстві. «Переконаний, – зазначає В. Кремень, – що наше доросле суспільство зможе бути ефективним, гуманним і демократичним, якщо ми утвердимо людиноцентризм у суспільному житті як створення умов для плідної діяльності кожної людини в суспільстві. Дитиноцентризм в освіті – це не проголошення гасла «Все краще – дітям», і це не любов до дітей взагалі як таких. Це – виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей. Ідея дитиноцентризму має проходити червоною ниткою в усіх змінах реформації і модернізації системи освіти. Врешті решт це є й оцінкою стану самої освіти. За великим рахунком, те, що ми можемо і повинні робити в школі – допомогти дитині пізнати себе, розвинути на основі її сильних сторін і здібностей. Ставши дорослою, людина найкращим чином, максимально себе реалізує і буде щасливою, бо займатиметься притаманною для неї справою, професійно й ефективно; і суспільство розвиватиметься динамічно і несуперечливо, оскільки так діятимуть мільйони людей»¹.

Процес людинотворчості потребує сьогодні ствердження особистості через цілком реальні соціокультурні механізми, серед яких важливе місце посідає таке духовне утворення, як «національна свідомість», на основі якої виникає й функціонує національна ідея. Сьогодні, всупереч тривалій практиці інтернаціоналізації, ні в кого немає сумніву, що духовний досвід тільки тоді є особистісним, коли він стає моїм. А це можливо тоді, коли його буде введено в контекст моєї культури – націо-

¹ Кремень В.Г. Актуальні проблеми процесу модернізації соціальних систем / В. Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно технічної еліти : П78 зб. наук. праць / за ред. Л.Л. Тovaжнянського, О.Г. Романовського. Вип. 27 (31) : в 3-х частинах. – Ч. 1. – Харків : НТУ «ХП», 2010. – С. 11.

нальної. Саме «нація» є позначенням всього того конкретного, що протистоїть глобальному, а разом із ним – деструктивному¹.

Національне наділяє творчими можливостями людину, дає змогу в порівняно короткий історичний період подолати убогі часи, повністю перетворює стиль життя як індивіда, так і людства загалом. Головне ж у тому, що усвідомлення національної самобутності сприяє виникненню духовної людської особистості. Сьогодні для формування «національного» в нашій державі, без сумніву, є всі необхідні духовно-культурні передумови. Народ є носієм і основою суспільної моральності (у найширшому значенні цього слова), яка надає специфічним інтересам груп та індивідів соціально потрібну форму. Але для цього потрібне глибоке людиновимірне відчуття дійсності, суперечності розвитку якої дедалі більше й більше проблематизують життя індивіда. Система поглядів і цінностей, інтегрованих у національній ідеї, сприяє розумно виваженим орієнтаціям. Адже те, що ми визначаємо як мудрість, передусім засноване на духовності, на свідомому виборі власної позиції².

Новий погляд на освіту як структуроформуючу силу суспільства, як механізм розвитку і підвищення інтелектуального потенціалу суспільства, вимагає перегляду взаємовідношень між освітою, наукою, культурою, їх функцій в суспільстві третього тисячоліття. Освіта не тільки забезпечує науку, культуру, інші сфери суспільного життя освіченими фахівцями, вона перетворюється у фокус розуміння, пояснення механізмів інтелектуалізації суспільства. Особливо, коли освіта і наука тісно пов'язані у вирішенні актуальних проблем суспільного розвитку. В цьому випадку освіта і наука виступають комплексним механізмом відтворення суспільства та його культури вже в широкому розумінні категорії «культура»³.

Культурологія освіти окреслює коло проблем, вирішення яких можливе у її межах, зокрема:

¹ Кремень В. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї / Василь Кремень // [Електронний ресурс] Дзеркало тижн. – 2005. – № 31, 13 серп. – Режим доступу : zn.ua.

² Кремень В. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї / Василь Кремень // [Електронний ресурс] Дзеркало тижн. – 2005. – № 31, 13 серп. – Режим доступу : zn.ua.

³ Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія / М. Михальченко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 42.

- визначення культуротворчих функцій освіти і її зв'язків з культурою; проектування змін, необхідних в освіті для зміцнення і поглиблення цих зв'язків;
- актуалізація змін в теорії освіти для забезпечення її відповідності новим культурним орієнтирам (нестандартності, неадаптивності, різноманітності);
- обґрунтування у педагогічних технологіях і стратегії необхідності змін відповідно сучасним культурним пріоритетам;
- аргументація кардинальної зміни культурно-освітніх цінностей;
- означення нових культурних цінностей у сучасній освіті та критеріїв і показників культуромісткості і культуровідповідності різних її моделей;
- конкретизація культуровідповідності освіти¹.

У формуванні нової культурної картини світу, як панорамному структурованому уявленні людини про її взаємодію із навколишнім світом, визначальне місце відводиться становленню нової парадигми освіти. Освітня парадигма – це спосіб діяльності конкретної освітянської спільноти в конкретну епоху, чи, за визначенням І. Б. Романенко, «модель, зразок постановки освітніх завдань у широкому культурно-історичному аспекті, що має інваріантний зміст і спрямованість на тлі історичних умов, що змінюються»². Зміна освітньої парадигми – це є й зміна соціокультурного контексту освіти.

Динаміка сучасного культурного простору змушує виокремлювати освіту не тільки як галузь соціально-культурної сфери, а як процес, що створює найсприятливіші можливості для адаптації людини в умовах інформаційного суспільства, її інкультурації – засвоєння основних технологій, взірців та стереотипів культурних смислів швидкоплинної історичної реальності³.

¹ Настенко Л. Г. Освіта як процес і результат формування субєкта культури / Л. Г. Настенко // Культурологічний альманах : зб. наук. праць. – Вип. 3. – К. : НАУ, 2008. – С. 182.

² Романенко І. Б. Образовательные парадигмы в истории философии : автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.11 / И. Б. Романенко. – СПб., 2003. – С. 4.

³ Федорова І. І. Інноваційний потенціал соціального проектування у культуротворчих процесах сучасної освіти / І. І. Федорова, О. А. Шаповалова // Вісн. НТУУ «КПІ». – Сер. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2008. – № 3. – С. 268.

У такому контексті перед нами постає проблема інноваційної людини, її вирішення сьогодні багато в чому залежить від рівня культури навколишнього середовища, суспільного комфорту, особистого добробуту, впевненості в своїх професійних можливостях. Саме інноваційна людина і може осмислити ті проблеми та суперечності, які породжує сучасний етап розвитку науково-технічного прогресу. Інакше кажучи, для того, щоб бути такою людиною, недостатньо їздити в престижній «іномарці» чи вміти користуватися комп'ютером. Потрібно розуміти причини і наслідки основних контурів сучасного глобального світу, які визначили кардинально відмінний від попереднього характер і спосіб існування людини. Для його розуміння і потрібний інноваційний системний стиль мислення¹.

Особливістю нашої країни в цьому питанні є та обставина, що нам доводиться вирішувати проблему у двох площинах: по-перше, як подолання кризи класичної моделі освіти взагалі, що пов'язано з усвідомленням нових глобальних реалій і тенденцій ХХІ ст., по-друге, як подолання кризи радянської моделі освіти². Система освіти в сформованій маргінальній ситуації намагається мобілізувати свій адаптаційний потенціал. На порозі третього тисячоліття Україна впритул підійшла до трансформаційної межі, і пульс змін відчувається сьогодні як ніколи раніше. Соціальні, політичні, економічні процеси утворюють нові смислові ланцюги, структура ланок яких в кожному окремому випадку начебто зрозуміла, але загальний зміст – прихований. Насамперед необхідно поглянути на духовно-культурне буття нашої людини, яке сьогодні активно переглядається і переосмислюється. Зокрема, здійснюються спроби розділити історію межами – «до» і «після». Однак минуле і майбутнє не існують самі по собі як повністю автономні простори; вони злиті в єдиному потоці часу, плінуть у берегах історії, об'єднані одним суб'єктом історичної дії – Людиною. Кардинальні зміни в її світогляді, в психології, свідомості не менш важливі, ніж зміст матеріального, побутового життя суспільства. Адже вони, в кінцевому рахунку, і є тим основним, визначальним чинником соціальних революцій, кот-

¹ Кремень В.Г. Інноваційний стиль мислення людини як вимога часу / В. Г. Кремень // Креативна педагогіка. Наук.-метод. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2010. – Вип. 2. – С. 8.

² Мохнатюк І.О. Особливості сучасної освіти: соціокультурно-ціннісний вимір / І.О. Мохнатюк // Філософські проблеми гуманітарних наук: Альманах / Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2010. – № 19. – С. 166.

рий викликає до життя грандіозні трансформації економічного та політичного статусу світу¹.

Перетворення в суспільстві та в системі освіти неминуче створюють нові суперечності реалізації культуро- та людинотворчої сутності освіти. Визначальна риса інновацій у трансформаціях сучасності – глобалізація світу, в якому невпинно розширюються взаємозв'язки і взаємозалежність індивідів, держав, націй. Інтенсивно формуються планетарний інформаційний простір, глобальний ринок товарів, капіталів, робочої сили, посилюються етнічні і міжконфесійні конфлікти і техногенний вплив на природне середовище. Це зумовлено трансформацією ринкової економіки, її переходом від екстенсивного до інтенсивного розвитку, появою принципово нової технологічної, соціальної і культурної основи буття людей².

Такі зміни потребують швидкої реакції від системи освіти, випереджальних дій. Але наявні суперечності і недоліки свідчать про кризу освіти на сучасному етапі, яка має глибокий внутрішній характер, пов'язаний з втратою особистісного значення освіти для людини. Однак, ці суперечності створюють умови для виживання і об'єктивну можливість розвитку і оновлення системи освіти. Пошук нових шляхів, підходів, які зможуть відбити зміни в суспільстві та вплинути на освіту загалом є одним із способів м'якої стабілізації в освітньому просторі³.

Можна визначити, що нова соціокультурна реальність має такі основні характерні риси, які впливають на освіту:

1) суттєві зміни в субординації системи цінностей, що обумовлені формуванням нового типу відносин у суспільстві, потребою в новій світоглядній орієнтації;

2) нові явища у культурі, які надають великі можливості для оптимізації реалізації прихованого потенціалу особистості;

¹ Кремень В. Філософія людиноцентризму як теоретична складова національної ідеї / Василь Кремень // [Електронний ресурс] Дзеркало тижн. – 2005. – № 31, 13 серп. – Режим доступу : zn.ua.

² Кремень В.Г. Інноваційний стиль мислення людини як вимога часу / В. Г. Кремень // Креативна педагогіка. Наук.-метод. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2010. – Вип. 2. – С. 5.

³ Настенко Л. Г. Освіта як процес і результат формування субєкта культури / Л. Г. Настенко // Культурологічний альманах : зб. наук. праць. – Вип. 3. – К. : НАУ, 2008. – С. 185.

3) суттєве розширення поля диференціації життєвих потреб і здібностей;

4) початок діалогу між основними культурними течіями у сучасному світі¹.

Все це обумовлено також становленням інформаційного середовища та поступовим переходом до інформаційного суспільства, суспільства знань. По-перше, домінуючою тенденцією інформаційного суспільства знань є міжкультурна та крос культурна комунікація різних сфер життєдіяльності, насамперед продукування єдиного освітньо-культурного континууму; по-друге, у цьому контексті відбулось приєднання України до Болонського процесу, комунікативною стратегією якого є формування спільного європейського освітньо-наукового простору. Як зазначає М.І. Романенко, «система освіти у інформаційному суспільстві перетворюється на основний генератор соціального розвитку, самі інституційні та структурно-функціональні зміни в Україні можуть стати лише наслідком формування нової культури, нової моралі, нової смисложиттєвої орієнтації та розвитку нових культуротворюючих здібностей»².

Гуманітарне знання виступає своєрідним посередником між культурними досягненнями минулого, теперішнього і спробами соціального проектування майбутнього, взаємно узгоджуючи їх на рівні рефлексивного відношення до можливості конструктивного діалогу в часі. По суті, саме гуманітарій має виступати «перекладачем» смислів для носіїв протилежних поглядів на світ: вірян різних конфесій, вірян і атеїстів, представників різних етнічних груп тощо. Всі вони співіснують в його світосприйнятті як інша щодо нього, але не конкуруюча реальність. Окрему думку і лінію поведінки індивіда гуманітарне знання здатне трансформувати в широке світосприйняття і творче буття в культурі людства.

В сучасних умовах гуманітарне знання безпосередньо впливає на формування духовності людей, їхні світоглядно-ціннісні орієнтації, дедалі ширше його потенціал використовується в розробці й реалізації політичних, економічних, соціальних та інших програм. На його основі розробляються гуманітарні технології, які розглядаються як систематизація, співорганізація та упорядкування у просторі й часі компонентів

¹ Базалук О. О. Філософія освіти: Навчально-методичний посібник / О. О. Базалук, Н. Ф. Юхименко – К. : Кондор, 2010. – С. 9.

² Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу : наук. монографія / М. І. Романенко. – Д.: Промінь, 1998. – С. 3.

цілеспрямованої колективної діяльності людей. Складовими гуманітарних технологій постають передовсім нематеріальні елементи: різного типу знання, ідеї, схеми, конструкти, знакове середовище (реклама, продукти ЗМІ тощо), кваліфікації, людська психіка, довіра, відповідальність, авторитет, авторське право тощо¹.

Але жодні зміни в системі освіти чи в культурі не можуть відбуватися ззовні. Ще Е.Дюркгейм у розгляді проблеми докорінної модифікації освіти рекомендує: «Потрібно, щоб ця велика і насущна робота з переробки й реорганізації освіти була б справою самого корпусу викладачів, який покликаний переробити й реорганізувати себе. Відповідно, потрібно дати викладачам всі необхідні засоби для того, щоб вони могли усвідомити себе, викликати енергійне зусилля до міркування, як тільки вони знайдуть ті інформативні елементи, без яких роздуми були б лише ідеологічними побудовами й порожніми мріями»². Таким чином, французький вчений виступає за демократичні реформи в освітній сфері, стверджуючи, що зміни можуть стати реальністю лише із допомогою тих, кому слід їх виконувати.

На думку Гегеля, для індивіда є один спосіб залучення до культури – пройти в найкоротший строк ту дорогу, яка духовно вже пройден людством. За твердженням філософа, суспільне, соціальне повинно бути распредмечено і як би заново розкрито суб'єктивним духом (індивідуальною свідомістю). Вирішити ці завдання покликана освіта³. Особа, аби «наздогнати людство», повинна прожити «для себе» культуру, тобто пройти її етапи в своєму духовному розвитку. З другого боку, вона повинна брати участь в сучасному великому діалозі, полілогу культур і сознаний. Так здійснюється зв'язок одиничного з універсальним, загальним. Це єдність гуманістичного і гуманітарного, на думку М. Хайдеггера, і складає суть справжньої освіти, або пайдейи, як його визначали древні греки. Філософ вважає, що освіта лише тоді виконує свою мі-

¹ Губерський Л. В. Гуманітарний простір освіти: сучасні виміри та пріоритети / Л. В. Губерський // Філософські проблеми гуманітарних наук: Альманах / Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К, 2009. – № 15. – С. 126.

² Дюркгейм Э. Социология образования / Под ред. В. С. Собкина и В. Я. Нечаева. – М. : ИНТОР, 1996. – С. 69.

³ Мареев В.И. Культурологический подход в аспекте развития современного образования / В. И. Мареев, Н. К. Карпова, Е. С. Щипанкина // [Електронний документ] Научный мир. – Режим доступа : www.sworld.com.ua/index.php/uk/current-status-and...

сію, коли вона сходить до вищих, надпрагматичніших сенсів, добудовується до гуманітарного, гуманістичного рівня, даруючи людині саму себе, відкриваючи долю людства в його історичному звершенні, залучаючи до таїнства кохання, смерті, до вищих сутнісних сенсів. Справжня освіта – це самостворення, самооцінка, співтворчість, життя у витоках культури, в якій людина знаходить свій Будинок, обітоване «Я»¹.

Таким чином, потреба і процес модернізації освіти в контексті відродження її культуро- і людино творчої функції є беззаперечною. Сучасні реалії висувають перед освітою складне завдання: формування людини нового типу. Це повинна бути усебічно розвинута особистість з національною та громадянською свідомістю, розгалуженою системою науково-практичних знань про природу та суспільство, людина, що здатна приймати складні рішення, брати на себе відповідальність за свій вибір та постійно самовдосконалюватися². Акцентування ролі людини неодмінно піднімає питання гуманізації освіти, розробки інноваційних методів стимуляції людських можливостей та позитивної мотивації діяльності.

Гуманізація сама по собі не змінить освіту на людинотворчу. По-перше, гуманізація освіти загалом, тобто покращання умов освіти для людини, збільшення уваги до її потреб тощо в тій чи іншій формі відбувалося завжди – а тому не може бути сутнісною характеристикою сучасного етапу розвитку суспільства і освіти. По-друге, процес гуманізації загалом до цього часу цілком мирно вживався з антигуманними характеристиками освітніх систем. Інакше кажучи, цей глобальний процес і в ХХ ст. не привів до створення освітніх систем, що дійсно сповідують гуманні ідеали та цінності – хоча б *par excellence*. Маючи і гуманістичні риси, освітні системи все ж за загальними характеристиками мали загалом відчужену від людини та її сутності природу. Гуманістична освіта завжди була лише сегментом загалом антигуманних чи байдужих до людських потреб освітніх систем, причому, як правило, периферійним сегментом. Звичайно, і ця периферійність була різною. Гуманістична освіта могла бути лише «променем в темному царстві» авторитарної освіти, а могла вирости і до цілого архіпелагу живильних

¹ Хайдеггер М. *Время и бытие: Статьи и выступления* / М. Хайдеггер : сост., пер. с нем. и комм. В.В. Библина. – М. : Республика, 1993. – С. 63.

² Волинець С. В. *Освіта як суттєвий фактор самоактуалізації особистості в сучасному світі* / С. В. Волинець // [Електронний документ] *Філософські проблеми гуманітарних наук: Альманах* / Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2009. – Режим доступу : www.info-library.com.ua/books-text-11540.html.

оаз. Проте і до цього часу гуманістичні ідеали не визначають суті освітніх систем, і особливо – масової освіти¹.

Нове педагогічне мислення означає: безумовне прийняття педагогом природи дитини такою, якою вона є, опора на духовні цінності, на діалогічне спілкування зі школярами, піклування про їхнє фізичне й моральне здоров'я, створення атмосфери педагогічної комфортності та «аури добра», прагнення педагогів до самовдосконалення – у цілому все те, що сприяє вивільненню сутнісних сил і дитини, й самого вчителя з метою розвитку та самоактуалізації їхньої особистості².

У світлі означених завдань актуальними є шляхи визначення культуровідповідного змісту освіти, а саме:

- заміщення культуромісткими технологіями попередніх наукомістких, які не виправдали себе як основа методології освіти;
- культивування, створення, а не передача готових зразків нових творчих, культуровідповідних компонентів освіти за допомогою таких форм, як різноманітні творчі майстерні, ділові ігри, вільні дискусії тощо;
- перенесення акценту з пояснення і передачі готових знань на зростання і розширення пізнавальних інтересів, систематизацію індивідуально значущого знання в процесі продуктивної діяльності, тобто практичному застосуванні знань;
- здійснення особистої культурної практики кожного студента через самоосвіту, творчу діяльність, розвиток культурних інтересів, розширення спілкування;
- оволодіння здатністю до особистої і спільної творчої діяльності у межах студії, майстерні, співтоваристві;
- запровадження відповідної системи управління, здатної створити адекватні умови для забезпечення культуровідповідності освіти на основі демократичних способів управління³.

¹ Романенко М. І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу: Наук. монографія / М.І. Романенко. – Д. : Промінь, 1998. – С. 9.

² Бех І. Д. Особистісно-орієнтоване виховання в сучасній соціокультурній ситуації / І. Д. Бех // Креативна педагогіка. Наук.-метод. зб. / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2010. – Вип. 2. – С. 15.

³ Настенко Л. Г. Освіта як процес і результат формування субєкта культури / Л. Г. Настенко // Культурологічний альманах : зб. наук. праць. – Вип. 3. – К. : НАУ, 2008. – 185.

Філософська інтерпретація взаємодії освіти і культури допомагає усвідомити процес становлення і розвитку здатності людини опанувати світ (перетворювати його із зовнішнього для людини у внутрішній зміст освіченості і культури) через мову, систему освіти, науку, тобто через усвідомлення всезагального. Людина як суб'єкт і об'єкт освіти і культури є носієм здатності співвідносити минулі, сьогоdnішні і майбутні елементи соціальної реальності, осмислювати події через засвоєння і збагачення елементів, накопичених за рахунок освіти, науки і культури. При цьому людина коливається між істиною і помилкою з приводу правильності своїх знань, суджень і рішень, переосмислює і корегує їх. Але вона мислить, приймає рішення, діє на основі постійного навчання або самовиховання¹.

Філософія освіти, таким чином, реалізуючи свій гуманістичний потенціал, покликана у співдружності з іншими соціогуманітарними науками розв'язати цілу низку проблем – від з'ясування своїх теоретичних можливостей впливати на освітні та виховні процеси до визначення головних магістралей «людинотворчості» в реаліях сьогоdnення та формування конкретних рекомендацій педагогічній та просвітницькій практиці. Філософська культура завжди була справжньою скарбницею людства, з якої вона черпала ідеї свого оновлення. Свою високу духовну місію філософія з її гуманістичною цілеспрямованістю виконує і сьогоdnі.

Для парадигми сучасної освіти характерна втрата установки на універсальність і всеосяжність. Суттю парадигми сучасної освіти є розуміння освіти як процесу учення, в рамках цієї парадигми освіта може реалізовуватися декількох видах моделей. Перша модель сучасної парадигми розглядає освіту з погляду її ролі у формуванні наукової картини світу. Розвиток промисловості та капіталістичного підприємництва внесли науку до числа значущих чинників життя людини та суспільства. Вона стає умовою багатства, успіху, процвітання суспільства, символом престижу держави, її сьогоdnенної та майбутньої могутності. Наукове знання стає синонімом культури, а світогляд доби майже не ототожнюється з науковою картиною світу. Ця модель панує в освітній практиці більшості країн, у тому числі й України, вже багато десятиліть. Захват успіхами науки, ставка на неї як на головну цінність суспі-

¹ Михальченко М. Філософія освіти і соціокультурна теорія / М. Михальченко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 42.

льного життя й освіти зумовили та призвели до того, що ідеалом освіченої людини стала людина, що займається наукою¹.

Будь-яка вища освіта у той чи інший спосіб забезпечує функції як світогляду, так і світоставлення. Саме тому в корпусі наук, навчальних дисциплін, педагогічних технологій та методів особливу роль відіграють світоглядні науки, насамперед, філософія. Адже виникнувши як нерозчленоване синкретичне знання («епоха, що схоплена думкою»), філософія інваріантно зберігає можливості озброювати людину осмисленням світу як цілісного утворення, в якому гармонійно, узгоджено розташовані всі його складові. Сучасне уявлення про філософський зміст знання, таким чином, фокусується у наголосі на його культурному, тобто креативному, творчому і гуманістичному, духовно-моральному спрямованому значенні. Головне в освітньому процесі – формування потреби у власних знаннях, а не у заучуванні чужих, тобто потреба здатності їх осмислено застосовувати². Роль філософії за всіх часів – визначення найзагальніших законів буття природи, людини та пізнання, набуває сьогодні нового значення. Людина має не тільки опанувати світ та загальні закони буття, вона повинна існувати на засадах культури творчості та людинотворчості. Як ніколи актуальною стає відома, скрізь віки збережена ідея: «Пізнай себе і ти пізнаєш світ». Вона повинна стати гаслом нової філософії освіти.

¹ Пінчук Є. А. Освітні парадигми в історії людства: філософські рефлексії / Є. А. Пінчук // *Наук. записки КУТЕП.* – Сер.: Філософські науки / гол. ред. В. С. Пазенок. – К.: КУТЕП. – 2011. – Вип. 10. – С. 49.

² Пазенок В. Гуманістичний принцип сучасної філософії освіти / В. Пазенок // *Філософія освіти* – 2005. – № 1. – С. 55.

«Я думаю, що всього, що ми робимо для пропагування загальної людської етики, надзвичайно мало порівняно з тим, що ми повинні зробити».

П. Фрейд

Розділ п'ятий

**ОСВІТА І КУЛЬТУРА – ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР
МІЖЦИВІЛІЗАЦІЙНОГО ДІАЛОГУ**

Загальна тенденція подолання ціннісних суперечностей в сучасному світі реалізується під впливом різноманітних чинників – економічних, політичних, соціокультурних тощо. Важливу роль серед них відіграють освіта і культура Європи – колиски світової цивілізації.

Проблема розколотості і конфліктогенності світу, який набуває глобалізованої форми, стала одним з найважливіших теоретичних викликів, що постав перед дослідниками в соціально-гуманітарній сфері декількох останніх десятиліть. Зрештою, у науковій сфері склалося тверде переконання в тому, що конфлікти, які мають національні, мовні, релігійні, традиційні корені в глобалізованому світі перестають бути локальними справами окремих народів, держав, регіонів. Вони з усією очевидністю проявляються на загальнопланетарному рівні, мають міжцивілізаційний характер, несучи відповідні загрози. Примітно, що всі класичні теорії цивілізаційного функціонування суспільства (Н. Данилевського, О. Шпенглера, А. Тойнбі, П. Сорокіна та ін.) ґрунтуються саме на принципі цивілізаційної розділеності, розщепленості людства, яка обов'язково призводить до конфліктів, котрі можуть перетворюватися на масштабні збройні конфлікти. В глобалізованому світі таке бачення міжцивілізаційної взаємодії набуває особливо принципового значення, адже будь-який конфлікт може набути загальнопланетарного масштабу. У зв'язку з цим, сьогодні особливо актуалізується питання пошуку різнорівневих і різноструктурних чинників подолання причин міжцивілізаційної конфліктогенності.

Міжцивілізаційні розбіжності у глобалізованому світі виявляють себе через його різноманітність. Такий світ потребує особливого рівня свідомості і відповідальності, в якому закладався б потенціал міжцивілізаційної толерантності. Як зазначає французький міжнародник Т. де Монтріаль, різноманітність «означає, що у світі конкурують ідеологічно несхожі, іноді несумісні моделі розвитку, що втілюються зокрема у політичному та суспільному устрої окремих країн. При цьому важливо усвідомити важливість конструктивної взаємодії між країнами та групами країн, які висловлюють альтернативні проекти розвитку. Наявність ідеологічних розбіжностей не може бути причиною нагнітання конфліктності»¹. Отже, виживання і подальший розвиток людства за-

¹ Де Монтріаль Т. Мир стал многополярным, разнородным и глобальным // Политическая демократия и мировое государство – Том 7. – Сентябрь–

галом і окремих його цивілізаційних структурних елементів безпосередньо залежить від вироблення та ефективного застосування механізмів міжцивілізаційних взаємодій, що ґрунтуватимуться на людиноцентричних та культуроцентричних світоглядних принципах, які формуються в сфері культури та освіти.

Формування світоглядно-ціннісного підґрунтя усвідомлення необхідності подолання ключових цивілізаційних розколів передбачає дослідження внутрішньоструктурного потенціалу кожного цивілізаційного утворення щодо ресурсів толерантного ставлення до зовнішнього середовища та його аксіологічних структур. В такому аспекті можливий перехід від конфліктно-конфронтаційного до партнерськи-толерантного розуміння міжцивілізаційних взаємодій. Розуміння невідповідності міжцивілізаційних конфліктів з економічної точки зору необхідно, на нашу думку, підкріплювати світоглядними системними аргументами, які можуть надаватися лише в рамках розвинутих теоретичних і ціннісних структур, що утворюються виключно завдяки таким світоглядно-формуючим явищам, як освіта і культура.

У зв'язку з цим, існує нагальна необхідність теоретично-інноваційного обґрунтування та практичного застосування освітянських, культурних механізмів міжнародного співробітництва та світоглядної комунікації. Н. Скотна зазначає, зокрема, що значним недоліком теоретичних класифікацій і визначень цивілізацій є неврахування освітніх і наукових чинників їх формування і взаємодії¹. В такій ситуації культурна, освітня взаємодія несуть значний потенціал толерантного мислення, адже саме в цих сферах формується справді інтелігентська здатність сприймати «Іншого» як необхідну умову самостановлення, усвідомлення необхідності комунікативної взаємодії з цивілізаційними структурами, що ґрунтуються на інших світоглядно-ціннісних пріоритетах.

Освіта і культура, таким чином, є основними чинниками формування світоглядно-ціннісної толерантності, яка, в свою чергу, здатна до перетворення світоглядного сприйняття інших цивілізаційних переконань. Інтегративна сила світоглядної толерантності, вибудованої в

декабрь 2009 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.intertrends.ru/twenty-first/006.html.

¹ Скотна Н. В. Особа в розколотій цивілізації: світогляд, проблеми освіти і виховання : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.10 / Н. В. Скотна ; АПН України, Ін-т вищ. освіти. – К., 2005. – С. 6.

освітньо-наукових і соціально-культурних структурах тієї чи іншої цивілізації, в подальшому буде визначати обличчя людства, його здатність до виживання і подальшого людиноцентричного розвитку.

Важливим структурним аспектом міжцивілізаційної взаємодії, який потребує детального теоретичного осмислення і аналізу, є контакти і співробітництво, що виникають і укріплюються на рівні особистостей, організацій, інститутів, лабораторій, студентських угруповань тощо. Ще С.Л. Франк підкреслював, що пошук єдності в світовому, міжнаціональному, світоглядно-ціннісному плані повинен починатися з рівня «малих союзів, заснованих на сусідстві, на спільності праці і професійної зацікавленості, на корпоративних об'єднаннях різного роду»¹. Саме такими союзами, об'єднаннями, корпораціями, здатними створювати духовні основи для глобального культурного єднання сьогодні можуть бути освітяни і науковці, що все більш активно вступають у міжнародний і міжцивілізаційний діалог, перетворюючись на спільноту-носія культурних цінностей світової єдності, в основі якої лежать принципи толерантності і відповідальності.

Сьогодні як ніколи актуальним є питання про те, чи існує явище, сила яке долає будь-які, навіть цивілізаційні кордони і розломи. К. Ясперс вважає, що такою силою може бути духовна безмежність і універсальність наукового пізнання. «Сучасна наука є універсальною за своїм духом. Немає такої галузі, яка б могла на тривалий період відгородитися від неї. Все, що відбувається в світі, підлягає спостереженню, розгляду, дослідженню – явища природи, дії чи висловлювання людей, їх творіння та долі. І не тільки реальність, але й усі мисленнєві можливості стають об'єктом вивчення. Постановка питань та дослідження не мають меж»². Тобто, в своїй внутрішній сутності, спрямованості до відображення дійсності в зрозумілій та прийнятній для всіх формі, наука несе потенціал толерантності, яка спрямовується насамперед у сферу світоглядної творчості. При чому така творчість на відміну від традицій, релігій, морально-ціннісних і побутових сфер у випадку з наукою є універсальною і всеосяжною, такою, що використовує засоби, які сприяють взаєморозумінню як в сфері сутнісного визначення світу і себе, так і на формальному рівні.

¹ Франк С. Л. Духовные основы общества / Семен Франк. – М. : Республика, 1992. – С. 113.

² Ясперс К. Истоки истории и ее цель / Карл Ясперс // Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М. : Республика, 1994. – С. 101.

Відомо, що у ХХ столітті філософські і світоглядно-ціннісні образи науки склалися достатньо суперечливо і неоднозначно. Сцієнтистський, позитивістський підхід, що був домінуючим до певного часу, обумовив існування однобічної картини світу, в якому наука розглядалася як один із конфронтаційних факторів сучасної цивілізації. Наприклад, використання наукового потенціалу суспільства у виробленні зброї масового знищення, або безвідповідальне ставлення до природного середовища і ресурсів. Вважалося, що розвиток науки органічно пов'язаний із негараздами в екологічній, демографічній та продовольчій сферах. «Розвинуте індустріальне суспільство, – як стверджував Г. Маркузе, – зростає і вдосконалюється лише тому, що воно підтримує небезпеку»¹. Але поступово ставлення конфліктогенне за своєю сутністю цивілізаційного середовища до науки та її результатів почало переорієнтовуватись на парадигму світоглядної злагоди, налагодження контактів між суспільствами, що належать до різних цивілізацій, до створення середовища міжособистісних контактів, які б особливо ефективно сприяли толерантному ставленню до людей інших цивілізаційних параметрів. Наука створює альтернативу глобалізованій політиці і економіці, пропонуючи замість цінностей конкурентності, взаємовитіснення і домінування пріоритети гуманізму, істини, знання, взаємоповаги.

Зрозуміло, що наука лише знаходиться на шляху втілення в реальність інноваційно-гуманістичної парадигми, адже, як би там не було, фундаментальні дослідження потребують значних капіталовкладень, які залучаються із конфліктогенних економічних і політичних ресурсів. Тому часто образ науки асоціюється насамперед з великими корпораціями і військово-промисловими комплексами різних країн. «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 наук, коли їх представники працюють над новими видами озброєнь»². Амбівалентність наукової діяльності, в якій стверджуються як гуманістичні принципи істинності та людиноцентризму, так і існування джерел потенційних небезпек знищення людства, змушує людс-

¹ Маркузе Г. Эрос и цивилизация / Герберт Маркузе. – М. : АСТ, 2002. – С. 255.

² Никитич Л. А. История и философия науки : учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов / Людмила Никитич. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – С. 146.

тво шукати баланси між користю і шкодою, які вона приносить. Особлива відповідальність покладається на філософське осмислення науки як соціокультурного явища, вироблення концептуальної бази для перетворення науки на середовище панування гуманістичних ідей і принципів, які здатні долати напругу в точках цивілізаційних розламів, а також з'єднувати в партнерській комунікації людей, що належать до цивілізаційних угруповань, які тривалий час перебувають в конфліктному стані.

На науку сьогодні покладаються значні світоглядні надії в питанні вирішення глобальних проблем, які в багатьох сферах життєдіяльності людства досягли критичного рівня. Зародження та розвиток процесів глобального характеру призвели до того, що світова система досягла такого етапу функціонування, «який характеризується наявністю низки серйозних криз економічного, екологічного, енергетичного, інформаційного, а також різким загостренням національних та соціальних конфліктів в багатьох регіонах Землі. Можливість успішного подолання цих криз і конфліктів, за загальним переконанням, в значній мірі визначається в наш час і в ще більшій мірі буде визначатися в майбутньому насамперед рівнем наукового розвитку, освіченості та культури суспільства. Адже вже сьогодні в повній мірі проявилася фундаментальна залежність нашої цивілізації від тих особливостей і якостей особистості, які закладаються в освіті і науці. Це насамперед пояснюється тим, що інструментальні можливості мислення сучасної людини набули насправді планетарних масштабів»¹. Звідси необхідність, з одного боку, виробляти всередині самої структури науки як самостійного пізнавально-світоглядного явища, так і у співвідношенні науки з іншими соціокультурними феноменами такі ціннісні і орієнтаційні підґрунтя, які здатні перетворити науку на осередок культивування і розвитку загальнопланетарного, універсального почуття толерантності та єдності.

Первинним рівнем, етапом такого шляху є встановлення якнайрізноманітніших стосунків між різними науковими осередками і спільнотами. В рамках такого міжнародного співробітництва досягається дві глобальні мети: по-перше, оптимізується чисто науково-дослідна діяльність завдяки створенню глобальних баз науково-технічного знання;

¹ Кинелев В. Г. Образование и цивилизация (Доклад на II Международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика») / В. Г. Кинелев // Информационное общество. – 1996. – Вып. 3. – С. 8.

по-друге, встановлюється високий рівень міжнародної, міжцивілізаційної, міжкультурної комунікації, яка формується тільки на основі толерантного ставлення до іншого світогляду, системи цінностей, суспільних нормативів. «Міжнародне наукове співробітництво, без сумніву, сприяє взаєморозумінню націй і народів. Наукова діяльність долає обмеженість сил націоналізму і расизму, що розділяють людство, та різних політичних систем. Саме наукове співробітництво може в подальшому призвести до єднання людства на основі розуму й добра»¹. Таке сподівання, звичайно, повинне бути підтримане конкретними діями, розробкою гуманітарних обґрунтувань світоглядної важливості науки як феномену-носія високого потенціалу толерантності, впровадження популяризаційних програм, які б підвищували авторитет наукової діяльності в суспільстві. Усвідомлення людьми комунікаційно-універсалізуючої ролі науки повинне призвести до подолання багатьох тенденцій, факторів і чинників зародження і розвитку міжцивілізаційних конфліктів.

Феномен науки, окрім того, являє собою інтеграційно-світоглядне, філософськи обґрунтоване явище, яке несе на собі значні сподівання щодо вирішення багатьох суспільно-значимих проблем сьогодення. Проблеми ці мають інтерцивілізаційний, глобальний характер, а отже все більше людей усвідомлюють те, що їх вирішення лежить в площині такої співпраці, для якої не повинно бути жодних кордонів, нехай навіть вони існують у вигляді цивілізаційних розколів. Подальше існування і розвиток людства і людини безпосередньо залежить не просто від прогресу наукового знання, а від світоглядного усвідомлення ролі науки як інтеграційно-ціннісного феномену, здатного долати будь-які чинники і фактори цивілізаційної неприязні, нерозуміння, конфліктності.

Ще одним виміром універсального значення феномену науки як соціокультурного підґрунтя виникнення міжцивілізаційної толерантності є технологізація нашого життя на всіх рівнях. Технології базуються на наукових досягненнях, технології використовуються в усьому світі незалежно від належності регіону до певного цивілізаційного осередку, а значить необхідно мати певне спільне розуміння того як цими технологіями користуватися. В усьому світі цінується технологічність – нау-

¹ Сачков Ю. В. Полифункциональность науки / Ю. В. Сачков // Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века. – СПб. : РХГИ, 1999. – С. 158.

ка її забезпечує, об'єднуючи рівні розуміння «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. Це проявляється в процесах постійного навчання промислового персоналу новим науково-прикладним досягненням, а також в процесах неперервної перебудови самого виробництва, готовності оперативно реагувати на будь-які новації, здатні оптимізувати промисловий потенціал. 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»¹. Майбутнє людства, можливість його об'єднання в єдину силу, спроможну до самозбереження, безпосередньо залежить сьогодні від вироблення, в тому числі на основі наукоцентричного мислення, спільних форм сприйняття природної і соціокультурної реальності, а також спільних світоглядно-ціннісних орієнтацій, які б створили фундамент для взаєморозуміння і толерантного співжиття різних народів, націй, держав, регіонів і цивілізаційних угруповань.

Зрештою, розмірковуючи про науку як чинник подолання ціннісного розколу цивілізації, важливо підкреслити, що тенденція зростання значення інтелектуального потенціалу в сучасному світі є невідворотною. І саме від світоглядно-ціннісної розвиненості людства, здатності різних цивілізаційних цінностей до зближення, до толерантного співжиття в глобальній домівці залежить те, чи використаємо ми свій науковий потенціал заради виживання та розвитку, чи для нарощування конфронтації та самознищення. «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 поворо-

¹ Ушаков Е. В. Наука и процессы глобальной модернизации / Е. В. Ушаков // Глобализация в социально-философском измерении: сборник материалов конференции. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 91.

тів, викликів, що вимагає енергії інтелекту, інноваційного мислення і, зрештою, інноваційної людини»¹. Наука, безумовно, є одним з головних сподівань сучасного людства на знаходження і застосування механізмів об'єднання, взаєморозуміння і толерантності. Але здійснення нею комунікативно-толерантнісних функцій передбачає наявність відповідної світоглядно-ціннісної, філософсько-теоретичної парадигми, обґрунтування якої здійснюватиметься на гуманістичних засадах, які орієнтують людство на подолання цивілізаційних розколів.

Поряд з наукою, джерелом енергії толерантності і комунікації є освіта як середовище, в якому стверджуються загальнолюдські, гуманістичні цінності істинності, добра, взаємоповаги, братерства і свободи думки і самореалізації. Освіта, особливо в її європейській університетській традиції, завжди була джерелом породження смислів взаєморозуміння на науковому, теоретично-філософському, ціннісно-гуманітарному рівнях. Донедавна освітня галузь існувала лише в межах національних держав, де школи і університети були осередками створення та розповсюдження національних культурних цінностей. Але об'єктивна ситуація, що домінує в сучасному європейському і світовому освітньому просторі свідчить про необхідність якнайглибшої інтеграції національних освітніх систем в єдині регіональні і світові осередки знання, культури, просвітництва.

Сучасний світ, що стоїть перед загрозою критичного загострення глобальних проблем, потребує, окрім науково-інноваційних механізмів їх подолання, про що йшлося вище, ще гуманітарно-концептуального осмислення феноменологічного підґрунтя засобів і чинників об'єднання людства навколо їх вирішення. Загострення глобальних проблем залишає людству досить мало часу на їх вирішення. Тобто зараз існує дві можливості: або людство знайде нову парадигму такого вирішення та розробить механізми її впровадження через реформування освітніх систем у формуванні нових видів практичного світогляду, або усі ми приречені на загибель. Лише освіта з її значним світоглядно-просвітницьким потенціалом здатна донести до широких мас населення усвідомлення необхідності спільних дій, спільного мислення, ціннісної солідарності. «Цивілізаційні зміни приводять до зростання значу-

¹ Кремень В. Г. Особистість у сучасній цивілізації: освітній контекст [Електронний ресурс] / Василь Кремень // *Universitates: Наука и просвещение: научно-популярный журнал*. – Режим доступу : http://universitates.univer.kharkov.ua/arhiv/2009_1/kremen/kremen.html.

щості освіти в суспільному житті; поряд з наукою вона стає найбільш пріоритетною сферою всієї життєдіяльності»¹. У зв'язку з цим, набуває особливої актуальності теоретично-концептуальний аналіз потенціалу освіти як засобу подолання ціннісного розколу між різними цивілізаціями, створення мереж інтелектуального зв'язку між інтелігенцією різних країн і регіонів з метою функціонування єдиного світоглядно-ціннісного простору подолання цивілізаційних протиріч і конфліктів.

Важливість концептуального аналізу впливу освіти на міжцивілізаційні інтеграційні процеси та формування цінностей світової світоглядно-інтелектуальної єдності полягає ще й в тому, що цей вплив має багаторівневий та різнонаправлений характер, здійснюється багатьма суб'єктами соціокультурної та просвітницької творчості. Випереджальна суть освіти, перспективна спрямованість до вирішення різноманітних проблем, особливості організації освітнього процесу, спрямованого на інноваційний розвиток науково-педагогічних методів сприяють тому, що саме інтеграція в сфері освіти, в комплексі з міжнародною науковою співпрацею, є перспективною моделлю майбутнього світового міжцивілізаційного порозуміння, яке є необхідною умовою для подальшого розвитку людства та його самозбереження.

Інтеграційні процеси в освітній сфері мають достатньо тривалі традиції (від учнівських і студентських обмінів до проведення міжнародних олімпіад в галузі різних наук), однак саме в останні десятиліття уряди країн, керівники освітніх галузей, ректори вузів відчули необхідність глибшої організаційної, методичної, навчально-методичної уніфікації, яка б давала змогу учням, студентам, викладачам, науковим співробітникам різних країн долати міжнаціональні і міжцивілізаційні бар'єри в галузі навчальної і професійної самореалізації. Світ, перетворившись в єдину мережеву систему циркуляції різноманітної інформації, вимагає від людини вміння компетентно цією інформацією користатися. Окрім того, інформаційний світ є глобальним, що також вимагає від людини глобального стилю мислення, а також вміння і світоглядної готовності долати міжцивілізаційні протиріччя (мовні, традиційні, релігійні тощо). Усвідомлення цих тенденцій призвело до того,

¹ Освіта в структурі цивілізаційних змін. Постанова Загальних зборів Національної академії педагогічних наук України від 18.11.2010 № 1 – 6/3 – 5 [Електронний ресурс] // «Правові системи НаУ». – Режим доступу: http://www.nau.kiev.ua/index.php?page=hotline&file=348715-18112010-0.txt&code=v1-6_601-10.

що почали утворюватися різноманітні освітні та просвітницькі угруповування, союзи, асоціації тощо.

Одним з найвизначніших в цьому плані є процес інтеграції вищих навчальних закладів Європи, який отримав назву Болонського та перетворився на один з визначальних для сьогоденної європейської культури трендів. Болонський процес – це процес формування країнами Європи єдиного освітнього простору. Оскільки європейські освітні системи далекі від одноманітності, створення зони європейської вищої освіти вимагає їхньої гармонізації та порівнянності. Це можливо за умови структурних перетворень європейських освітніх систем зі збереженням їхніх національних особливостей. Саме такий принцип європейської культури та світобачення, за яким основною соціокультурною цінністю є усвідомлення необхідності світоглядного єднання на основі збереження різноманітності та толерантного ставлення до «іншого», стає фундаментом міжцивілізаційного діалогу як в сфері освіти, так і в інших сферах суспільного життя. Європейська освіта завжди трималася і розвивалася на принципі толерантного ставлення до нових ідей, методів, світоглядно-просвітницьких цінностей. Створення ж єдиної системи вищої освіти, яка надасть можливість всім суб'єктам освітньої, навчально-наукової та дослідної діяльності творчо самореалізовуватися саме в тематичних осередках їх наукової зацікавленості, перетворює європейську освіту на систему вироблення ефективних методів боротьби з чинниками міжцивілізаційних розколів і конфліктів.

Очевидно, що саме принципи гуманізму, толерантності в усіх її формах, усвідомлення місії ствердження загальнолюдських та загальнопланетарних цінностей тощо мають лежати в основі подолання міжцивілізаційних суперечностей, нетерпимості та непорозуміння. У зв'язку з цим, на нашу думку, саме форма загальноєвропейського єднання в сфері вищої освіти є прикладом, випереджальним експериментом щодо побудови соціокультурної моделі міжцивілізаційного співіснування не на основі суперечностей, а завдяки здатності до толерантної і ціннісно-світоглядної взаємодії.

Європа і світ розуміють, що лише із залученням абсолютної більшості освітянських спільнот можливий справжній рух до побудови ефективної інтелектуально-інноваційної цілісності, яка здатна буде протистояти глобальним проблемам та долати фактори міжцивілізаційних розколів. Для цього розвинуті європейські системи вищої освіти беруть на себе велику відповідальність щодо допомоги менш про-

гресивним партнерам із встановлення новітніх критеріїв, методів, організаційних та дослідницьких форм освіти.

На шляху світоглядного зближення освітянських спільнот різних країн, завдяки зближенню як методичних основ їх роботи, так і гуманістичного спрямування їх діяльності, відбувається процес створення середовища толерантного ставлення до іншоцивілізаційних цінностей, яке б поєднувало в собі бажання утворювати аксіологічно-світоглядну єдність та прагнення до збереження соціокультурної самобутності себе та «Іншого». Цей шлях, зрозуміло, важкий і довгий, але це єдина можливість для сучасного людства до самозбереження та збереження потенціалу розвитку, адже подолання сучасних глобальних криз і проблем лежить виключно у площині загальносвітового єднання.

Болонський процес є своєрідною модельною відповіддю на виклики, що ставить перед суспільством і людиною світ глобальних міжцивілізаційних зіткнень. Цей рух обумовлений реальними змінами, які відбуваються на територіях Європи і світу: проблемами глобалізації, становлення інформаційного суспільства, посиленням міграційних процесів, мобільності ринків праці, обміну між культурами, а головне – об'єктивно сформованою потребою навчитися «жити разом», зберігаючи при цьому власне етнічні, культурні, релігійні та інші розмаїтості, одночасно розуміючи і поважаючи один одного. Така потреба нагально примушує представників освіти і науки всього світу, як інтелектуально-ціннісного авангарду людства, на власному прикладі показувати приклад пошуку ефективних засобів єднання перед загрозами, які постають перед людством через кризові тенденції становлення глобалізованого світу. Освіта і наука, таким чином стають своєрідною «експериментальною лабораторією» з вироблення механізмів прищеплення великим спільнотам, суб'єкти яких перебувають по різні боки цивілізаційних розколів, відчуття світоглядної необхідності єднання та аксіологічного підґрунтя міжцивілізаційної толерантності і солідарності, виключно на основі яких, на наше глибоке переконання, стане можливим подолання негативних для людства і людини наслідків процесів глобалізації, інформатизації, корпоративізації сучасного світу.

Процеси глобалізації, що підмивають основи ціннісної самоідентифікації різних суб'єктів соціокультурного розвитку (від особистості до цілих регіональних культур), при цьому підвищують напругу по лініях міжцивілізаційних розколів, адже осередки цивілізаційних цінностей все більше протистоять нівелюванню власної ідентичності. Парадоксально, що в цій ситуації спротив спрямовується не проти негативних

тенденцій глобалізації, а проти інших цивілізаційних утворень, причому підвищується напруга нетерпимості і конфліктності на кордонах міжцивілізаційних розломів. Болонський процес в цьому аспекті стає одним з найвдаліших прикладів, коли процес уніфікації і стандартизації супроводжується не нівеляцією цивілізаційних ідентифікаційних топосів, а їх збереженням і соціокультурним розвитком. «Процес об'єднання Європи супроводжується формуванням спільного освітнього й наукового простору та розробкою єдиних стандартів та критеріїв. Водночас євроінтеграційні процеси в освіті ґрунтуються на принципі національної самототожності освітніх систем. Європейська спільнота з великою пошаною ставиться до освітніх систем різних країн. Адже світоглядно-ціннісною засадою європейської освіти була і залишається єдність у розмаїтті»¹.

Принцип побудови єдиного освітнього, наукового, культурного простору на основі збереження унікальності і своєрідності його суб'єктів зрештою повинен сприяти утворенню світоглядного переконання загальних мас населення всіх країн у необхідності солідаристськи-толерантного ставлення до інших цивілізаційно-культурних цінностей. Пріоритетність в цьому аспекті освіти і науки визначається двома факторами: по-перше, суб'єкти цього процесу (освітнянські і наукові спільноти) є більш свідомі необхідності такого єднання та мають значний потенціал світоглядно-інтелектуальної толерантності; по-друге, саме просвітницький потенціал освіти і науки здатен ефективно вплинути на зародження і розвиток нових цінностей толерантності і солідарності у великих масах населення. Болонський процес, закликаний поєднати університетські спільноти Європи, насправді виконує набагато важливішу функцію – загальноцивілізаційне єднання на основі цінностей знання, добра, справедливості, толерантності і солідарності, що робить цей процес особливим явищем як в історії світової освіти, так і в історії розвитку загальнолюдської цивілізації.

Сучасні соціокультурні умови, процеси глобалізації з їхніми суперечливими явищами висувають перед системою освіти складне завдання підготовки молоді до життя в умовах полікультурного середовища, формування в неї вміння спілкуватися і співпрацювати з людь-

¹ Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір / Людмила Рижак // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – 2008. – Вип. 11. – С. 27.

ми різних національностей, рас, конфесій. У наш час, коли культура стає «мозаїчною», тобто складається з безлічі культур, і людина також вважається полікультурною, тобто «відкритою системою» не тільки для наочних форм культури свого суспільства, а й для інших типів культур у всьому їхньому розмаїтті, важливо навчити молодь поряд з розвитком власної національної культури розуміти і цінувати своєрідність інших культур, а також виховувати її в душі миру і поваги інших народів.

Особливого значення у процесі формування толерантної свідомості набуває нині гармонізація освіти. У контексті гуманізації формування толерантної свідомості передбачає:

- створення системи соціальних і педагогічних умов, які б сприяли формуванню толерантних переконань, поглядів і навичок толерантної поведінки в мікросередовищі – у родині, у навчальному закладі, на робочому місці, при участі всіх зацікавлених осіб (батьків, педагогів, працівників соціальної сфери, політиків, ЗМІ й суспільства загалом);
- поширення позитивного підходу до етнічних питань і запобігання будь-яких проявів расизму, шовінізму, екстремізму, ксенофобії, бачення світу в біло-чорних кольорах, національних стереотипів через створення доброзичливої атмосфери в навчальних колективах; акцентуванню уваги на тому, що поєднує людей, представників різних етносів (культурна спадщина; внесок у розвиток науки, мистецтва, держави; позитивні риси характеру);
- реалізацію ідеї прищеплювання студентам відкритого і поважного ставлення до інших людей, розумінню можливості різноманітного людського буття в різних, відмінних одна від одної культурної, релігійної і соціальної сфер;
- створення позитивного мікрокосму культурного, міжетнічного взаєморозуміння, у якому кожна людина, незалежно від етнічної приналежності, відчуває себе комфортно, захищеною і здатною до відкритої взаємодії зі світом;
- ініціювання та активну підтримку ідеї діалогу культур з орієнтацією на все більшу деталізацію взаємодіючих компонентів культури та їхню інтеграцію в цілісному культурному просторі цивілізації;
- організацію цілеспрямованої роботи із зближення та поступової інтеграції національних освітніх концепцій на засадах сумісності освітніх ідеалів і цінностей, заснованих на менталітеті добра, які

поєднують у собі всі справжні цінності толерантного загальнолюдського єднання, приналежності до єдиного людського роду, єдиної цивілізації, до єдиної планетарної культури¹.

Могутнім чинником зближення цивілізацій на основі єдиної шкали загальнолюдських цінностей – віри, надії і любові, є культура. Це той інтегральний феномен, який за своєю внутрішньою, буттєвотворчою сутністю на основі загальнолюдських якостей духовності, діалогічності, поваги до суб'єктивної самоідентифікаційності, толерантного ставлення до іншого, визнання інших аксіологічних критеріїв за умов дотримання власних тощо покликаний єднати людство в певну духовно-світоглядну єдність, для якої не існує міжцивілізаційних розколів і криз. Саме особистісне коріння культури, на нашу думку, робить її ключем до знаходження міжцивілізаційного порозуміння. Завжди було очевидним, що дві людини, навіть якщо вони є представниками різних цивілізаційних осередків, легко знайдуть спільну мову, якщо спілкуватимуться щодо певних культурних здобутків людства (літератури, мистецтва, науки і освіти тощо), які несуть в собі значний енергетичний заряд духовної наснаги до взаєморозуміння, толерантності, спільності у ставленні до вічних істин краси і справедливості.

Культура є явищем, головною метою якого є вихід особистості за межі індивідуальності, тобто знаходження комунікативно-творчого контакту з «Іншим». Це й утворює той грандіозний потенціал, завдяки якому культура здатна єднати долі людей, народів, націй і цивілізацій, підноситися над корисливими та ціннісними конфліктами, давати людям надію на розуміння та толерантне ставлення до їх самоідентифікаційних та самореалізаційних зусиль. «Ідеали культури вбирають в себе надособистісні, імперативні цінності, котрі усвідомлюються розумом, морально-естетичним чуттям, а не виражають суб'єктивні потреби і практичні цілі індивіда, окремої групи чи нації»². Культура сама по собі протистоїть тенденціям міжцивілізаційної розколотості та конфліктогенності, утворюючи середовище ціннісної самотворчості, в якому будь-якому суб'єкту соціокультурної діяльності надається можливість самореалізуватися на основі загальнолюдських цінностей. Людина в

¹ Савченко О. О. Гуманізація освіти як передумова формування толерантної свідомості / О. О. Савченко // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 38. – С. 15.

² Корецька А. Соціально освітні чинники духовності : монографія / Антоніна Корецька. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – С. 58.

культури не прагне до конфронтації, натомість головною її метою є донесення власної творчої дії до «Іншого» в тій формі, в якій вона буде зрозумілою, прийнятною та такою, що викличе творчий акт у відповідь. Завдяки культурі людина не відмежовується, а виходить до «Іншого», що несе в собі потенціал подолання сил, які створюють чинники та фактори розколів і конфліктів між цивілізаціями.

Культура, в нашому випадку це, насамперед, європейська культура, як важливий чинник світоглядного самовизначення особистості сприяє тому, що людина знаходить тверду онтологічну точку опори для реалізації власних соціокультурних цінностей, тим самим зменшуючи напругу між цивілізаціями, яка виникає саме від відчуття невпевненості і незахищеності від зовнішньої агресії чи експансії. Культурні ж цінності дають можливість людині відчувати впевненість у хиткому хаотичному середовищі глобальної інформаційної реальності. «Глобалізований світ має великий рівень динамізму у різних сферах суспільного життя, тому процес самовизначення особистості значно ускладнюється. Людині достатньо важко адекватно сприймати поліфонію цінностей, світоглядних концепцій, вчинків, потік інформації швидко зростає»¹. І саме культура дає змогу в цьому масиві хаотичної інформації обрати не осередок конфронтації, до яких зазвичай ведуть міжцивілізаційні розломи, а середовище толерантності, взаєморозуміння та творчої солідарності, яке сприятиме входженню особистості в загальносвітовий соціокультурний контекст, самореалізації на основі загальнолюдських цінностей.

Необхідно також підкреслити культуротворчу природу людини, яка самоздійснюється як особистість виключно через духовно-творчу діяльність. Людина в процесі самореалізації прагне до вираження своєї здатності до культурної творчості і тільки, коли вона потрапляє під домінуючі сили цивілізаційної розколотості, може перетворитися на носія догматичних цінностей, які сприяють протистоянню і конфліктогенності щодо «Іншого», щодо представників інших цивілізаційних угруповань. «Людина апріорі полікультурна – навіть якщо вона виховувалася і набувала освіту в монокультурному типі освіти і свідомо поділяє її нормативи та цінності. Річ у тім, що індивід принципово відкритий не тільки наявним формам культури свого суспільства, але й

¹ Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії / Надія Скотна. – Львів : Українські технології, 2005. – С. 169.

розмаїттю культурно-історичного процесу. Як духовна істота людина вільна у виборі напрямів і змістів свого духовного життя і цінностей. Людина визначає свій життєвий шлях, не тільки адаптуючись до наявних умов і виходячи з табу, норм і традицій, а й організовуючи життя відповідно до ціннісних переконань, спираючись не лише на свій, а й на чужий досвід¹. Така діалогічність і комунікативність особистісного буття переноситься і на взаємодію великих соціальних спільнот, розвиток та існування яких на різних рівнях безпосередньо залежить від контактів і взаємодій з іншими спільнотами. Так само і цивілізації, зберігаючи за всяку ціну свої традиційні цінності, що ведуть до конфронтаційних розколів, прирікають себе до аксіологічної стагнації, і лише культурна взаємодія між ними створює потенціал їх розвитку.

Важливо відзначити й те, що поняття цивілізації і культури не можна протиставляти автоматично, як сили що протидіють одна одній. В структурі самих цивілізацій, незважаючи на те, що визначаються вони елементами, які відділяють їх від інших подібних формувань, присутні і елементи інтегративно спрямовані на взаємодію і співробітництво. Саме в сфері таких чинників цивілізація використовує і здобутки науки, культури, освіти, надаючи можливість своїм внутрішнім суб'єктам звільняти енергію розвитку, спрямовану назовні. Цивілізація прагне зберегти свою самобутність і окремішність, але при цьому намагається розвиватися, чому може сприяти лише енергія культурної творчості. «З одного боку, цивілізації прагнуть зберегти власну самобутність, з другого – не можна не помітити бажання людства до зближення цивілізацій. Саме це і запускає всі відомі механізми глобалізації. Розглядаючи глобалізацію як історичне явище, можна побачити в ньому новий період економічних, політичних та ідеологічних відношень, в яких людство вступило в другій половині ХХ століття. Цьому періоду властивими є нові інтеграційні процеси, пов'язані з об'єднанням людства в єдине «мегаспівтовариство». А це спричиняє певну універсалізацію людського буття. Сутність універсалізації полягає в тому, що культурні цінності, створені людиною, поступово стандартизуються та уніфікуються»². Таким чином, процеси глобалізації не лише виносять на тотальний рі-

¹ Бушман І. Культура та освіта людини – проблемне поле філософської рефлексії / Ірина Бушман // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць. – Вип. 309/310. Філософія. – Чернівці : Рута, 2006. – С. 300.

² Кадієвська І. А. Роздуми про освіту майбутнього / Ірина Кадієвська // Грані. – 2010. – № 4 (72), липень – серпень. – С. 63.

вень міжцивілізаційні суперечності, але й формують у населення різних цивілізаційних регіонів культурно-світоглядне переконання у необхідності пошуку комунікативних основ співіснування. Цьому сприяє і універсалізація людської буттєвої сфери, яка під впливом глобалізаційних процесів, створюючи єдину інформаційну техносферу, просто змушує людей мислити на основі спільних цінностей і життєвих можливостей. Звичайно, ці процеси мають і негативні антропокультурні наслідки, у зв'язку з чим, і зростає роль культури, яка є єдиним феноменом, здатним в умовах глобального цивілізаційного знелюднення повернути людину до цінностей особистісного розвитку, творчої комунікативності і солідарності, ціннісної толерантності та поваги до «Іншого».

Культура, зокрема європейська, несе енергію наближення між різними цивілізаційними осередками, вона також протягом тисячоліть виробила своєрідний механізм толерантного сприйняття власних минулих здобутків та інших форм творчого самовияву особистості, в тому числі цивілізаційних. В.С. Біблер називає цей тип зв'язку «законом драматичного тексту»¹, за яким кожне нове вираження культури не відкидає, не заперечує попереднє, раніше виникле, а вступає з ним у діалог, тим самим збагачуючи і себе, і свого попередника. Таким чином, культура є проявом вищої толерантності, за якої творчість відбувається без заперечення самоцінності іншого. Саме такий гуманістично-комунікативний потенціал культуротворчої толерантності, з нашої точки зору, може бути силою, здатною подолати фактори і чинники цивілізаційних розломів і конфліктів.

В контексті взаємодії конфліктуєчих цивілізацій доцільним є і розгляд взаємодії різних культур, що не збігаються між собою за традиційними цінностями і духовно-енергетичними мотиваціями. Однак з взаємодією культур, на противагу проблемі конфлікту цивілізацій, зазвичай пов'язують теоретичні розвідки, присвячені комунікативній сутності культури, її здатності приймати «Іншого», зберігаючи власну самобутність. Найбільш поширена концепція взаємодії культур у глобальному просторі – концепція мультикультуралізму, яка передбачає «інтеграцію без асиміляції». Мультикультуралізм – існування багатьох культур у єдиному просторі. Практика мультикультуралізму орієнто-

¹ Біблер В. С. Культура. Диалог культур (опыт определения) / В. С. Библер // Вопросы философии. – 1989. – № 6. – С. 35.

вана на відкритість, плюралізм, взаємопроникнення культурних світів. Інтеграція полікультурного населення в цьому разі координується не етнічними механізмами, а соціальними. При цьому характер цілепокладання, історичний вік культури, технологія трансляції та відтворення історичного досвіду визначають згоду на діалог або відмову від нього, ступінь прийняття інноваційного фактора та здатність його адаптації до цих умов. Крім того, «спроможність міжкультурного діалогу передбачає глибоке сприйняття сторонами, які контактують, своєї власної культури як передумови, необхідної для розуміння «іншого» культурного простору. Стаючи учасниками будь-якого виду міжкультурних контактів, люди взаємодіють з представниками інших культур. Відмінності в мовах, національному одязі, нормах поведінки часто роблять ці контакти важкими й навіть неможливими. Основні причини цих невдач у відмінностях світовідчуття, тобто в іншому ставленні до світу та людей. Головною перешкодою у вирішенні цієї проблеми є те, що ми сприймаємо інші культури крізь призму власної культури. Нам дуже важко зрозуміти значення слів та дій, не характерних для нас самих»¹. З цього ми можемо зробити висновок, що ефективна міжкультурна комунікація не може виникнути сама по собі, цього треба цілеспрямовано вчитись. Таке навчання здійснюється саме в сферах освіти, культури, науки, особливо у формах міжнародного та загальнопланетарного співробітництва.

Таке співробітництво вможлиблюється лише за умов постійної культурної комунікації, яка в світі глобалізованої інформації, з одного боку, стала доступнішою, але з другого – знаходиться, начебто, в тіні інформаційного хаосу, що ускладнює її прищеплення суспільній свідомості. Вихід із глобальної кризи міжцивілізаційної конфліктогенності, на нашу думку, полягає насамперед в укоріненні в суспільній свідомості розуміння того, що в глобалізації сучасного суспільства культура виконує особливу роль, виступаючи фактором ціннісного, смислоутворюючого забезпечення і легітимації усієї людської життєдіяльності, а також в світоглядній зміні парадигм – «культуроцентризм замість техно- чи економоцентризму. Під культууроцентризмом розуміється перетворення і нова якість усієї духовно мотиваційної сфери будь-якої люд-

¹ Мілько Н. Є. Діалог в освіті у вимірах цивілізаційного та культурологічного підходів / Н. Є. Мілько // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць. – Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2009. – Вип. 4 (57). – С. 298.

ської діяльності, підвищення статусу моральних, релігійних і власне особистісних факторів у процесі становлення цивілізації «постматеріальних цінностей»¹.

Культура, разом з освітою і наукою, таким чином, являє собою інтегративний феномен смислотворення світоглядно-ціннісних підґрунть єдності загальнопланетарної цивілізації. Саме культура, на нашу думку, може утворити загальнолюдську цілісність, що базуватиметься на глибокому усвідомленні необхідності толерантної взаємодії, а також солідарних зусиль щодо подолань криз і тривалих проблем глобалізованого світу. Культура, утворюючи єдиний простір загальнолюдських смислів, надає кожній людині можливість особистісного відчуття належності до грандіозного загальнопланетарного соціокультурного середовища світоглядно-аксіологічної смислотворчості. Належність же до такого середовища здатне нівелювати домінуючий статус цивілізаційних цінностей і орієнтирів, які розділяють цивілізації, призводячи до розколів і гострих конфліктогенних ситуацій.

¹ Толстых В. И. Глобализация в социокультурном измерении / В. И. Толстых // Практична філософія. – 2001. – № 2. – С. 41–42.

ДОДАТКИ

Перший європейський форум ректорів педагогічних університетів

15–17 вересня 2011 р. проведено Перший європейський форум ректорів педагогічних університетів на тему «Проблема підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття».

Участь у форумі взяли ректори педагогічних університетів з 11 країн європейського простору та понад 40 ректорів вітчизняних педагогічних, гуманітарних і класичних університетів.

Форум розпочався з Міжнародних Драгоманівських педагогічних читань на тему «М. Драгоманов – європейський вчений, політичний діяч і педагог. До 170-річчя з дня народження». Урочисте засідання колективу НПУ імені М. П. Драгоманова, ректорів педагогічних університетів вітчизняного та європейського простору, громадськості м. Києва відбулося в Національній опері України імені Тараса Шевченка. Головну доповідь на тему «Світова велич М. П. Драгоманова» виголосив Голова Верховної Ради України Володимир Михайлович Литвин.

У ході форуму створено Консорціум ректорів педагогічних університетів Європи, засновано міжнародний науково-педагогічний часопис «Європейські педагогічні студії», прийнято Звернення до Президентів, Парламентаріїв та міністрів освіти європейських країн на підтримку вчителя та педагогічної освіти.

ПРЕС-РЕЛІЗ

23–25 травня 2013 р. в м. Франкфурт на Майні (Німеччина) в Гете університеті відбувся Другий Форум Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи. В роботі Форуму взяли участь ректори 25 університетів із 11 країн Європи, а також:

Надзвичайний і Повноважний Посол України у Федеративній Республіці Німеччина **Павло Анатолійович Клімкін**;

Генеральний Консул України у Франкфурті-на-Майні **Альберт Володимирович Черніюк**;

Ганс-Юрген Досс – Голова Німецько-Українського товариства економіки та науки;

Петер Шпарі – Генеральний Секретар Німецько-Українського товариства економіки та науки;

Вольф Клінц – Голова Комітету Європейського парламенту з питань фінансово-економічної та соціальної політики;

Крістоф Конрад – Президент Фонду Mérite Européen;

Дітмар Штюдемманн – Надзвичайний і повноважний посол Федеративної Республіки Німеччина в Україні (до 2006 р.);

З програмною промовою до учасників Форуму звернулася **Пак Доріс** – Голова Комітету з питань культури та освіти Європейського парламенту.

З доповіддю на Формі виступили:

Андрущенко В.П. – ректор Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Президент Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи: «Про формування духовної платформи підготовки Нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття – Педагогічна Конституція Європи»;

Удо Рауін – Виконавчий директор Академії з досліджень в галузі педагогічної освіти Університету імені І.В.Гете «Педагогічна освіта: активна політика миру для об'єднаної Європи»;

Кремень В.Г. – Президент НАПН України «Людиноцентризм, демократія і толерантність як принципи підготовки Нового вчителя для європейського простору освіти».

Учасники Форуму затвердили та урочисто підписали Текст Педагогічної Конституції Європи (додається). Педагогічна Конституція Європи є документом, який визначає принципи та методологію філософії та політики процесу підготовки сучасного педагога для об'єднаної Європи XXI століття.

Доповідь ректора В. П. Андрущенка

Dear colleagues!

First of all, let me thank you for your participation in historically important cause of unification and cooperation of European peoples and cultures through the development of education, the formation of spirituality through training a new teacher for a united Europe of XXI century.

The word of thanks I delegate to glorious University of great Goethe, who kindly welcoming us in its walls.

An enormous contribution of the university to the development of education, science and culture is known all over the world. 5 Nobel Prize laureates are working at this university, the famous Frankfurt School was born here, which representatives, especially Max Horkheimer, Theodor Adorno and Jurgen Habermas, largely determine the methodology of modern scientific knowledge, which allows to recognize the unity and diversity of modern world, to offer new constructive solutions to improve it.

* * *

Our forum brought together rectors and representatives of various organizations from 11 countries of Europe. Today we can offer society a solution, which has crucial importance not only for our country but also for the overall spiritual image of the continent.

According to our deepest conviction, Pedagogical European Constitution should become an unifying document, on whose platform a new teacher can be forming, and together with him and under his leadership – training a new generation of Europeans capable of «living together» common European home.

At the heart of this process lies the understanding and respect of European nations, the organic unity of national and universal values, cultural diversity and a desire to cooperate.

These values are the fruit of the whole history of civilizational development of Europe. After passing the test in two world wars, in the series of social revolutions and civil conflicts, withstood the collapse of last empires, crisis processes of modern times, peoples of Europe are coming to the opinion of the need to unite on the basis of mutual understanding, respect and cooperation.

Our project is a response to the demand of time. This is a search for resources, technology and ways of understanding and cooperation. This is a concrete step and a specific cause, which we believe will bring a concrete result.

Performing the solutions of Ministers of the European countries forum, held in Kiev in October 2011, presidents of pedagogical universities have taken on the responsibility for the formation of a new philosophy of teacher training in XXI century – the philosophy of philanthropy, mutual trust and cooperation.

According to our deep conviction, a teacher, and a teacher above all should be the main conduit of humanistic values of highest rate.

Last alters the historical mission of the teacher. Main part of his work today is not only introducing students to a certain amount of knowledge and formation of their life skills, but also nurturing the values, determining a peaceful, democratic, secure and comfortable future for all together and for each individual.

The text of «Constitution», which is proposed to you, had passed quite extensive testing in the universities across Europe – in Ukraine and Lithuania, Poland and Russia, Czech Republic and Moldova, Germany and other European countries.

The document was submitted by and received a positive assessment of the diplomatic corps, accredited in Ukraine. It was basically approved by the Leadership of the Association of Rectors, held in Prague in October last year.

During its completion we have sought to take into account all the comments and suggestions made by members of the Project:

- More accurately issued plot on unifying educational forces with religious educational institutions (note of Lithuania);

- The role and importance of pedagogical heritage of outstanding teachers such as Georgy Skarina and Jan Korczak (the notes of the Republic of Belarus and Poland, respectively);
- Strengthening the argument for the document transparency and the need for cooperation of universities in the Eurasian space (Russian proposal);
- The freedom of choice of educational policy and the preservation of national characteristics of educational systems is emphasized more clearly and fundamentally.

I think that in its current form the document is prepared for its adoption and signature. Surely, we will also consider the proposals we'll receive today from participants of current meeting.

Dear colleagues!

Adoption of the proposed document obligates us to think about the specific steps and resources for its implementation. We plan to discuss this issue more particularly at a meeting of the Leadership of the Association (October 2013, Artek, Yalta, Ukraine). Prefacing detailed discussion, I will only touch upon main plots of the Project.

The first. In the near future we will have to form creative teams of representatives of the pedagogical communities in the various countries of Europe and to make recommendations, additions to the existing programs of teacher preparation in accordance with the axiology proposed by Pedagogical Constitution of Europe.

The efforts of scientists and educators, in my view, should be focused on the subjects of master training of future teachers, for instance, philosophy, history (social studies), ecology, the foundations of democracy and human rights. Additional recommendations should contain specific implementation technologies of value system, presented in the Pedagogical Constitution for Europe.

According to our preliminary estimate this piece of work can be completed in two or three years.

The second. Over the next three years, international research teams can prepare and publish a new generation of tutorials, some kind of «Books for reading» for future teachers, controversial and contradictory issues of which should be represented in scientifically validated, integrally coordinated and discursively ordered form.

To make it real, we need to conduct a series of scientific and educational conferences and workshops, where we could not only expose the problem,

but also offer its discursively tolerant perception in different countries of the European community.

The implementation of this part of the Project is designed for about three years.

Finally, the third. And this is perhaps the most important: to establish a higher educational pedagogical institution of a new type – the «European Pedagogical University», which will be training truly new teachers, carriers of modern humanistic European values.

Its students – representatives of various European countries – could get to know each other even at a student's desk, to establish friendly relations, which would later become the source and guarantee of mutual understanding, respect and cooperation.

Project financing can take the form of grants from various funds or business structures. We also look forward to the support and constructive participation of units of the European Parliament, the British Council, charity funds and organizations. And of course, we do not exclude the participation of the European Community countries.

Dear colleagues!

It's time for united actions. Not isolated or local but joint actions. Globalization does not allow the separation, the national isolation. Open European world requires a concerted efforts in economy and politics, culture and science, and even more – in education and upbringing. Because that's where the soul of a man is being formed, which, as the figurative expression of Seneca says «should become the property of all the people!»

We are with you, like no other, we know and understand that the most important contribution in the education of the soul, in the spiritual formation, in the cultivation of values can and should be made, first of all, by His Majesty the teacher.

Our task, if you like – the historic mission – is to contribute to the training of the teacher who will teach our children and grandchildren the generosity, the respect for each other, and the need to live together in the common and comfortable Home, whose name is Europe.

Thank you for your attention.

Доклад ректора В. П. Андрущенко

Уважаемые коллеги!

Прежде всего, разрешите **поблагодарить** Вас за участие в исторически важном деле объединения и сотрудничества европейских народов и культур посредством развития образования, формирования высокой духовности посредством подготовки **нового учителя для объединенной Европы XXI столетия**.

Слова благодарности я делегирую славному университету великого Гете, который любезно принимает нас в своих стенах.

Огромный вклад университета в развитие образования, науки и культуры известен во всем мире. В этом университете работают 5 лауреатов Нобелевской премии; здесь родилась знаменитая Франкфуртская школа, представители которой, особенно, Макс Хоркхаймер, Теодор Адорно и Юрген Хабермас, во многом определяют методологию современного научного познания, которая позволяет распознать единство и разнообразие современного мира, предложить новые конструктивные решения по его совершенствованию.

* * *

Наш Форум собрал ректоров и представителей различных организаций 11 стран Европы. Сегодня мы можем предложить обществу решение, имеющее судьбоносное значение не только для наших стран, но и для общего духовного облика континента.

По нашему глубочайшему убеждению, **Педагогическая Конституция Европы** должна стать тем объединяющим документом, на платформе которого может формироваться новый учитель, а вместе с ним и под его руководством – воспитываться новое поколение европейцев, способных «жить вместе» в общем Европейском Доме.

В основе этого процесса – понимание и уважение европейских народов, органическое единство национальных и общечеловеческих ценностей, разнообразие культур и стремление к сотрудничеству.

Эти ценности – плод всей истории цивилизованного развития Европы. Пройдя испытания двумя мировыми войнами, рядом социальных революций и гражданских столкновений, выдержав крушение послед-

них империй, кризисних процессов новейшего времени, европейские народы приходят к мнению о **необходимости объединения** на основе взаимопонимания, уважения и сотрудничества.

Наш проект – ответ на требование времени. Это поиск ресурсов, путей и технологий взаимопонимания и сотрудничества. Это – конкретный шаг и конкретное дело, которое, мы убеждены, принесет абсолютно конкретный результат.

Выполняя решения форума Министров европейских стран, состоявшегося в Киеве в октябре 2011 года, ректоры педагогических университетов взяли на себя ответственность за **формирование новой философии подготовки учителя XXI столетия – философии человеколюбия, взаимного доверия и сотрудничества**.

По нашему глубокому убеждению, учитель, и прежде всего учитель должен стать основным проводником гуманистических ценностей высшего образца.

Последнее изменяет **историческую миссию** учителя. Главным в его деятельности сегодня является не только приобщение учащихся к определенной сумме знаний или формирование их жизненных компетенций, но и возвращение ценностей, определяющих мирное, демократическое, безопасное и комфортное будущее для всех вместе и для каждой отдельной личности.

Предложенный Вам текст «Конституции» прошел достаточно обширную апробацию в университетах разных стран Европы – в Украине и Литве, Польше и России, Чехии и Молдове, Германии и других странах Европы.

Документ был **представлен и получил позитивную оценку дипломатического корпуса**, аккредитованого в Украине. Он был в основном одобрен Правлением Ассоциации ректоров, состоявшемся в Праге в октябре прошлого года.

При его доработке мы стремились учесть все замечания и пожелания, высказанные участниками Проекта:

- более аккуратно выписан сюжет об объединении усилий образования с религиозными организациями (замечание Литвы);
- отмечена роль и значение педагогического наследия таких выдающихся педагогов, как Георгий Скарин и Ян Корчак (соответственно, замечания Республики Беларусь и Польши);
- усилена аргументация для обеспечения открытости документа и необходимости сотрудничества университетов в рамках евразийского пространства (предложения России);

– более рельефно и принципиально подчеркивается свобода выбора образовательной политики и сохранение национальных особенностей образовательных систем.

Мне кажется, в нынешнем виде документ подготовлен к принятию и подписанию. Конечно, мы учтем и те предложения, которые поступят сегодня от участников нынешнего заседания.

Уважаемые коллеги!

Принятие предложенного документа обязывает нас к осмыслению конкретных шагов и ресурсов его реализации. Более детально мы планируем обсудить этот вопрос на заседании Правления Ассоциации (октябрь 2013 года, Артек, Ялта, Украина). Предваряя обстоятельный разговор, каснусь только главных сюжетов реализации Проекта.

Первое. В ближайшее время мы должны сформировать *творческие коллективы* из представителей педагогического сообщества разных стран Европы и *подготовить рекомендации-дополнения к существующим программам подготовки учителя* в соответствии с аксиологией, предложенной Педагогической Конституцией Европы.

Усилия ученых и педагогов, по моему мнению, должны быть сосредоточены на предметах магистерской подготовки будущих учителей, скажем, философии, истории (обществоведения), экологии, основы демократии, прав человека. Рекомендации-дополнения должны содержать конкретные технологии реализации системы ценностей, представленных в Педагогической Конституции Европы.

По нашим предварительным расчетам, эта часть работы может быть выполнена за два-три года.

Второе. В течении трех последующих лет международные исследовательские коллективы могут *подготовить и издать учебники нового поколения, своеобразные «Книги для чтения» для будущих учителей.* Спорные и противоречивые вопросы в них должны быть представлены в научно обоснованной, ценностно согласованной и дискурсно упорядоченной форме.

Для этого нам надо провести серию научно-педагогических конференций и семинаров, где можно было бы не только обнажить проблему, но и предложить ее дискурсно-толерантное восприятие в разных странах европейского сообщества.

Выполнение этой части Проекта рассчитано приблизительно на три года.

Наконец, третье. И это, пожалуй, главное: учреждение высшего педагогического заведения нового типа – *«Европейского педагогичес-*

кого университета», ведущего подготовку действительно новых учителей, носителей новых, действительно гуманистических европейских ценностей.

Его студенты – представители разных стран Европы – могли бы узнать друг друга еще на студенческой скамье, завязать дружеские отношения, которые впоследствии станут источником и гарантией взаимопонимания, уважения и сотрудничества.

Финансирования Проекта может быть осуществлено в форме грантов различного рода Фондов или бизнес структур. Мы надеемся также на поддержку и конструктивное участие подразделений Европейского Парламента, Британского Совета, благотворительных Фондов и организаций. И конечно же, мы не исключаем заинтересованное участие государств европейского сообщества.

Уважаемые коллеги !

Пришло время объединенных действий. Действий совместных, а не разрозненных, точечных. Глобализация не допускает обособленности, национальной изоляции. Открытый европейский мир требует согласованных усилий в экономике и политике, культуре и науке, а еще больше – в образовании и воспитании. Ведь именно здесь формируется душа человека, которая, за образным выражением Сенеки «должна стать свойством всех людей»!

Мы с Вами, как никто другой, знаем и понимаем, что наиболее весомый вклад в дело воспитания души, формирования духовности, культивирования ценностей может и должен сделать, прежде всего, Его Величество Учитель.

Наша задача, если хотите – историческая миссия – способствовать подготовке такого учителя, который научит наших детей и внуков благородству, уважению друг к другу, потребности и умению жить вместе в Общем и комфортном Доме, имя которому – Европа.

Спасибо за внимание.

**Програмна промова
пані Доріс Пак,
члена Європарламенту,
Голови Комітету з питань культури і освіти
Європейського парламенту, колишнього ректора**

Перш за все, я б хотіла подякувати Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи та її Президенту, проф. Андрущенко, за Ваше запрошення виступити з промовою на тему «Педагогічна Конституція Європи» в ролі Голови Комітету з питань культури і освіти Європейського парламенту.

Освіта та навчання вкрай важливі для стійкого зростання в Європі. На сьогодні багато країн стикаються з проблемою зростаючого безробіття, особливо серед молоді. Але водночас тривала тенденція вказує на протилежний напрямок: низький рівень народжуваності є причиною демографічних змін, і трудові ресурси в багатьох європейських країнах скорочуються. В результаті це призведе до дефіциту кваліфікованих кадрів із серйозними наслідками для інноваційних розробок і зростання.

З огляду на це, нам необхідно зберегти і розвивати далі потенціал європейських громадян, і ми не можемо дозволити собі кого-небудь забути – в майбутньому ми всі повинні співпрацювати, щоб сприяти стійкому зростанню. Тому для нас дуже важливо слідувати комплексному підходу до модернізації систем освіти і навчання в Європі, і не можна переоцінювати роль вчителів у цьому процесі. З цієї причини, я гаряче підтримую «Педагогічну Конституцію Європи».

(1) Вчителі грають ключову роль у навчанні нового покоління: у світі, який стає все складнішим і відображає культурне різноманіття, молодь, для того, щоб бути успішною, все більше і більше потребує нових знань і навичок, і вчителі допомагають їм їх набути. Тому важливо, щоб підготовка вчителів відповідала найвищим стандартам і ґрунтувалася на спільних цінностях. Це відноситься до вчителів усіх рівнів освіти: дошкільної, початкової та середньої освіти, вищої освіти, професійної освіти та технічної освіти, а також освіти дорослих. Кожен з цих рівнів освіти є сходинкою на шляху до успіху особистостей у су-

спільстві і на ринку праці, і ранні ступені освіти є основою для наступних ступенів: гроші, витрачені на освіту, обіцяють високу віддачу від інвестицій.

(2) Враховуючи ключову роль вчителів у сфері освіти, яка була підкреслена емпіричними дослідженнями, такими як дослідження 2008 року «Видиме навчання», освіта вчителів є дуже важливою. Відповідно, педагоги виконують ключову функцію. З одного боку, вони є професіоналами, які навчають майбутніх учителів вищих навчальних закладів: наприклад, в педагогіці і дидактиці, а також в інших предметах, які майбутні вчителі вивчають. Як Ви пропонуєте у розділі 1 «Конституції», обмін та узгодження між університетами може сприяти подальшому вдосконаленню підготовки вчителів. З другого боку, педагоги також можуть бути досвідченими вчителями, які виступають в ролі наставників для нових вчителів у школах, і фахівцями, які пропонують тренінги для вчителів та керівників шкіл. Важливо заохочувати професійні контакти і програми обміну між педагогами у сфері вищої освіти і тими, які базуються в школах і в інших місцях. Тісний зв'язок між педагогами в обох областях може сприяти тому, що освітні програми у вищих навчальних закладах будуть спеціально складені згідно з потребами професії.

(3) Навчальні програми повинні постійно оновлюватися, щоб забезпечити вчителів відповідними навичками і кваліфікаціями. Дозвольте мені назвати лише три приклади.

По-перше, протягом останніх двох десятиліть, ми побачили швидкий розвиток у сфері інформаційно-комунікаційних технологій і цифрових носіїв інформації, і вчителі повинні бути в змозі ефективно їх використовувати на заняттях у навчальних цілях і з метою забезпечення комп'ютерної грамотності своїх учнів.

По-друге, тепер викладачі іноземних мов вчать дітей з самого раннього віку, і це стосується не тільки ефективного спілкування іноземною мовою, але також і спілкування в різних культурах.

По-третє, важливо, щоб освітні програми для підготовки вчителів початкової школи мали «практичний елемент навчального класу» – це означає, що майбутні вчителі повинні отримувати практичний досвід на ранній стадії їх навчання, щоб уникнути «шоку на практиці», як тільки вони почнуть займатися своєю професійною діяльністю.

(4) На даний момент учні на всіх етапах системи освіти виходять з різних верств суспільства, і всі вони мають різний запас знань, навичок і здібностей. Тому вчителям потрібні кваліфікації для ефективної ро-

боти в цій обстановці, як Ви правильно підкреслили у Вашому тексті. Вони повинні бути в змозі допомогти своїм студентам здобувати навички, які вкрай важливі для їх майбутнього успіху, такі як «уміння вчитися», робота в команді, цифрова грамотність та навички вирішення проблем. Отже, педагогічні здібності – це комплексне поєднання знань, навичок, розуміння, цінностей та поглядів, і ця комбінація може змінюватися в різних національних, регіональних і навіть місцевих умовах і, звичайно, в різних секторах системи освіти.

(5) Враховуючи складні вимоги до вчителів і педагогів, ключове значення має не тільки їх початкова підготовка: Також вони повинні постійно вдосконалювати свої знання та навички, тому безперервна освіта є абсолютно необхідною. Освітні установи, в ролі роботодавців, зобов'язані забезпечити вчителів достатніми можливостями для підвищення кваліфікації в робочий час або для участі в інших формах навчання поза робочим місцем, які мають відношення до їх повсякденної роботи і можуть допомогти у вирішенні поставлених перед ними завдань. У Вашому тексті Ви згадуєте імена важливих вчителів та їх внесок у європейську педагогічну освіту, серед них Ян Амос Коменіус, і в розділі 10 Вашого тексту на тему «Академічна мобільність вчителя», Ви закликаєте до високого ступеня мобільності викладачів з метою сприяння міжкультурних цінностей і толерантності. Як Ви знаєте, Коменіус особливо дорогий моєму серцю, так як Програма «Коменіус» – підпрограма «Програми безперервної освіти», яка стосується шкільної освіти, носить його ім'я. Програма «Коменіус» дає змогу вчителям підвищувати свою кваліфікацію в робочий час, спільно працювати над проектами за межами національних кордонів і проводити обмін думками з колегами з інших країн. У подальшій програмі для навчання та професійної підготовки, про яку сьогодні ведуться переговори, наявні можливості будуть збережені, і вчителі з усіх освітніх галузей є важливою цільовою групою: Вони отримають можливість поїхати за кордон для навчання або тренінгів. Я вважаю, що дуже важливо запропонувати такі можливості вчителям, щоб допомогти їм виконати їх роль в освіті наступних поколінь.

Дозвольте мені підбити підсумки. Вчителі є основою у всіх секторах освіти. Висококваліфіковані та творчі люди – це майбутній потенціал зростання Європи: Тільки разом з трудовим колективом, який здатний думати вільно та інноваційно, ми зможемо впоратися з проблемами завтрашнього дня. Нам потрібні вчителі, які допоможуть громадянам розкрити їх потенціал.

Тому ми повинні застосовувати комплексний підхід до освіти – кожен з різних рівнів освіти нерозривно пов'язаний один з одним. Вчителі грають вирішальну роль в кожному з них – від дошкільної і шкільної освіти аж до вищої та професійно-технічної освіти та підготовки, а також у навчанні дорослих. Ми повинні посилити обмін передовим досвідом, між країнами та університетами, а також між різними секторами підготовки вчителів. Мобільність та професійний розвиток вчителів і викладачів педагогічних навчальних закладів є важливими інструментами для забезпечення цих обмінів.

На закінчення, дуже важливо, щоб ми підтримували, якщо не збільшували, нинішні рівні інвестицій в освіту вчителів, незважаючи на поточну економічну кризу. Ці інвестиції будуть пожинати щедрі плоди і вносять безпосередній внесок у майбутні перспективи зростання Європи. На цій ноті, дозвольте мені привітати Вас з Вашою роботою і побажати Вам усіляких успіхів у майбутньому. Дуже дякую за Вашу увагу, особливо професору Морітцу Гунцінгеру за те, що він запросив мене в ролі доповідача з цього важливого питання в європейській політиці!

**Программная речь
госпожи Дорис Пак,
члена Европарламента,
Председателя Комитета по вопросам культуры и образования
Европейского парламента, бывшего ректора**

Прежде всего, я бы хотела поблагодарить Ассоциацию ректоров педагогических университетов Европы и её Президента, проф. Андрущенко, за Ваше приглашение выступить с речью на тему «Педагогическая Конституция Европы» в качестве Председателя Комитета по вопросам культуры и образования Европейского парламента.

Образование и обучение крайне важны для устойчивого роста в Европе. В настоящее время многие страны сталкиваются с проблемой растущей безработицы, особенно среди молодёжи. Но в то же время длительная тенденция указывает на противоположное направление: постоянно снижающийся коэффициент рождаемости является причиной демографического сдвига, и трудовые ресурсы во многих европейских странах сокращаются. В результате это приведёт к дефициту квалифицированных кадров с серьезными последствиями для инновационных разработок и роста.

В связи с этим нам необходимо сохранить и далее развивать потенциал европейских граждан, и мы не можем позволить себе кого-нибудь забыть – в будущем мы все должны сотрудничать, чтобы способствовать устойчивому росту. Поэтому для нас очень важно следовать комплексному подходу к модернизации систем образования и обучения в Европе, и нельзя переоценивать роль учителей в этом процессе. По этой причине, я горячо поддерживаю «Педагогическую Конституцию Европы».

(1) Учителя играют ключевую роль в обучении нового поколения: в постоянно усложняющемся мире, который отображает культурное многообразие, молодёжь, чтобы быть успешными, все больше и больше нуждается в новых знаниях и навыках, и учителя помогают им их приобрести. Поэтому важно, чтобы подготовка учителей соответствовала самым высоким стандартам и основывалась на общих ценностях. Это относится к учителям всех уровней образования: дошкольного, начального и среднего образования, высшего образования, профессио-

нального образования и технического образования, а также образования взрослых. Каждый из этих уровней образования является ступенькой на пути к успеху личностей в обществе и на рынке труда, и ранние ступени образования являются основой для последующих ступеней: Деньги, потраченные на образование, обещают высокую отдачу от инвестиций.

(2) Учитывая ключевую роль учителей в сфере образования, которая была подчеркнута эмпирическими исследованиями, такими как исследование 2008 года «Видимое обучение», образование учителей является очень важным. Соответственно, педагоги выполняют ключевую функцию. С одной стороны, они являются профессионалами, которые обучают будущих учителей в высших учебных заведениях: например, в педагогике и дидактике, а также в других предметах, которые будущие учителя изучают. Как Вы предлагаете в разделе 1 «Конституции», обмен и согласование между университетами может способствовать дальнейшему совершенствованию подготовки учителей. С другой стороны, педагоги также могут быть опытными учителями, которые выступают в роли наставников для новых учителей в школах, и специалистами, которые предлагают тренинги для учителей и руководителей школ. Важно поощрять профессиональные контакты и программы по обмену между педагогами в сфере высшего образования и теми, которые базируются в школах и в других местах. Тесная связь между педагогами в обеих областях может способствовать тому, что образовательные программы высших учебных заведений будут специально составлены согласно потребностям профессии.

(3) Образовательные программы должны постоянно обновляться, чтобы обеспечить учителей соответствующими навыками и квалификациями. Позвольте мне назвать лишь три примера.

Во-первых, в течение последних двух десятилетий, мы увидели быстрое развитие в сфере информационно-коммуникационных технологий и цифровых носителей информации, и учителя должны быть в состоянии эффективно их использовать на занятиях в учебных целях и с целью обеспечения компьютерной грамотности своих учеников.

Во-вторых, теперь преподаватели иностранных языков обучают детей с самого раннего возраста, и это касается не только эффективного общения на иностранном языке, но также и общения в разных культурах.

В-третьих, важно, чтобы образовательные программы для подготовки учителей начальной школы имели «практический элемент учебного класса» – это означает, что будущие учителя должны получать практический опыт на ранней стадии их обучения, чтобы избежать «шока на практике», как только они начнут заниматься своей профессиональной деятельностью.

(4) В настоящий момент учащиеся на всех этапах системы образования выходят из разных слоев общества, и все они имеют разный запас знаний, навыков и способностей. Поэтому учителям нужны квалификации для эффективной работы в этой обстановке, как Вы правильно подчеркнули в Вашем тексте. Они должны быть в состоянии помочь своим студентам приобретать навыки, которые крайне важны для их будущего успеха, такие как «умение учиться», работа в команде, цифровая грамотность и навыки решения проблем. Следовательно, педагогические способности – это комплексное сочетание знаний, навыков, понимания, ценностей и взглядов, и эта комбинация может изменяться в различных национальных, региональных и даже местных условиях и, конечно, в различных секторах системы образования.

(5) Учитывая сложные требования к учителям и педагогам, ключевое значение имеет не только их начальная подготовка: Также они должны постоянно совершенствовать свои знания и навыки, поэтому непрерывное образование является совершенно необходимым. Образовательные учреждения, в роли работодателей, обязаны обеспечить учителей достаточными возможностями для повышения квалификации в рабочее время или для участия в других формах обучения вне рабочего места, которые имеют отношение к их повседневной работе и могут помочь в решении стоящих перед ними задач. В Вашем тексте Вы упоминаете имена важных учителей и их вклад в европейское педагогическое образование, среди них Ян Амос Коменius, и в разделе 10 Вашего текста на тему «Академическая мобильность учителя», Вы призываете к высокой степени мобильности преподавателей в целях содействия межкультурным ценностям и толерантности. Как Вы знаете, Коменius особенно дорог моему сердцу, так как Программа «Коменius» – подпрограмма «Программы непрерывного образования», которая касается школьного образования, носит его имя. Программа «Коменius» позволяет учителям повышать свою квалификацию в рабочее время, совместно работать над проектами за пределами национальных границ и проводить обмен мнениями с коллегами из других стран. В последующей программе мероприятий для обучения и про-

фессиональной подготовки, о которой в настоящее время ведутся переговоры, имеющиеся возможности будут сохранены, и учителя из всех образовательных областей являются важной целевой группой: Они получают возможность поехать за границу для обучения или тренингов. Я считаю, что очень важно предложить такие возможности учителям, чтобы помочь им выполнить их роль в просвещении последующих поколений.

Позвольте мне подвести итоги. Учителя являются основой во всех секторах образования. Высококвалифицированные и творческие люди – это будущий потенциал роста Европы: Только вместе с трудовым коллективом, который способен думать свободно и инновационно, мы сможем справиться с проблемами завтрашнего дня. Нам нужны учителя, которые помогут гражданам раскрыть их потенциал.

Поэтому мы должны применять комплексный подход к образованию – каждый из разных уровней образования неразрывно связаны друг с другом. Учителя играют решающую роль в каждом из них – от дошкольного и школьного образования вплоть до высшего и профессионально-технического образования и подготовки, а также в образовании взрослых. Мы должны усилить обмен передовым опытом, между странами и университетами, а также между различными секторами подготовки учителей. Мобильность и профессиональное развитие учителей и преподавателей педагогических учебных заведений являются важными инструментами для обеспечения этих обменов.

В заключение, очень важно, чтобы мы поддерживали, если не увеличивали, нынешние уровни инвестиций в образование учителей, несмотря на текущий экономический кризис. Эти инвестиции будут пожинать щедрые плоды и вносят непосредственный вклад в будущие перспективы роста Европы. На этой ноте, позвольте мне поздравить Вас с Вашей работой и пожелать Вам всяческих успехов в будущем. Большое спасибо за Ваше внимание, особенно профессору Моритцу Хунцингеру за то, что он пригласил меня докладчиком по этому важному вопросу в европейской.

**Віктор Андрущенко,
Президент Асоціації педагогічних
університетів Європи**

Педагогічна Конституція для Європи

У травні 2013 року у старовинному німецькому місті Франкфурт-на-Майні відбувся Другий форум ректорів педагогічних університетів Європи, де була прийнята **«Педагогічна Конституція Європи»**.

Ця подія має непересічний характер. Водночас, вона не є винятком чи одноразовою акцією. Це – логічне продовження педагогічних ініціатив, внесених Міністерством освіти і науки України в останні роки щодо модернізації європейського освітнього простору. Мова йде про ініційований міністром **Д. Табачником фундаментальний Проект «Школи XXI століття: Київські ініціативи»**; програму взаємодії столичних Управлінь освіти Європейського простору; низку широкоформатних проєктів міжнародного штибу тощо.

Академічний Форум, участь у якому взяли ректори університетів та зацікавлені особи 11 країн Європи, затвердив документ стратегічного значення – **аксіологічну платформу підготовки Нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття**.

Цінності, задекларовані в ньому, мають загальнолюдське значення й однаково потрібні народам і країнам європейського простору. Документ отримав амбітну назву: **«Педагогічна Конституція Європи»**.

Він встановлює принципи узгодженої трансуніверситетської політики, регламентує педагогічну діяльність та визначає загальний механізм підготовки педагогічних кадрів. На його основі ми маємо намір готувати вчителя, який виховає нові покоління європейців, здатних жити у спільному Європейському Домі у повазі, порозумінні і співпраці на основі таких загальнолюдських цінностей, як демократія і права людини, миролюбство і екологічна безпека, солідарність тощо.

Довідка: уявлення про гуманістичні основи педагогічної освіти європейського простору сформувались ще в епоху античності. Їх загаль-

нолюдський зміст шліфувався в процесі сходження країн Європи сходинками прогресу. Кожна з наступних історичних епох послідовно формувала модель педагогічної освіти як освіти гуманістичної, креативної, людино – і культуротворчої. Необхідно віддати найвищу шану славетним педагогам, мислителям, подвижникам освітньої справи, що у ході історичного розвитку сформували спільну платформу цінностей, актуальну для всіх країн і народів європейського континенту та і всього світу. Серед них – Ян Амос Коменський, Вільгельм фон Гумбольт, Януш Корчак, Джон Локк, Антон Макаренко, Марія Монтессорі, Йоган Генріх Песталоцці, Жан – Жак Руссо, Василь Сухомлинський, Костянтин Ушинський, Фрідріх Фребель та ін. *Однак, умови для реалізації цієї моделі з'явилися порівняно недавно. В їх основі – розпад останніх імперій, символом чого стала руйнація Берлінської стіни, загальне прагнення європейських народів жити в мирі і дружбі, взаємній повазі і співпраці.*

Об'єднавчий процес, що розгортається нині на теренах Європи, потребує формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності – людини, здатної до співжиття у полі культурному суспільстві за принципами гуманізму, милосердя, справедливості і свободи. Реалізація цього неможлива без учителя – одного із ключових суб'єктів позитивних змін. Власне учитель покликаний суспільством бути провідником демократичних ідей та високої моралі. Навчаючи дітей і молодь, формуючи їх світогляд і культуру він здатен виховати у молодого покоління прагнення до взаєморозуміння, солідарності, толерантності та ефективної співпраці в умовах життя у спільному європейському домі. Педагогам (учителям, вихователям, соціальним педагогам, викладачам вищих навчальних закладів) посилено утверджувати в освітньому просторі Європи авторитет духовності, ідеали європейської спільноти.

«Педагогічна Конституція Європи» змінює історичну місію сучасного вчителя. Адже майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів, які мають внести в середовище (і душу!) поколінь благородні ідеї і цінності. Бездуховність руйнує; духовність – окрилює, стверджує, надихає на творчість. Учитель має протиставити бездуховності систему цінностей, які звеличують людину, повертають її до дійсної культури, спонукають до співпраці.

Нині європейські країни пропонують розмаїття моделей здійснення такої підготовки вчителя як за змістом, так і за формою. Об'єднавчі освітні процеси, що відбуваються в сучасній Європі, спонукають до

пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів. Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового учителя для об'єднаної Європи XXI ст. Документ також висвітлює основні параметри педагогічної освіти, як то принципи її розвитку, зміст, умови, очікувані результати реалізації.

Провідними із сформульованих цінностей стали: людиноцентризм, толерантність, миролюбство, екологічна безпека, дотримання прав людини, солідарність. Підготовка педагогів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей й з урахуванням національних особливостей є тим головним остовом, навколо якого мають здійснюватись модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі. Європейський вчитель покликаний знайти відповіді на виклики епохи й сприяти входженню учнівської і студентської аудиторії в лоно прогресу наукового знання, високої культури, соціально-практичного досвіду поколінь, загальнолюдських соціокультурних цінностей, духу гуманізму і людинолюбства.

Франкфуртський форум став заключним акордом глибокої за змістом і ґрунтовної за значенням педагогічної співпраці педагогів і вчених країн Європи. Сучасні основи конституційного процесу у педагогіці закладені Київським Форумом міністрів освіти країн європейського простору (жовтень, 2011 р.).

Проект документу розроблено у Києві за безпосередньою участю представників України (В.Андрущенко), Німеччини (Морітц Гюнцігер) та Литви (Альгірдас Гайжутіс). У жовтні 2012 року текст Педагогічної Конституції отримав схвалення на засіданні Правління Асоціації (м. Прага, Чехія) й після скрупульозного доопрацювання був запропонований учасникам франкфуртського форуму. Таким чином, сформувався своєрідний **«Педагогічний трикутник: Київ – Прага – Франкфурт»**, який підготував і прийняв документ стратегічного педагогічного значення для народів Європи і не тільки.

Нормативні основи професійної педагогічної підготовки закладені Рекомендаціями ЮНЕСКО-МОП про становище вчителів (1966) та Рекомендаціями ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (1997), Лісабонськими домовленостями (1997 р.) щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, деклараціями Болонського процесу стосовно створення європейського простору у сфері вищої освіти, Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011). Актуальність «Педагогічної Конституції Європи» полягає у до-

повненні переліку міжнародних домовленостей у сфері вищої освіти документом, який інтегрує положення про основи педагогічної підготовки європейського освітнього простору.

Довідка: Асоціацію ректорів педагогічних університетів Європи створено восени 2011 року в м. Київ. До її складу увійшли ректори 15 університетів з 10 країн, зокрема, з Вірменії, Республіки Білорусь, Польщі, Литви, Німеччини, Чехії, Російської Федерації, Молдови, Македонії, України. Згодом до цього співтовариства приєдналась представники Вірменії. На часі входження в Асоціацію ректорів педагогічних університетів Великої Британії, Греції, Італії, Іспанії, Кіпру, Румунії, Угорщини, інших країн європейського простору. Вказана міжнародна громадська організація має наступні завдання: розвиток міжнародних зв'язків установ вищої педагогічної освіти Європи, підготовка пропозицій з удосконалення нормативно-правової бази у педагогічній сфері, організація науково-практичних заходів на міжнародному рівні, залучення фінансових ресурсів державних органів та недержавних установ. Ректор В.П. Андрущенко є Президентом Асоціації.

Франкфурт-на-Майні, як місто проведення форуму, обрано не випадково. Це місто високої індустрії, науки і культури, місто Університету Йогана Гете. В університеті працюють 5 лауреатів Нобелівської премії, ведеться потужна наукова і високоякісна освітня діяльність. У свій час тут сформувалась і здобула світове визнання знаменита Франкфуртська школа філософії. Саме тут живуть і працюють люди, які з високою повагою ставляться до України, переймаються її проблемами, намагаються зміцнити авторитет України в Європі і в світі.

Важливою підставою для вибору став високий авторитет Німеччини у європейському просторі. Пропозиція, висловлена у цій країні, не залишиться непоміченою.

Ідею підготовки Нового вчителя на спільній ціннісній платформі підтримали й високо оцінили представники депутати Європейського Парламенту, працівники дипломатичних служб різних країн, науковці і педагоги. Цілком справедливо **його треба розглядати як документ європейського стибу і значення, співрозмірний з Лісабонськими та Болонськими домовленостями**. Обговорення документу проводилось демократично, відкрито, толерантно, з повагою до різнопланових пропозицій і точок зору. Негативних оцінок не було.

Високо оцінила і підтримала Проект д-р **Доріс Пак**, голова комітету з питань культури та освіти Європейського парламенту, яка виступила на Форумі з Програмною доповіддю.

У такому ж ракурсі ідею розглядали ректори *Геннадій Бордовський* (Росія), *Удо Рауін* (Німеччина), *Рубен Мірзаханян* (Вірменія), *Віль Бакіров*, *Володимир Євтух* (Україна).

Запропонований проект підтримали Президент Національної академії педагогічних наук України *Василь Кремень* та особистий представник Прем'єр-міністра України *Анатолій Толстоухов*, Надзвичайний і Повноважний Посол України в Німеччині *Павло Клімкін*, колишній Посол Німеччини в Україні *Дітмар Штюдеманн*, інші учасники Форуму.

«Людиноцентризм має стати основним принципом організації змісту всієї педагогічної освіти країн європейського простору» – таку думку обгрунтував *Василь Кремень*, доповідь якого стала символом нового філософсько-методологічного підходу до формування європейського учителя XXI століття.

Ми маємо намір об'єднати зусилля асоціацій та спілок педагогічного профілю, що діють на теренах Європи, вийти з пропозицією до Європейського Парламенту щодо прийняття відповідної резолюції й посилення уваги до педагогічної справи урядів та парламентів національних держав, проведення низки міжнародних конференцій, педагогічних читань в різних країнах Європи, зорієнтованих на людино- і культуротворчі цінності.

Ректорами педагогічних університетів Європи запропонована *система впровадження рішень* Форуму в навчально-педагогічну практику. *Йї першим кроком* стане створення міжнародних робочих колективів з формування додатків до Програм магістерської підготовки майбутніх педагогів. Їх головна мета – імплементувати у навчально-виховний процес країн європейського простору педагогічні конституційні цінності. *Другим кроком* здійснюватиметься підготовка підручників, своєрідних «Книг для читання» з історії, екології, суспільствознавства тощо. Книги будуть видаватись англійською й мовою країни, де вони створені. Спірні питання, що існують, будуть подані за методологією педагогічного дискурсу і толерантності, з повагою до народів і культур, їх традицій і національних особливостей. Нарешті, *третьім кроком* стане заснування на теренах однієї з країн європейського простору Європейського педагогічного університету. Його студенти зможуть пізнати одне одного ще зі студентської лави. Пізнати і порозумітись, зав'язати дружні стосунки, пронести їх через життя.

Випускники університету стануть головними модераторами ідеї єдності Європи, духовності її громадян, їх співдружності і співпраці.

Додаток 7

Pedagogical Constitution of Europe

Preamble

Integration process that unfolds across the Europe requires forming a modern subject of European life – a person able to coexist in a multicultural society in peace and concord in accordance with the principles of freedom, humanism and justice. At the same time, European community, brought up on democratic traditions of openness and trust, more urgent encounters necessity to preserve and protect them under conditions of modern challenges, risks and threats. There is a real threat of moral and spiritual degradation of humanity, having in mind a threat of exhaustion of natural resources, nuclear or ecological disaster and other global issues of modernity.

Every person who is concerned about the future of forthcoming generations has to prevent these complex processes and resist them. There is a fair judgment that says that implementation of this historical mission is impossible without a teacher – one of the key subjects of positive changes. Teacher is called up by society to be a guide of democratic ideas and high morality. Teaching children and youth, forming their outlook and culture, he is able to nurture aspiration to tolerance, effective cooperation, solidarity, responsibility under conditions of living in common European house. Pedagogical and scientific staff (school teachers, kindergarten teachers, activity groups' leaders, social pedagogues and teachers of higher educational institutions) is able to assert the authority of spirituality and ideals of the European community in the European educational area.

Future of any nation, state and concord of nations depend substantially on the quality training of future pedagogues. Today European countries offer models of implementation of such training that vary by content and form as well. Integration educational processes encourage the search of common methods of complex architecture of professional training of pedagogues. Pedagogical Constitution of Europe envisages determination of unified value and methodological platform of training a new teacher for the united Europe of the XXI century. Document covers key parameters of pedagogical education – development principles, content, conditions, expected results of its implementation.

It is necessary to pay the highest honours to the representatives of European countries, outstanding pedagogues, philosophers, devotees of

educational work, who during historical development formed a common platform of values, topical for all countries and nations not only of the European continent, but of the whole world: Henry Wallon, Juan Luis Vives, Lev Vyhotskyi, Johann Friedrich Herbart, Dimitris Glynos, Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, Wilhelm von Humboldt, Jean-Ovide Decroly, Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg, Marc-Antoine Jullien de Paris, Petr Kapterev, Allen Kay, Georg Kerschensteiner, Jan Amos Komensky, Janusz Korczak, Roger Cousinet, John Locke, Anton Makarenko, Maria Montessori, Alexander Sutherland Neill, Johann Heinrich Pestalozzi, Jean Piaget, Sofia Rusova, Jean-Jacques Rousseau, Antonio Sergio de Sousa, Bogdan Suchodolski, Vasyl Sukhomlynsky, Hilda Taba, Agoston Trefort, Konstantin Ushynsky, Friedrich Froebel, Celestin Freinet, Torsten Husen, Rudolf Steiner and other.

Main values among the formulated ones are: anthropocentrism, tolerance, peacefulness, ecological safety, respect for human rights, solidarity. Training of pedagogues in accordance with a single scale of common to all mankind values and taking into consideration national peculiarities is the main pivot, around which modernizing and innovation processes of pedagogical education in the modern European area should be implemented. European teacher is called to find answers to challenges of the epoch and facilitate integration of pupils and students in the bosom of the process of scientific knowledge, socio-practical experience of generations, common to all mankind socio-cultural experience and values, spirit of humanism and humanity.

Normative fundamentals of professional pedagogical training were laid down by the ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997), Lisbon Recognition Convention (1997), concerning recognition of qualifications in the sphere of higher education, Bologna declaration concerning creation of European Higher Educational Area, International Standard Classification of Education (ISCED-2011).

Topicality of «Pedagogical Constitution of Europe», developed by professors Viktor Andrushchenko (Ukraine), Moritz Hunzinger (Germany), Algirdas Gaizhutis, lies in supplement of the list of international documents in the sphere of higher education with the document that integrates the ideas of fundamentals of pedagogical training into the European Higher Education Area.

Chapter 1

General Provisions

Article 1.1. Pedagogical Constitution of Europe (hereinafter – Constitution) defines principles and methodology of philosophy and policy of the process of training a new teacher for the united Europe of XXI century.

Article 1.2. Constitution is adopted by the General Meeting of the Association of Rectors of Pedagogical Universities in Europe.

Article 1.3. Constitution outlines principles of coordinated transnational policy in the sphere of pedagogical education, defines principles of forming, organization and activity of key links of the general mechanism of training pedagogical staff with the purpose of improving its quality, directs pedagogical activity, promotes development of partnership between states in the system of pedagogical education of the European area.

Article 1.4. Principles of Constitution, having integrative character, may be adapted to the national pedagogical traditions and policy in the sphere of higher pedagogical education of every state concerned.

Article 1.5. Provisions of Constitution are of non-party nature and are not subjected to identification with ideological principles of any political party.

Chapter 2

Pedagogical Education in the European Area

Article 2.1. Pedagogical education is a system of transfer of actual, fundamental and applied knowledge in the process of activities of different types and forms of ownership of educational institutions, oriented on training of pedagogues of pre-school, primary and secondary education, out of school education, professional and technical education, professional activities of which is education of children and youth.

Article 2.2. Forming teacher's personality – a person with high level of education, general cultural training, high spiritual and moral qualities, able to teach children, youth and students in accordance with requirements of the XXI century is a centre of pedagogical education and different forms of training a pedagogue within its framework.

Article 2.3. Fundamentals of pedagogical education of the European area were laid down in the epoch of antiquity. Their universal humanistic content has been polished during the process of historical climbing of European countries up path of progress. Each of the following epochs – Middle Ages and Renaissance, Reformation and Age of Enlightenment, New times and Classical Era, gradually

formed the model of pedagogical education as humanistic, creative, human- and cultural creative.

Article 2.4. Modern context of European pedagogical education is defined by humanistic standards that have been established in European area as universal sense-defining principles.

Chapter 3

Philosophical and Methodological Principles of Pedagogical Education

Article 3.1. Principles of pedagogical education are key provisions which define formation, functioning and development of the system of pedagogical education in European area.

Article 3.2. Main principles among them are as follows: anthropocentrism, accessibility, scientificity, systemic approach, individual approach, practice, creative work, academic autonomy, creativity and innovation development.

Article 3.3. In their aggregate and interaction, principles form a methodological basis of pedagogical activity of different types of educational institutions, scientific and methodical institutions, research and production enterprises, public and local educational governing bodies and self-governing in the sphere of education, regardless of the form of ownership and subordination.

Chapter 4

Value Platform of Pedagogical Education

Article 4.1. Pedagogical education has evaluative nature.

Article 4.2. Value basis of pedagogical education is constituted by standards, developed by European community during its historical evolution.

Article 4.3. Pedagogical values have a deideologized and non-party nature.

Article 4.4. Main pedagogical values are: tolerance, democracy, peacefulness, ecological safety, human rights and solidarity, mercy and conscience, responsibility. New teacher, trained on such value basis must be able to «erase» the image of the other as an «enemy»; to form tolerance, balance and peacefulness; to establish ecological outlook; to nurture respect to human rights, democracy and solidarity; to cooperation with representatives of different religious confessions.

Article 4.5. Tolerance is an active value of the European community.

Article 4.6. Permeated with the spirit of tolerance, the mentioned values form a spiritual platform in their interaction, on which training of a new teacher in the countries of European area is based.

Article 4.7. Common spiritual platform of pedagogical education does not restrict spiritual freedom of nations of the European area. It can be supplemented with its own values or by the achievements, borrowed from the cultural area of neighbour nations.

Chapter 5

Content of Pedagogical Education in the Context of Challenges of Globalized World

Article 5.1. Constitution is based on the general philosophy of education, successively absorbs all progressive innovations, approbated by nations and cultures of European area in the process of their historical evolution. However, it is a philosophical and pedagogical echo of the «spirit of the modern era», which is implemented in the current time and space.

Article 5.2. Content of philosophy of pedagogical education is defined by scientific achievements in the comprehension of: nature and essence of a human being, his existence in the world of nature and culture, production and consumption, political and socio-cultural relations, moral and aesthetic dimension, – as well as rationally comprehended results of social practice.

Article 5.3. Questions of development of humanity, formation of human being as a personality in the context of the threats caused by the global problems of the past in the period of the development of industrialism and scientific and technical progress are in the centre of pedagogical educational content. Newest content of pedagogical education is formed by the answers to similar questions, put by such world processes as globalization and information revolution.

Article 5.4. Core basis of the content of pedagogical education is the response to the necessity of preservation of human civilization.

Article 5.5. Content of pedagogical education subjects to the necessity of forming teacher's ability to teach his students to live together in the modern globalized world, to constantly recreate and improve conditions of human's worthy existence; providing their free communication in the system of relations of steady human development.

Chapter 6

Basic Competences of the European Teacher

Article 6.1. Main task of training a European teacher is forming the ability for practical educational activity as a dynamic combination of ethic values and cognitive, meta-cognitive, interpersonal and practical abilities and skills, knowledge and understanding.

Article 6.2. Basic competences, which must be obtained by a teacher of the XXI century are: 1) communicative competency (in particular, modern teacher must freely speak several European languages); 2) self-identity competency; 3) competency of justice; 4) leadership competency; 5) research and analytical competency; 6) ability for life-long learning; 7) empathy – ability to understand pupil's or student's worries and to sympathize in the process of communication.

Article 6.3. The most important competency of a XXI century pedagogue is to provide an educational environment that facilitates prosperity of every child and forms his rich spiritual world.

Article 6.4. High professionalism and competences of a teacher are directed at forming a full-scale subject of the European process – a person of deep knowledge and high culture, bearer of humanistic philosophy, outlook and morality, national and universal values, training of abilities, necessity and aspiration of their implementation in the European and world living area.

Chapter 7

Leading Pedagogical Strategies

Article 7.1. «Society of knowledge» requires creativity, global competency and mobility, criticality and non-standard nature from graduates of modern schools as well as teachers, who must obtain a wide spectrum of pedagogical strategies (teaching strategies), providing maximum improvement of student's achievements.

Article 7.2. Pedagogical strategy is the philosophy of pedagogue's education that stipulates his: 1) plan of long-term results achievement; 2) principles of functioning and implementation of educational models and technologies; 3) position that is revealed in the variety of actions; 4) perspective of professional growth and development of life activity; 5) methods of motivation of teaching pupils and students and forming their competitive advantages.

Article 7.3. Key strategies of teacher's successful activity are: authenticity, exceptionality, visualization of knowledge, democratic nature, dialogicality, research activity, integrity, constructivism, leadership, personal orientation, consistency, reflectivity, improvement, social orientation, use of appropriate experience, collaboration, purposefulness.

Article 7.4. Strategy of teaching in the system of pedagogical education, main direction of actions of all its subjects, is directed towards effective choice of: own strategies of teaching; processes of comprehension;

foreseeing and transformation of own competence. Perspectives of development of pedagogical education are: determination of principles of modelling strategies of teaching; strategic teaching, research communicative teaching strategy, leadership of a teacher as his potentially strong teaching strategy.

Chapter 8

Key Pedagogical Technologies

Article 8.1. Effectiveness of pedagogue's activity directly depends on the mastery of mechanisms and methods of delivering educational content to the learners. The latter is associated with so-called pedagogical technologies – a set of procedures, means and methods of solving pedagogical tasks, used in a particular algorithm.

Article 8.2. Modern pedagogical technologies and technique of their use are determined by the content of the academic discipline, general principles of pedagogical process, cultural achievements and social practice.

Article 8.3. Pedagogical technologies cannot be dogmatized; the right of free choice of a teacher, based on his pedagogical expertise and creativity – constitutes the basis of their application.

Article 8.4. Pedagogical technologies implemented with the use of pedagogue's individual research, using modern information tools, language strategies and discourse techniques are defined as «high pedagogical technologies».

Article 8.5. High pedagogical technologies provide innovative nature of development of pedagogical education, educational effectiveness of a teacher.

Chapter 9

Practice in the System of Training a New Teacher

Article 9.1. Basis of efficiency of pedagogical process is pedagogical practice, which is conducted on appropriately equipped bases of educational institutions, as well as modern enterprises and organizations of various sectors of economy, education, health care, culture, trade and government.

Article 9.2. Pedagogical practice has deedful (labour) and objective nature, it is the source (and mechanism) of mastering social and pedagogical experience, acts as a criterion of truth of pedagogical process.

Article 9.3. Practice provides an «immersion» of person into a real production process, its cognition not only from outside, i.e. on the basis of theoretical knowledge, but also from within, in its entirety of production reality, concreteness and vitality. Training of future professionals is impossible

without practice. A person becomes a teacher, pre-school teacher, mentor not when he has acquired a certain amount of knowledge that he has to transfer to pupil, and even not when he has mastered the appropriate training and educational methods or technologies, but foremost when he realized himself as a personality, trained himself to resist and reject falsehood, became sure in his right of a guide of life justice.

Article 9.4. Modernity requires deep modernization of practical training of a future teacher, ensuring its continuity and consistency of implementation of such its types as: awareness-raising, culturological; teaching; training; pre-graduation (subject) practical trainings.

Article 9.5. Special weight is laid upon civil practice of future pedagogues; it has consistent nature and is carried out throughout the process of their training; its main purpose is to integrate future specialist into the system of social relations, to form civil qualities, to protect a teacher from «contemplative» attitude towards life, to form his active citizenship.

Chapter 10

Academic Mobility of a Teacher

Article 10.1. Distinctive feature of forming and functioning of a new teacher is a high level of his academic mobility – ability to respond adequately to changes of pedagogical reality, find answers to challenges of the era, to move in the pedagogical area in accordance with the objectives brought into focus by public educational policy, or in response to the change of life circumstances.

Article 10.2. Academic mobility keeps teacher ready to the changes of public educational policy, requires increase of his adaptive capacity, forms a platform of creative approach to pedagogical activity, acts as a basis for self-expression during his life as a professional.

Article 10.3. Academic mobility contributes to the formation of cross-cultural values of a teacher, tolerance, willingness to cooperate.

Final Provisions

European integration processes require accelerated enrichment, revival of humanistic essences, returning them into social area. This must be accomplished by a teacher, trained in accordance with a single scale of basic cross-cultural values, elaborated by the European community in the process of its historical evolution.

Педагогічна Конституція Європи

Преамбула

Об'єднавчий процес, що розгортається на теренах Європи, потребує формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності – людини, здатної до співжиття у полікультурному суспільстві у мирі і злагоді, за принципами свободи, гуманізму і справедливості. Одночасно Європейська спільнота, виплекана на демократичних традиціях відкритості та довіри, все нагальніше постає перед необхідністю їх збереження та захисту в умовах сучасних викликів, ризиків та погроз. Існує реальна небезпека моральної та духовної деградації людства на тлі вичерпання природно-ресурсного потенціалу планети, ядерної чи екологічної катастрофи, розгортання інших глобальних проблем сучасності.

Запобігти цим тенденціям, протистояти їм може і повинен кожен, кому не байдужа доля прийдешніх генерацій. Справедливим є судження, що реалізація цієї історичної місії неможлива без учителя – одного із ключових суб'єктів позитивних змін. Учитель покликаний суспільством бути провідником демократичних ідей та високої моралі. Навчаючи дітей і молодь, формуючи їх світогляд і культуру, він здатен виховати у нового покоління прагнення до толерантності, ефективної співпраці, солідарності, відповідальності у спільному європейському домі. Педагогічним і науково-педагогічним працівникам (учителям, вихователям, керівникам гуртків, соціальним педагогам, викладачам вищих навчальних закладів) посилено утверджувати в освітньому просторі Європи авторитет духовності, ідеали європейської спільноти.

Майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів. Нині європейські країни пропонують розмаїття моделей здійснення такої підготовки як за змістом, так і за формою. Об'єднавчі освітні процеси спонукають до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів. Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ ст. Документ висвітлює основні параметри педагогічної освіти - принципи її розвитку, зміст, умови, очікувані результати реалізації.

Необхідно віддати найвищу шану представникам європейських країн, славетним педагогам, мислителям, подвижникам освітньої справи, які у ході історичного розвитку сформували спільну платформу цінностей, актуальну для всіх країн і народів європейського континен-

ту і всього світу: Анрі Валлон, Хуан Луїс Вівес, Лев Виготський, Йоган Фрідріх Гербарт, Дімітріс Глінос, Миколай Фредерік Северин Грундтвіг, Вільгельм фон Гумбольт, Жан-Овідій Декролі, Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег, Марк-Антуан Жюльєн де Парі, Петро Каптерєв, Еллен Кей, Георг Кершенштейнер, Ян Амос Коменський, Януш Корчак, Роже Кузіне, Джон Локк, Антон Макаренко, Марія Монтессорі, Олександр Сазерленд Нілл, Йоганн Генріх Песталоцці, Жан Піаже, Софія Русова, Жан-Жак Руссо, Антоніо Сержіо де Соуза, Богдан Суходольскі, Василь Сухомлинський, Хільда Таба, Агостон Трефорт, Костянтин Ушинський, Фрідріх Фребель, Селестен Френе, Торстен Хусен, Рудольф Штайнер та ін.

Провідними із сформульованих цінностей стали: людиноцентризм, толерантність, миролюбство, екологічна безпека, дотримання прав людини, солідарність. Підготовка педагогів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей і з урахуванням національних особливостей є тим головним остовом, навколо якого мають здійснюватись модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі. Європейський учитель покликаний знайти відповіді на виклики епохи й сприяти входженню учнів і студентів в лоно прогресу наукового знання, соціально-практичного досвіду поколінь, загальнолюдського соціокультурного досвіду і цінностей, духу гуманізму і людинолюбства.

Нормативні основи професійної педагогічної підготовки закладені Рекомендаціями МОП/ЮНЕСКО про статус вчителів (1966 р.) та Рекомендаціями ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (1997 р.), Лісабонськими домовленостями (1997 р.) щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, деклараціями Болонського процесу стосовно створення європейського простору у сфері вищої освіти, Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011).

Актуальність «Педагогічної Конституції Європи», розробленої професорами Віктором Андрущенко (Україна), Морітцем Гунцінгером (Німеччина), Альгірдасом Гайжутісом (Литва), полягає у доповненні переліку міжнародних документів у сфері вищої освіти документом, який інтегрує уявлення про основи педагогічної підготовки у європейській освітній простір.

Розділ 1

Загальні положення

Стаття 1.1. Педагогічна Конституція Європи (далі – Конституція) визначає принципи та методологію філософії та політики процесу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття.

Стаття 1.2. Конституція приймається Загальними зборами Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи.

Стаття 1.3. Конституція окреслює засади узгодженої транснаціональної політики в галузі педагогічної освіти, визначає принципи формування, організації і діяльності ключових ланок загального механізму підготовки педагогічних кадрів з метою підвищення її якості, спрямовує педагогічну діяльність, сприяє розвитку партнерства країн в системі педагогічної освіти європейського простору.

Стаття 1.4. Принципи Конституції, маючи інтеграційний характер, можуть бути адаптованими до національних педагогічних традицій та політики у галузі вищої педагогічної освіти кожної зацікавленої країни.

Стаття 1.5. Положення Конституції мають позапартійний характер і не підлягають ідентифікації з ідеологічними засадами будь-якої політичної партії.

Розділ 2

Педагогічна освіта у Європейському просторі

Стаття 2.1. Педагогічна освіта є системою трансферу актуальних фундаментальних і прикладних знань у процесі діяльності навчальних закладів різних типів та форм власності, спрямованих на підготовку педагогів дошкільної, початкової, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної освіти, професійною діяльністю яких є навчання та виховання дітей та молоді.

Стаття 2.2. Центром педагогічної освіти та різних форм підготовки педагога у її рамках є формування особистості вчителя – людини високого рівня освіти, загальнокультурної підготовки, високих духовних і моральних якостей, здатного до навчання та виховання дітей, молоді та студентів відповідно до вимог XXI століття.

Стаття 2.3. Основи педагогічної освіти європейського простору закладені в епоху античності. Їх загальнолюдський гуманістичний зміст шліфувався в процесі історичного сходження країн Європи сходами прогресу. Кожна з наступних епох – Середньовіччя і Відродження, Реформація і Просвітництво, Нові часи і Класична **епоха пос-**

лідовно формувала педагогічну освіту як освіту гуманістичну, креативну, людино- і культуротворчу.

Стаття 2.4. Сучасний контекст європейської педагогічної освіти визначається гуманістичними нормами, що утвердились у європейському просторі у якості загальнолюдських сенсовизначальних принципів.

Розділ 3

Філософсько-методологічні принципи педагогічної освіти

Стаття 3.1. Принципами педагогічної освіти є ключові положення, що визначають побудову, функціонування та розвиток системи педагогічної освіти у європейському просторі.

Стаття 3.2. Основними серед них є принципи: людиноцентризму, доступності, науковості, системності, індивідуального підходу, практики, творчості, академічної автономії, креативності та інноваційного розвитку.

Стаття 3.3. У своїй сукупності та взаємодії принципи складають методологічну основу педагогічної діяльності навчальних закладів різних типів, науково-методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти незалежно від форми власності та підпорядкування.

Розділ 4

Ціннісна платформа педагогічної освіти

Стаття 4.1. Педагогічна освіта має ціннісний характер.

Стаття 4.2. Ціннісну основу педагогічної освіти складають норми, вироблені європейською спільнотою впродовж її історичної еволюції.

Стаття 4.3. Педагогічні цінності мають деідеологізований і департизований характер.

Стаття 4.4. Основними педагогічними цінностями є: толерантність, демократія, миролюбство, екологічна безпека, права людини і солідарність, милосердя і совість, відповідальність. Підготовлений на такій ціннісній основі новий вчитель повинен бути здатним до «стирання» образу іншого як «ворога»; формування толерантності, зваженості і миролюбності; утвердження екологічного світогляду; виховання поваги до прав людини, демократії і солідарності; співпраці із представниками різних релігійних конфесій.

Стаття 4.5. Толерантність є діяльнісною цінністю європейської спільноти.

Стаття 4.6. Пронизані духом толерантності, означені цінності у своїй взаємодії формують духовну платформу, на якій базується підготовка нового вчителя в країнах європейського простору.

Стаття 4.7. Загальноприйнята духовна платформа педагогічної освіти не обмежує духовну свободу народів європейського простору. Вона може бути доповнена власними цінностями або ж надбаннями, запозиченими з культурного простору сусідніх народів.

Розділ 5

Зміст педагогічної освіти

в контексті викликів глобалізованого світу

Стаття 5.1. Конституція базується на загальній філософії освіти, спадкоємно вбирає в себе всі прогресивні інновації, апробовані народами і культурами європейського простору впродовж їх історичного поступу. Разом з тим, вона є філософсько-педагогічним відлунням «духу сучасної епохи», що реалізується в поточному часі і просторі.

Стаття 5.2. Зміст філософії педагогічної освіти визначають наукові досягнення у розумінні природи та сутності людини, її буття у світі природи та культури, виробництва та споживання, політичних та соціокультурних відносин, морально-естетичного виміру, а також раціонально осмислені результати соціальної практики.

Стаття 5.3. В центрі змісту педагогічної освіти знаходяться питання розвитку людства, формування людини як особистості у контексті загроз, сформованих глобальними проблемами минулого в період розвитку індустріалізму та науково-технічного прогресу. Новітній зміст педагогічної освіти формують відповіді на аналогічні питання, поставлені такими світовими процесами, як глобалізація та інформаційна революція.

Стаття 5.4. Стрижневою основою змісту педагогічної освіти є відповідь на потребу збереження людської цивілізації.

Стаття 5.5. Зміст педагогічної освіти підпорядковується потребі формування у вчителя здатності навчити своїх учнів жити разом у сучасному глобалізованому світі, постійно відтворювати і вдосконалювати умови гідного існування людини; забезпечення їх вільного спілкування в системі відносин сталого людського розвитку.

Розділ 6

Основні компетенції європейського вчителя

Стаття 6.1. Головним завданням підготовки європейського вчителя є формування здатності до практичної навчально-виховної діяльності як динамічного поєднання етичних цінностей і когнітивних, метакогнітивних, міжособистісних і практичних вмінь та навичок, знань та розуміння.

Стаття 6.2. Основними компетентностями, якими має володіти вчитель XXI століття є: 1) комунікативна компетентність (зокрема, сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами); 2) компетентність самоідентичності; 3) компетентність справедливості; 4) лідерська компетентність; 5) дослідницько-аналітична компетентність; 6) здатність навчатися протягом життя; 7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування.

Стаття 6.3. Найважливіша компетентність педагога XXI століття – забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ.

Стаття 6.4. Високий професіоналізм і компетенції учителя спрямовуються на формування повноформатного суб'єкта європейського процесу – людини глибоких знань і культури, носія гуманістичної філософії, світогляду і моралі, національних і загальнолюдських цінностей, виховання вмінь, потреби і прагнення їх реалізації в європейському і світовому життєвому просторі.

Розділ 7

Основні педагогічні стратегії

Стаття 7.1. «Суспільство знань» вимагає креативності, глобальної компетентності і мобільності, критичності та нестандартності як від випускників сучасних шкіл, так і від учителів, які мають володіти широким спектром педагогічних стратегій (стратегій навчання), що забезпечують максимальне поліпшення учнівських досягнень.

Стаття 7.2. Педагогічна стратегія – це філософія освіти педагога, що обумовлює його 1) план досягнення довгострокових результатів; 2) принципи діяльності та здійснення моделей і технологій освіти; 3) позицію, що розкривається в різноманітності дій; 4) перспективу професійного зростання і розвитку життєдіяльності; 5) прийоми мотивації навчання учнів і студентів та формування в них конкурентних переваг.

Стаття 7.3. Головними стратегіями успішної діяльності вчителя є: автентичність, виключність, візуалізація знань, демократичність, діа-

логічність, дослідництво, інтегративність, конструктивізм, лідерство, особистісна зорієнтованість, послідовність, рефлексивність, здатність до розвитку соціальна спрямованість, спирання на відповідний досвід, співробітництво, цілеспрямованість.

Стаття 7.4. Стратегія навчання в системі педагогічної освіти, магістральний напрям дій усіх її суб'єктів, спрямовується на ефективний вибір: власних стратегій навчання; процесів осмислення; передбачення та трансформації власної компетентності. Перспективами розвитку педагогічної освіти є визначення принципів моделювання стратегій навчання; стратегічне навчання, дослідницька комунікативна стратегія навчання, лідерство вчителя як його потенційно сильна стратегія навчання.

Розділ 8

Основні педагогічні технології

Стаття 8.1. Ефективність діяльності педагога безпосередньо залежить від володіння механізмами та способами донесення змісту освіти до тих, хто навчається. Останнє пов'язується з педагогічними технологіями – сукупністю процедур, засобів та способів вирішення педагогічних завдань, які застосовуються у певному алгоритмі.

Стаття 8.2. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування визначаються змістом навчального предмету, загальними принципами педагогічного процесу, надбаннями культури та соціальної практики.

Стаття 8.3. Педагогічні технології не підлягають догматизації; в основі їх застосування – право вільного вибору учителя, заснованого на його педагогічній майстерності та творчості.

Стаття 8.4. Педагогічні технології, що здійснюються з використанням власних наукових досліджень педагога, із застосуванням сучасних інформаційних засобів, мовних стратегій та дискурсних прийомів, визначаються «високими педагогічними технологіями».

Стаття 8.5. Високі педагогічні технології забезпечують інноваційний характер розвитку педагогічної освіти, ефективність навчально-виховної діяльності педагога.

Розділ 9

Практика в системі підготовки нового вчителя

Стаття 9.1. Основою ефективності педагогічного процесу є педагогічна практика, що проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в ор-

ганізаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі і державного управління.

Стаття 9.2. Педагогічна практика має діяльнісний (трудовий) і предметний характер, є джерелом (і механізмом) освоєння соціального і педагогічного досвіду, постає у якості критерію істини педагогічного процесу.

Стаття 9.3. Практика забезпечує «занурення» особистості в реальний виробничий процес, пізнання його не тільки ззовні, тобто на основі теоретичних знань, але й з середини, у всій повноті виробничої дійсності, конкретики, життєвості. Поза практикою підготовка майбутніх фахівців є явищем неможливим. Вчителем, вихователем, наставником людина стає не тоді, коли вона освоїла певну суму знань, які має передати учню і, навіть, не тоді, коли вона оволоділа відповідними навчально-виховними методиками чи технологіями, а насамперед, тоді, коли вона усвідомила себе як особистість, виховала в собі якості неприйняття, відторгнення фальшу, упевнилась у своїй правоті провідника життєвої справедливості.

Стаття 9.4. Сучасність вимагає глибокої модернізації практичної підготовки майбутнього вчителя, забезпечення її безперервності і послідовності впровадження таких її видів, як: ознайомча; культурологічна; виховна; навчальна; переддипломна (предметна) практики.

Стаття 9.5. Особливе навантаження покладається на громадянську практику майбутніх педагогів; вона має наскрізний характер і здійснюється протягом всього процесу їх підготовки; її головна мета – інтегрувати майбутнього фахівця в систему суспільних відносин, сформувані громадянські якості, убезпечити вчителя від «споглядального» ставлення до життя, сформувані його активну громадянську позицію.

Розділ 10

Академічна мобільність учителя

Стаття 10.1. Характерною особливістю становлення та функціонування нового учителя є високий рівень його академічної мобільності – здатності адекватно реагувати на зміни педагогічної реальності, знаходити відповіді на виклики епохи, пересуватись у педагогічному просторі у відповідності із завданнями, актуалізованими суспільною освітньою політикою або ж у відповідь на зміну життєвих обставин.

Стаття 10.2. Академічна мобільність утримує учителя у стані готовності до змін суспільної освітньої політики, вимагає підвищення рівня його адаптаційних можливостей, формує платформу творчого

підходу до педагогічної справи, виступає основою для самовираження в процесі всього його життя як професіонала.

Стаття 10.3. Академічна мобільність сприяє формуванню кроскультурних цінностей учителя, толерантності, налаштованості на співпрацю.

Прикінцеві положення

Європейські об'єднавчі процеси потребують якнайшвидшого збагачення, відродження гуманістичних сутностей, повернення їх у соціальний простір. Це має виконати учитель, підготовлений за єдиною шкалою базових кроскультурних цінностей, вироблених європейською спільнотою в процесі її історичної еволюції.

Педагогическая Конституция Европы

Преамбула

Объединительный процесс, который разворачивается на территории Европы, нуждается в формировании современного субъекта европейской жизнедеятельности – человека, способного к сосуществованию в поликультурном обществе в мире и согласии в соответствии с принципами свободы, гуманизма и справедливости. В то же время Европейское сообщество, сформированное на демократических традициях открытости и доверия, всё больше оказывается перед необходимостью их сохранения и защиты в условиях современных вызовов, рисков и угроз. Существует реальная опасность нравственной и духовной деградации человечества на фоне истощения природно-ресурсного потенциала планеты, ядерной или экологической катастрофы, развёртывания других глобальных проблем современности.

Преодолеть эти тенденции, противостоять им может и должен каждый, кому не безразлична судьба грядущих поколений. Справедливым является суждение о том, что реализация этой исторической миссии невозможна без учителя – одного из ключевых субъектов положительных изменений. Учитель призван обществом быть проводником демократических идей и высокой морали. Обучая детей и молодёжь, формируя их мировоззрение и культуру, он способен воспитать у нового поколения стремление к толерантности, эффективному сотрудничеству, солидарности, ответственности в общем европейском доме. Педагогическим и научно-педагогическим сотрудникам (учителям, воспитателям, руководителям кружков, социальным педагогам, преподавателям высших учебных заведений) под силу утверждать в образовательном пространстве Европы авторитет духовности, идеалы европейского сообщества.

Будущее каждого народа, страны и содружество народов в значительной степени зависят от качественной подготовки будущих педагогов. В настоящее время европейские страны предлагают разнообразные модели осуществления такой подготовки как по содержанию, так и по форме. Объединительные образовательные процессы побуждают к поиску общих принципов сложной архитектуры профессиональной подготовки педагогов. Педагогическая Конституция Европы предусматривает определение единой ценностной и методологической платформы подготовки нового учителя для объединённой Европы XXI века. Документ освещает основные параметры педагогического образования – принципы его развития, содержание, условия, ожидаемые результаты реализации.

Необходимо отдать должное представителям европейских стран, известным педагогам, мыслителям, подвижникам образовательного де-

ла, которые в ходе исторического развития сформировали общую платформу ценностей, актуальную для всех стран и народов не только европейского континента и всего мира: Анри Валлон, Хуан Луис Вивес, Лев Выготский, Йоган Фридрих Гербарт, Димитрис Глинос, Николай Фредерик Северин Грундтвиг, Вильгельм фон Гумбольдт, Жан-Овидий Декроли, Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег, Марк-Антуан Жюльен де Пари, Петр Каптерев, Эллен Кей, Георг Кершенштейнер, Ян Амос Коменский, Януш Корчак, Роже Кузине, Джон Локк, Антон Макаренко, Мария Монтессори, Александр Сазерленд Нилл, Иоганн Генрих Песталотци, Жан Пиаже, Софья Русова, Жан-Жак Руссо, Антонио Серджио де Соуза, Богдан Суходольски, Василий Сухомлинский, Хильда Таба, Агостон Трефорт, Константин Ушинский, Фридрих Фребель, Селестин Френе, Торстен Хусен, Рудольф Штайнер и др.

Ведущими из сформулированных ценностей стали: человекоцентризм, толерантность, миролюбие, экологическая безопасность, соблюдение прав человека, солидарность. Подготовка педагогов по единой шкале общечеловеческих ценностей с учётом национальных особенностей является тем главным стержнем, вокруг которого должны осуществляться модернизационные и инновационные процессы педагогического образования в современном европейском пространстве. Европейский учитель призван способствовать вхождению учеников и студентов в лоно прогресса научного знания, высокой культуры, социально-практического опыта поколений, общечеловеческого социокультурного опыта и ценностей, духа гуманизма и человеколюбия.

Нормативные основы профессиональной педагогической подготовки заложены Рекомендациями МОП/ЮНЕСКО о статусе учителей (1966 г.) и Рекомендациями ЮНЕСКО о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений (1997 г.), Лиссабонскими договоренностями (1997 г.) о признании квалификаций в отрасли высшего образования, декларациями Болонского процесса о создании европейского пространства в сфере высшего образования, Международной стандартной классификацией образования (МСКО-2011).

Актуальность «Педагогической Конституции Европы», разработанной профессорами Виктором Андрущенко (Украина), Моритцем Гунцингером (Германия), Альгирдасом Гайжутисом (Литва), заключается в дополнении перечня международных документов в сфере высшего образования документом, который интегрирует представление об основах педагогической подготовки в европейском образовательном пространстве.

Раздел 1

Общие положения

Статья 1.1. Педагогическая Конституция Европы (далее – Конституция) определяет принципы и методологию философии и политики процесса подготовки нового учителя для объединенной Европы XXI века.

Статья 1.2. Конституция принимается Общим собранием Ассоциации ректоров педагогических университетов Европы.

Статья 1.3. Конституция очерчивает принципы согласованной транснациональной политики в отрасли педагогического образования, определяет принципы формирования, организации и деятельности ключевых звеньев общего механизма подготовки педагогических кадров с целью повышения ее качества, направляет педагогическую деятельность, содействует развитию партнерства стран в системе педагогического образования европейского пространства.

Статья 1.4. Принципы Конституции, имея интеграционный характер, могут быть адаптированы к национальным педагогическим традициям и политике в отрасли высшего педагогического образования каждой заинтересованной страны.

Статья 1.5. Положения Конституции имеют внепартийный характер и не подлежат идентификации с идеологическими принципами какой бы то ни было политической партии.

Раздел 2

Педагогическое образование в Европейском пространстве

Статья 2.1. Педагогическое образование является системой трансфера актуальных фундаментальных и прикладных знаний в процессе деятельности учебных заведений разных типов и форм собственности, направленных на подготовку педагогов дошкольного, начального, общего среднего, внешкольного, профессионально-технического образования, профессиональной деятельностью которых является обучение и воспитание детей и молодежи.

Статья 2.2. Центром педагогического образования и разных форм подготовки педагога в его рамках является формирование личности учителя – человека с высоким уровнем образования, общекультурной подготовки, высоких духовных и моральных качеств, способного к обучению и воспитанию детей, молодежи и студентов в соответствии с требованиями XXI века.

Статья 2.3. Основы педагогического образования европейского пространства были заложены ещё в эпоху античности. Их общечеловеческое гуманистическое содержание шлифовалось в процессе исторического восхождения стран Европы по пути прогресса. Каждая из последующих эпох – Средневековье и Возрождение, Реформация и Просветительство, Новые времена и Классическая эпоха – последовательно формировала педагогическое образование как образование гуманистическое, креативное, человеко- и культуротворческое.

Статья 2.4. Современный контекст европейского педагогического образования определяется гуманистическими нормами, которые утвердились в европейском пространстве в качестве общечеловеческих смыслоопределяющих принципов.

Раздел 3

Философско-методологические принципы педагогического образования

Статья 3.1. Принципами педагогического образования являются ключевые положения, которые определяют построение, функционирование и развитие системы педагогического образования в европейском пространстве.

Статья 3.2. Основными среди них являются принципы: человекоцентризма, доступности, научности, системности, индивидуального подхода, практики, творчества, академической автономии, креативности и инновационного развития.

Статья 3.3. В своей совокупности и взаимодействии принципы составляют методологическую основу педагогической деятельности всех учебных заведений, научно-методических учреждений, научно-производственных предприятий, государственных и местных органов управления образованием и самоуправления в отрасли образования независимо от формы собственности и подчинения.

Раздел 4

Ценностная платформа педагогического образования

Статья 4.1. Педагогическое образование имеет ценностный характер.

Статья 4.2. Ценностную основу педагогического образования составляют нормы, выработанные европейским сообществом на протяжении его исторической эволюции.

Статья 4.3. Педагогические ценности имеют деидеологизированный и департизированный характер.

Статья 4.4. Основными педагогическими ценностями являются: толерантность, демократия, миролюбие, экологическая безопасность, права человека и солидарность, милосердие и совесть, ответственность. Подготовленный на такой ценностной основе новый учитель должен быть способным к «стиранию» образа другого как «врага»; формированию толерантности, взвешенности и миролюбия; утверждению экологического мировоззрения; воспитанию уважения к правам человека, демократии и солидарности; сотрудничеству с представителями разных религиозных конфессий.

Статья 4.5. Толерантность является деятельностной ценностью европейского сообщества.

Статья 4.6. Пронизанные духом толерантности, названные ценности во взаимодействии формируют духовную платформу, на которой базируется подготовка нового учителя в странах европейского пространства.

Статья 4.7. Общепринятая духовная платформа педагогического образования не ограничивает духовную свободу народов европейского пространства. Она может быть дополнена собственными ценностями или же приобретениями, заимствованными из культурного пространства соседних народов.

Раздел 5

Содержание педагогического образования в контексте вызовов глобализованного мира

Статья 5.1. Конституция базируется на общей философии образования, последовательно впитывает все прогрессивные инновации, апробированные народами и культурами европейского пространства в процессе их исторической эволюции. Вместе с тем, она является философско-педагогическим эхом «духа современной эпохи», который реализуется в текущем времени и пространстве.

Статья 5.2. Содержание философии педагогического образования определяют научные достижения в понимании: природы и сущности человека, его бытия в мире природы и культуры, производства и потребления, политических и социокультурных отношений, морально-эстетического измерения, а также рационально осмысленные результаты социальной практики.

Статья 5.3. В центре содержания педагогического образования находятся вопросы развития человечества, становления человека как личности в контексте угроз, сформированных глобальными проблемами прошлого в период развития индустриализма и научно-технического прогресса.

Новейшее содержание педагогического образования составляют ответы на аналогичные вопросы, поставленные такими мировыми процессами, как глобализация и информационная революция.

Статья 5.4. Стержневой основой содержания педагогического образования является ответ на потребность сохранения человеческой цивилизации.

Статья 5.5. Содержание педагогического образования подчиняется потребности формирования в учителя способности обучать своих учеников жить сообща в современном глобализованном мире, постоянно воссоздавать и совершенствовать условия достойного существования человека; обеспечивать их свободное общение в системе отношений устойчивого человеческого развития.

Раздел 6

Основные компетенции европейского учителя

Статья 6.1. Главной задачей подготовки европейского учителя является формирование способности к практической учебно-воспитательной деятельности как динамическому сочетанию этических ценностей и когнитивных, метакогнитивных, межличностных и практических умений и навыков, знаний и пониманий.

Статья 6.2. Основными компетентностями, которыми должен обладать учитель XXI века, являются: 1) коммуникативная компетентность (в частности, современный учитель должен свободно владеть несколькими европейскими языками); 2) компетентность самоидентичности; 3) компетентность справедливости; 4) лидерская компетентность; 5) исследовательско-аналитическая компетентность; 6) способность учиться на протяжении всей жизни; 7) эмпатия – способность понимать переживание ученика или студента и сопереживать в процессе общения.

Статья 6.3. Важнейшая компетентность педагога XXI века – обеспечить учебную среду, которая способствует благополучию каждого ребёнка и формирует его богатый духовный мир.

Статья 6.4. Высокий профессионализм и компетенции учителя направляются на формирование полноформатного субъекта европейского процесса – человека глубоких знаний и высокой культуры, носителя гуманистической философии, мировоззрения и морали, национальных и общечеловеческих ценностей; на воспитание умений, потребности и стремление их реализации в европейском и мировом жизненном пространстве.

Раздел 7

Ведущие педагогические стратегии

Статья 7.1. «Общество знаний» требует глобальной компетентности и мобильности, креативности и нестандартности как от выпускников современных школ, так и от учителей, которые должны владеть широким спектром педагогических стратегий (стратегий обучения), обеспечивающих максимальное улучшение ученических достижений.

Статья 7.2. Педагогическая стратегия – это философия образования педагога, которая обуславливает его: 1) план достижения долгосрочных результатов; 2) принципы деятельности и осуществления моделей и технологий образования; 3) позицию, которая раскрывается в разнообразии действий; 4) перспективу профессионального роста и развития жизнедеятельности; 5) приёмы мотивации обучения учеников и студентов и формирования у них конкурентных преимуществ.

Статья 7.3. Главными стратегиями успешной деятельности учителя являются: аутентичность, исключительность, визуализация знаний, демократичность, диалогичность, исследовательская деятельность, интегративность, конструктивизм, лидерство, личностная ориентированность, последовательность, рефлексивность, совершенствование, социальная направленность, использование соответствующего опыта, сотрудничество, целенаправленность.

Статья 7.4. Стратегия обучения в системе педагогического образования, магистральное направление действий всех её субъектов направляются на эффективный выбор: собственных стратегий обучения; процессов осмысления; предвидения и трансформации собственной компетентности. Перспективами развития педагогического образования является определение принципов моделирования стратегий обучения; стратегическое обучение, исследовательская коммуникативная стратегия обучения, лидерство учителя как его потенциально сильная стратегия обучения.

Раздел 8

Основные педагогические технологии

Статья 8.1. Эффективность деятельности педагога непосредственно зависит от владения механизмами и способами донесения содержания образования до обучающихся. Последнее связывается с так называемыми педагогическими технологиями – совокупностью процедур, средств и способов решения педагогических задач, которые применяются в определённом алгоритме.

Статья 8.2. Современные педагогические технологии и методика их использования определяются содержанием учебного предмета, общими принципами педагогического процесса, приобретениями культуры и социальной практики.

Статья 8.3. Педагогические технологии не подлежат догматизации; в основе их использования – право свободного выбора учителя, основанного на его педагогическом мастерстве и творчестве.

Статья 8.4. Педагогические технологии, которые реализуются на основе собственных научных исследований педагога, с применением современных информационных средств, языковых стратегий и дискурсных приёмов, определяются «высокими педагогическими технологиями».

Статья 8.5. Высокие педагогические технологии обеспечивают инновационный характер развития педагогического образования, эффективность учебно-воспитательной деятельности педагога.

Раздел 9

Практика в системе подготовки нового учителя

Статья 9.1. Основой эффективности педагогического процесса является педагогическая практика, которая проводится на оборудованных соответствующим образом базах учебных заведений, а также на современных предприятиях и в организациях разных отраслей хозяйства, образования, здравоохранения, культуры, торговли и государственного управления.

Статья 9.2. Педагогическая практика имеет деятельный (трудо-вой) и предметный характер, является источником (и механизмом) освоения социального и педагогического опыта, выступает в качестве критерия истины педагогического процесса.

Статья 9.3. Практика обеспечивает «погружение» личности в реальный производственный процесс, познание его не только извне, то есть на основании теоретических знаний, но и изнутри, во всей полноте производственной действительности, конкретики, жизненности. Подготовка будущих специалистов невозможна вне практики. Учителем, воспитателем, наставником человек становится не тогда, когда он освоил определённую сумму знаний, которые должен передать ученику, и даже не тогда, когда он овладел соответствующими учебно-воспитательными методиками или технологиями, а в первую очередь тогда, когда он осознал себя как личность, воспитал в себе качества неприятия фальши, отказа от неё, убедился в своей правоте проводника жизненной справедливости.

Статья 9.4. Современность требует глубокой модернизации практической подготовки будущего учителя, обеспечения её непрерывности и последовательности внедрения таких её видов, как: ознакомительная; культурологическая; воспитательная; учебная; преддипломная (предметная) практики.

Статья 9.5. Особая нагрузка приходится на гражданскую практику будущих педагогов; она имеет последовательный характер и осуществляется в течение всего процесса их подготовки; её главная цель – интегрировать будущего специалиста в систему общественных отношений, сформировать гражданские качества, уберечь учителя от «созерцательного» отношения к жизни, сформировать его активную гражданскую позицию.

Раздел 10

Академическая мобильность учителя

Статья 10.1. Характерной особенностью становления и функционирования нового учителя является высокий уровень его академической мобильности – способности адекватно реагировать на изменения педагогической реальности, находить ответы на вызовы эпохи, передвигаться в педагогическом пространстве в соответствии с задачами, актуализированными общественной образовательной политикой, или же в ответ на изменение жизненных обстоятельств.

Статья 10.2. Академическая мобильность удерживает учителя в состоянии готовности к изменениям в общественной образовательной политике, требует повышения уровня его адапционных возможностей, формирует платформу творческого подхода к педагогическому делу, выступает основой для самовыражения в процессе всей его жизни как профессионала.

Статья 10.3. Академическая мобильность способствует формированию кросскультурных ценностей учителя, толерантности, настроенности на сотрудничество.

Заключительные положения

Европейские объединительные процессы нуждаются в скорейшем обогащении, возрождении гуманистических сущностей, возвращении их в социальное пространство. Это должен выполнить учитель, подготовленный по единой шкале базовых кросскультурных ценностей, выработанных европейским сообществом в процессе его исторической эволюции.

В процесі підготовки роботи ми отримали кваліфіковану допомогу з боку рецензентів – доктора філософських наук М. Бойченка, доктора філософських наук Г. Волинки, доктора філософських наук В. Ярошовця. Висловлені ними побажання суттєво допомогли нам в осягненні найбільш складних питань формування загальноєвропейського ціннісного дискурсу.

Ми щиро зобов'язані доктору філософських наук Л. Макаренко, кандидату філософських наук М. Гриценко, Т. Меркуловій, О. Хворостині за організаційно-редакційну підготовку видання.

Наукове видання

Віктор Петрович Андрущенко,
Тетяна Вікторівна Андрущенко,
Володимир Леонідович Савельєв

КОНСТИТУЦІАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЄВРОПИ: АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Оригінал-макет – В. Чалчинський

Підп. до друку 10.03.2014. Формат 70×100/16.
Ум. друк. арк. 31,6. Тираж 500. Зам. 36.

*Видавець і виготовлювач ТОВ «МП Леся».
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи серія ДК № 892 від 08.04.2002.*

03148, Київ, а/с 115.
Тел./факс: + 38 050 469 7485, 407 6197
E-mail: lesya3000@ukr.net

