

АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Десятій річниці Інституту
вищої освіти АПН України
присвячується*

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ І СВІТІ:
десять років наукового пошуку**

Колективна монографія

За загальною редакцією
В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, М. Ф. Степка

Харків
Видавництво НУА
2009

УДК 378(477)
ББК 74.584(4УКР)
М74

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту вищої освіти АПН України
Протокол № 5 від 25.05.2009.*

За загальною редакцією
В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, М. Ф. Степка

Рецензенти:

д-р філос. наук, проф. *В. І. Ярошовець*;
д-р пед. наук, проф. *В. М. Манько*;
д-р екон. наук, проф. *І. С. Каленюк*

М74 Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : колектив. моногр. / Акад. пед. наук України ; Ін-т вищої освіти України ; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – 504 с.

ISBN 978-966-8558-87-0

Колективна монографія вчених Інституту вищої освіти АПН України вміщує аналіз філософсько-методологічних, теоретичних, історичних і методико-технологічних проблем модернізації вищої освіти в Україні і світі. Наукову працю підготовлено у зв'язку з підбиттям підсумків десятирічної науково-дослідної діяльності Інституту.

Для наукових, науково-педагогічних працівників, докторантів, аспірантів і магістрантів, які цікавляться філософськими, економічними і педагогічними проблемами розвитку освіти і модернізації вищої школи.

УДК 378(477)
ББК 74.584(4УКР)

ISBN 978-966-8558-87-0

© Інститут вищої освіти АПН України, 2009
© Автори статей, 2009

*Колектив Інституту вищої освіти АПН України
висловлює щирі подяки ректору
Харківського гуманітарного університету
«Народна українська академія»
АСТАХОВІЙ ВАЛЕНТИНІ ІЛАРІОНІВНІ
за спонсорську підтримку
у підготовці і здійсненні даного видання*

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

У вступному слові до цього видання є добра нагода схарактеризувати науково-дослідну діяльність й перспективні завдання однієї із провідних наукових установ Академії педагогічних наук України – Інституту вищої освіти, який відзначає своє 10-річчя. Загалом за історично короткий період Інститут як наукова установа набув потужного дослідницько-інноваційного потенціалу. Його основу становлять відомі в Україні й за кордоном учені, за багатьма з яких стоять визнані наукові школи. Сьогодні це – три дійсних члени і чотири члени-кореспонденти АПН України, два члени-кореспонденти НАН України, 28 штатних докторів наук і 33 кандидати наук. Усі вони мають чималий досвід науково-педагогічної діяльності, вагомий науковий доробок у різноманітних наукових галузях, що в сукупності уможливорює всебічно досліджувати вищу школу в розмаїтті її місій, соціального значення і провідних ролей в особистісному та суспільному розвитку.

Спектр досліджень учених Інституту, дійсно, великий, він охоплює: філософію освіти, соціальну філософію, історіософію, синергетику (В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко, В. М. Ткаченко, М. П. Лукашевич, І. Ф. Надольний, В. С. Лутай, Е. В. Лузік); порівняльну педагогіку (Л. І. Зязюн); історію вищої освіти (Н. М. Дем'яненко, В. К. Майборода); педагогіку і психологію вищої школи (В. І. Луговий, М. Б. Євтух, О. Ф. Бондаренко, О. Г. Ярошенко,

І. С. Волошук, М. М. Левшин); теорію, методологію й технології природничої та інженерної освіти (К. В. Корсак, Г. О. Козлакова); теорію та методологію гуманітарної освіти, фахового мовлення на українознавчій основі та медіаосвіти (Г. В. Онкович, О. М. Олексюк); організацію, управління та економіку вищої освіти в контексті євроінтеграції (М. Ф. Степко, В. Я. Бобров, В. П. Бех, Б. І. Корольов) та інші.

Такий багатодисциплінарний підхід до теоретико-методологічного й методичного супроводу становлення і розвитку вітчизняної вищої школи сприяє появі насправді синергійного ефекту наукових здобутків завдяки взаємодоповненню та взаємопідкріпленню різних напрямів.

При розв'язанні теоретичних і практичних проблем Інститут водночас забезпечує відтворення наукових кадрів через аспірантуру, докторантуру, дві докторські спеціалізовані вчені ради, видання наукових часописів, що визнані фаховими в галузях філософських і педагогічних наук. Упродовж 10 років в Інституті захищено 12 докторських і 96 кандидатських дисертацій. Багатообіцяючими є дослідження когорти молодих учених установи – С. В. Курбатова, Л. М. Панченко, З. Ф. Самчука, В. Є. Сафонові, Ж. В. Таланові та інших.

У цілому доробок учених Інституту вищої освіти АПН України за 10 років складає близько трьох тисяч наукових і науково-методичних праць, серед яких монографії, підручники, навчальні посібники, словники, довідники, наукові і методичні статті. Бібліографічний показник наукових напрацювань Інституту нещодавно опубліковано окремим виданням, що має самостійне науково-джерельне значення.

Дана колективна монографія задумана як наукова праця, що презентує найважливіші наукові результати вчених Інституту за 10-річний період. На мій погляд, підготовлене видання в такому жанрі має свою авторську оригінальність і буде достойним внеском до наукової скарбниці Академії педагогічних наук України, потрібним дослідникам і практикам, як молодим, так і досвідченим ученим.

Беззаперечно, що Інститут своєю діяльністю відчутно заявив про себе, став визнаною науково-дослідною установою. Й саме це зобов'язує його колектив підтримувати високу планку, відігравати ще більш вагому роль у перетвореннях, які відбуваються у вищій школі. Насамперед – у зв'язку із приєднанням України до Болонського процесу щодо створення європейського простору вищої освіти, участі у Лісабонській стратегії з формування європейського дослідницького простору, розробленням і реалізацією Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів.

Будь-які модернізаційні заходи, починаючи від підготовки концепцій і завершуючи оновленням законодавства про вищу освіту, наукову і науково-технічну діяльність, атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, національну систему кваліфікації тощо, потребують всебічного подальшого наукового обґрунтування. Отже, колектив Інституту має дедалі більше консолідувати зусилля на пріоритетних напрямках реформування у сфері вищої освіти, науки, інновацій, тісніше взаємодіяти в питаннях експериментальної перевірки, фахової апробації, практичного впровадження наукових результатів і розробок з Міністерством освіти і науки, вищими навчальними закладами та науковими установами Національної й галузевих академій наук України.

Бажаю науковим працівникам, аспірантам, докторантам Інституту вищої освіти АПН України подальших творчих успіхів.

Із глибокою повагою,
Президент Академії педагогічних наук України,
академік НАН і АПН України
Червень 2009 р.



В. Г. Кремень

Розділ I.

Філософсько-методологічний та історичний дискурс освітньої модернізації

1.1. ФІЛОСОФІЯ І ОСВІТА: ГРАНІ ВЗАЄМОДІЇ

(В. П. Андрущенко)

У підрозділі розглядаються загально-філософські, методологічні принципи взаємодії філософії як основи наук і педагогіки і як підґрунтя для побудови різноманітних освітніх систем.

В подразделе рассматриваются общие философские и методологические принципы взаимодействия философии как основы наук и педагогики как фундамента для построения различных образовательных систем.

There are discussed the main principles of cooperation of Philosophy as a basis for different Sciences and Pedagogics as a fundament for the creation of modern educational systems.

«Мене цікавлять тільки дві речі: зоряне небо над головою й моральний закон всередині нас». Ці слова належать великому Філософу, вчення якого багато в чому визначило напрями розвитку філософії і культури, освіти і просвітництва, організацію управління великими соціальними системами і виховання особистості не тільки в наступному столітті, але й на багато століть наперед. Його ім'я – Кант. Філософ, культуролог, ректор університету... Вчення цього велета інтелектуальної культури людства є всеосяжним, глибинним, прогностичним. Як у свій час Великий Платон і не менш Великий Аристотель, а в більш пізні часи і в наші дні – Ф. Ніцше, А. Камю, К. Ясперс, М. Хайдеггер і багато інших філософів, він розпочав новітній дискурс про людину, її призначення у світі, становлення і розвиток через культуру, освіту і виховання.

На жаль, учення цього мислителя, як і філософські здобутки вищеназваних і не названих мислителів, доходили до нашого читача в деформованому вигляді – інтерпретованими «через призму світоспоглядання марксизму». Незважаючи на низку гуманістичних вкраплень в загально-філософський дискурс, марксистське світосприйняття багато в чому збіднило історію, філософію, культуру, а разом з тим деформувало реальну історію розвитку людства, його культуру, освіту і виховання. Реальна людина з її почуттями, інтересами і потребами, залишилася «за межами» тих процесів, які теоретично продукувала (і обумовлювала впровадження в практику) марксистська теорія. Нинішня ситуація вимагає радикального переосмислення всього, створеного інтелектуальною історією людства – від Платона і Аристотеля, через Канта і Гегеля, Маркса і Леніна, до Ясперса, Хайдеггера і Фуко. Слід наголосити, що дійсно філософське підґрунтя як методологію й теорію розвитку освіти ми можемо відтворити тільки через реконструкцію того реального дискурсу, що вівся в історії філософії від античності до наших днів, що продовжується в наші дні, є рефлексією таких світових процесів, як глобалізація та інформаційна революція.

Власне від нього й слід розпочинати ґрунтовний дискурс про освіту. Серед системи знань, які людина освоює в процесі навчання та виховання і які назавжди вкарбовуються в її духовний світ, складаючи його основу, головними є знання добра і зла, людини і людяності, справедливості, честі, гідності і геройства. «Внутрішній моральний Закон» (Кант). У ході життя та праці у когось із нас «вивітрюються» знання, скажімо, з хімії чи математики. Далеко не завжди ми пам'ятаємо фізичні закони розвитку природи, руху світил, класифікацію рослин, будову клітини тощо. «Зоряне небо» людина споглядає хіба що в момент найглибшої закоханості. Проте найбільш узагальнені знання про небо, про природу загалом входять у структуру нашого світогляду, як і поняття добра і зла, закладені першим учителем, залишаються в нас практично назавжди. Вони нам конче потрібні. Протягом життя. Щоби бути людиною. Ці знання – світоглядні, філософські. Освоєння знань про людину як природну і разом з тим – соціальну, культурну, предметну і духовну істоту, про її внутрішні і зовнішні модули (Ляйбніц),

експектації щодо світу іншого (Т. Парсонс) і «підкування про себе» (Фуко), «волю до влади – прагнення до життя» (Ніцше) і «незадоволення культурою» (Фрейд) є тією стрижневою віссю, навколо якої розвивається освіта. Формування світоглядно-філософської культури людини є головним в системі державної освітньої політики, основою основ внутрішнього покликання вчителя.

Усі ми не уявляємо вчителя інакше, як знаючою, висококультурною, мудрою людиною. Мудрість же ґрунтується на узагальненні знання і фактів, наукового і практичного досвіду, життєвого процесу як такого. Останнє забезпечує особлива форма духовно-практичного освоєння світу – філософія. Вивчення курсу філософії є для майбутнього педагога такою ж необхідною умовою, як і оволодіння безпосередньою предметною галуззю, в якій буде реалізовуватися його педагогічна майстерність. А якщо зважити на те, що філософія аналізує найбільш загальні закони світооблаштування та розвитку людини, її значення для реалізації пізнавальної та світоглядно-виховної функцій вчителя важко висловити будь-якими простими словами. Філософія – це наука і світогляд, логіка і методологія наукового пізнання, теоретична платформа ідеалу й ідеології виховного процесу.

Дехто намагається якщо й не «викинути» філософію з вищої освіти як такої, педагогічної освіти, зокрема, то у всякому разі – суттєво обмежити її вивчення. Мовляв, для чого вивчати десятки і сотні разів вивчене!? А ми розглядаємо подібне як диверсію проти педагогіки, вищої освіти і людської духовності загалом. Більш руйнівної пропозиції щодо освіти ми ще не зустрічали.

Філософія – це мудрість віків, прозоре бачення сучасності й прогнозування майбутнього через призму ідеалу. Вона наближає людину до Вічного, а тому в ній (для кожного з нас), за висловом німецького філософа К. Ясперса, прихований «персональний, потаємний знак долі». Вивчення філософії, осягнення вічних істин, узагальнених мислителями різних народів і часів в процесі розвитку цивілізації, є коли б чи не найбільш глибоким і життєдайним джерелом для формування гуманітарного підґрунтя вчителя. Як писав Карл Ясперс, «університет збідніє, якщо це живе духовне підґрунтя припинить своє існування, якщо запанує філологія без філософії,

технічна практика без теорії, безкінечні факти без ідей, наукове дисциплінування, а не дух» [1].

Як особливу форму духовно-практичного освоєння світу, філософію часто називають **наукою**. І це справедливо, бо ж філософія вибудовує власне знання на основі доведення, практичної перевірки знань, здобутих за допомогою історично вивіренних методів, шляхом формулювання проблеми, гіпотези, створення теорії тощо. Ще більш частіше її називають **світоглядом**, що також заперечень не викликає, бо філософія не лише здобуває відповідне знання, але й формує ставлення до нього з боку людини, вивіряє й визначає значення самого знання для людини, її практичної діяльності. Є й такий погляд на філософію, який ототожнює її з **теологією**. Більшість же вчених-гуманітаріїв називають філософію **формою суспільної свідомості** й розглядають поряд (і на відміну) з мораллю, мистецтвом, правовою та іншими формами духовно-практичного освоєння світу. І це також справедливо, бо філософія є особливою частиною духовності людини, яка має свій предмет, віддзеркалює його в особливій формі й з певним значенням.

Показовими з цього приводу є міркування одного з невизнаних раніше класиків філософської думки, відомого англійського мислителя, який у буквальному сенсі цього слова «перевернув» історичну еволюцію філософського знання, Бертрана Рассела: «Філософія» — слово, що вживалося в багатьох смислах, більш-менш широким або вузьким. Я пропоную вживати це слово в самому широкому смислі, що і спробую тепер пояснити. Філософія ... є чимось проміжним між теологією і наукою. Подібно теології, вона складається із спекуляцій із приводу предметів, щодо яких точне знання виявлялося дотепер недосяжним; але, подібно науці, вона волає скоріше до людського розуму, ніж до авторитету, будь то авторитет традиції або одкровення. Усе точне знання, на мою думку, належить до науки; усі догми, оскільки вони перевищують точне знання, належать до теології. Але між теологією і наукою мається Нічия Земля, що піддається атакам по обидва боки; ця Нічия Земля і є філософія. Майже всі питання, що понад усе цікавлять спекулятивні розуми, такі, що наука на них не може відповісти, а самовпевнені відповіді теологів більше не здаються настільки ж переконливими, як у попе-

редні століття. Чи розділений світ на дух і матерію, а якщо так, то що таке дух і що таке матерія? Чи підлеглий дух матерії або він має незалежними здібності? Чи має всесвіт яку-небудь єдність або мету? Чи розвивається всесвіт у напрямку до деякої мети? Чи дійсно існують закони природи або ми просто віримо в них завдяки лише властивій нам схильності до порядку? Чи є людина тією (істотою — *авт.*), якою вона здається астрономові, — малюсінькою грудочкою суміші вуглецю і води, що безсило копошиться на маленькій і другорядній планеті? Або ж людина є тим, якою вона уявляється Гамлету? А може вона бути і тим, й іншим водночас?

Чи існують піднесений і низинний способи життя або ж усі способи життя є тільки марністю? Якщо ж існує спосіб життя, що є піднесеним, то з чого він складається і як ми його можемо досягти? Чи добру потрібно бути вічним, щоб заслуговувати високої оцінки, або ж до добра потрібно прагнути, навіть якщо всесвіт неминуче рухається до загибелі? Чи існує така річ, як мудрість, або ж те, що видається такою, — просто максимально рафінована дурість? На такі питання не можна знайти відповіді в лабораторії. Теологи претендували на те, щоб дати на ці питання відповіді і притім досить визначені, але сама визначеність їх відповідей змушує сучасні уми ставитися до них з підозрою. Досліджувати ці питання, якщо не відповідати на них, — справа філософії» [2].

Ми розуміємо під філософією особливий спосіб духовно-практичного освоєння дійсності, яка формує теоретичне підґрунтя наукової картини світу і наукового світогляду, формує цілісний погляд на світ, місце людини в ньому, досліджує різноспрямоване ставлення людини до світу і в кінцевому розумінні виробляє систему узагальнених цінностей та ідеалів, що концентруються навколо проблеми мети і сенсу життя, щастя і шляхів його досягнення.

Обґрунтовуючи в гранично загальній формі відповіді на найбільш актуальні питання, що виникають перед людством, філософія постає як теоретико-методологічна і світоглядна платформа для інших форм науки і суспільної свідомості. Не є винятком і педагогіка. Спираючись на філософське розв'язання проблеми людини та її ролі у світі, ціннісних орієнтацій та ідеалів, педагогіка формує конкретну програму навчально-виховних дій, які мають

забезпечити підготовку людини до життя в контексті існуючих реалій, а також з точки зору суспільного ідеалу. Вивчення філософії для майбутніх учителів є такою ж необхідною умовою, як зведення фундаменту під майбутній дім. І оскільки, як йдеться у Біблії, цей дім має зводитися «на камені, а не на піску», філософія в педагогічному університеті має посідати чільне місце серед навчальних дисциплін і вивчатися не в скороченому, а в повному форматі.

Педагогіку нерідко називають практичною філософією. І в цьому немає нічого дивного. Якщо головним питанням філософії є людина, її ставлення до природи, інших людей і до свого власного буття, то що ж тоді залишається педагогіці як не обґрунтування на цій основі основних способів її (людини) утвердження у світі як особистості? Останнє здійснюється шляхом освоєння суми необхідних знань, соціального досвіду і культури, формування системи ціннісних орієнтацій та навичок практичної діяльності, розвиток природних задатків до того чи іншого виду творчості тощо. Усе це і є предметом педагогіки як науки про навчання і виховання, про їх роль у становленні людини і розвитку особистості.

Нерозривний взаємозв'язок філософії і педагогіки простежується від найдавніших часів і до сьогодні. Він має генетичний характер. Первинність філософії щодо педагогіки (як і інших наук) визначається, насамперед, тим, що вона уособлює собою більш широкий погляд на Світ, місце і роль людини в ньому, зосереджує своє пізнання на загальних закономірностях розвитку Світу як «світу природи» й «світу людського буття» (культури), а тому й постає для них у якості теорії й методології.

Філософія є теоретичною основою й методологією педагогічного освоєння світу. Головні методологічні принципи філософії є одночасно висхідними принципами педагогіки. Спираючись на них, педагогіка виокремлює власні принципи (навчання, виховання, освіти тощо), вибудовує теорію, коріння категоріального каркаса якої знаходиться в лоні філософії. Зупинемося на цьому більш детально.

Принцип (від лат. *principium* – начало, основа) – першоначало; те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки, знаходиться в основі пізнання. Існує й інше поняття принципу –

етичне. У цьому розумінні в поняття «принцип» вкладається зміст внутрішнього переконання людини, тих моральних й теоретичних засад, якими вона керується в житті, у різноманітних сферах діяльності. Людину, яка нехтує принципами, називають безпринципною, непослідовною. Й навпаки: людина твердих переконань і принципів уважається партнером прогнозованим, а якщо означені принципи мають прогресивний характер, – партнером цікавим і надійним. Педагогіка враховує й використовує для побудови власної теорії обидва підходи. Принцип як начало й основа є для неї началом і основою педагогічної теорії; принцип як переконання людини є для педагогіки метою формування тієї духовної основи, з якої розпочинається особистість.

Домінантними в системі філософського пізнання є *збіг начала і принципу, системності, розвитку, історизму, сходження від абстрактного до конкретного, практики*. Послідовна реалізація, дотримання цих і багатьох інших принципів у процесі пізнання освіти як соціального феномена забезпечить дослідження від суб'єктивізму, відповідних збочень, забезпечить його науковість, що сприяє істині. Саме на цих принципах розгортається філософське бачення будь-якого предмета. Не є винятком і система освіти. Аналіз освіти через систему зазначених загальнофілософських принципів якраз і формує ті знання, які у своїй сукупності становлять основу, фундамент предметного поля філософії освіти.

Принцип системності в педагогіці, наприклад, вказує на те, що освіта є цілісним формоутворенням, своєрідним організмом, сукупністю визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія.

Сьогодні поняття «система», «системність», «системний підхід», «системний аналіз», «загальна теорія систем» вживаються настільки часто, що нерідко розглядаються як основний критерій науковості. Проте досить багато дослідників вкладають в ці поняття примітивний (побутово сформований) зміст. Повернення поняття «системності» у структуру наукової методології соціального пізнання пов'язане з розумінням його філософського змісту. Останнє ж полягає в тому, що кожен досліджуваний об'єкт розглядається як система, з одного боку, у тісному взаємозв'язку з іншими об'єктами,

із другого – як органічна єдність внутрішніх складників, сукупність яких утворює його структуру. При цьому система як органічний синтез її складових аж ніяк не зводиться до їх простої суми; вона є вищою за своєю суттю, а головне – утворює нову якість, значення якої відчувають її складники.

Педагогіка у світлі принципу системності постає як цілісне, системне вчення, яке своїми багатогранними зв'язками входить в систему більш високого виміру – у філософське вчення про людину і суспільство загалом, взаємодіє з усіма його структурними підрозділами і водночас, як особливий об'єкт, що має власні структурні елементи, внутрішні зв'язки між якими визначають її (освіти) сутність і спрямованість. Система, як відомо, вища за її складові; вона характеризується як нова якість, що задає характер, темп, ритм, ідеологію й моторику кожному із складників, що її утворюють. У цьому розумінні педагогіка як система має свій внутрішній «дух», що пронизує кожен із складників, обумовлює його розвиток саме в цьому, а не іншому напрямі. Початкова чи професійна освіта, загальноосвітня підготовка школярів чи розвиток вищої школи як елементи системи розвиваються згідно з її «духом», а не автономно. Звичайно, вони мають внутрішні детермінанти розвитку; однак в кінцевому розумінні вони підпорядковуються загальносистемним вимогам, системі як більш високому утворенню.

Для розуміння цього можна звернутися до аналогії розвитку людини, вірніше, її окремих частин тіла. Майбутній піаніст чи скрипаль, відточуючи свою гру на відповідних інструментах, культивує розвиток руки, зокрема, пальців, таким чином, що вони принципово різняться від розвитку руки (пальців) майбутнього штангіста чи каратиста. При цьому розвиток пальців піаніста детермінується ідеологією майбутньої професії, точніше внутрішнім духом особистості, яка прагне реалізувати себе саме в цій галузі. Тонкі й довгі пальці – одна з головних ознак піаніста, тоді як наявність міцної структури біцепсів є необхідною ознакою спортсмена. «Усі люди зіткані з одного матеріалу», – писав М. Монтень. Однак їх розвиток, що обумовлений спрямуванням людини на ту чи іншу професію, відбувається далеко неоднаково.

Важливе значення для розуміння педагогіки як системи має *принцип розвитку*. У філософському розумінні він фіксує процес змін, результатом якого є виникнення якісно нового буття; забезпечує досягнення предмета шляхом сходження від простого до складного, від нижчого до вищого; дозволяє осмислити механізм зазначених процесів, його джерело, загальну спрямованість.

Філософський зміст принципу розвитку безпосередньо торкається педагогіки. У його вимірі вона постає не як дещо статичне й завершене, а як система, що розвивається відповідно до зовнішніх і внутрішніх детермінантів. Педагогічна теорія і практика аж ніяк не є раз і назавжди заданими величинами. Вони розвиваються згідно з потребами практики, розвитком суспільства і особистості.

Застарілі педагогічні підходи рано чи пізно відторгаються; новітні – впроваджуються, хоча на перших етапах, як правило, зустрічають шалений опір. Означені зміни в педагогіці здійснюються через поєднання традицій та інновацій. Педагогіка є системою консервативною. Нове в ній «приживається» не менш важко, ніж «відмирає» старе. Розвиток при цьому здійснюється не лінійно, а за своєрідною спіраллю, немов би з поверненням назад, але вже на більш високому рівні.

Не менш важливе значення для філософського розуміння педагогіки має *принцип збігу начала і принципу*. Як відомо, він вказує на підґрунтя (основу), що забезпечує якісну розбудову всіх складових освіти, а завдяки цьому одночасно її формування як цілісного феномена. При цьому філософське розуміння «єдності» розгортається як виявлення внутрішньої суперечливої природи освіти – єдності протилежностей, що, у свою чергу, дозволяє відшукати джерело її (освіти) розвитку, охопити як «саморух сушого», у його перервах поступовості, «перетвореннях у протилежність», «знищення старого і створення нового». У світлі зазначеного принципу педагогіка постає як система діяльності, що безперервно розвивається і водночас залишається самототожною, тобто такою, що, розвиваючись, не перестає виконувати свою головну функцію – навчально-виховну, забезпечує безперервний процес навчання і виховання, як того потребує практика.

Складність розуміння цього процесу полягає в тому, що дитина як головний предмет педагогічної теорії і практики, по-перше, постійно розвивається, зростає, мужніє, а отже, потребує до себе все нового й нового ставлення; по-друге, у природі не існує двох однакових дітей; усі діти різні, й застосування загальних педагогічних прийомів чи підходів до кожного потребує власної ідеології, логіки, техніки й технології; нарешті, не існує раз і назавжди заданих умов навчання і виховання особистості, вони завжди різні. А це означає, що педагогіка аж ніяк не є теорією, що дає відповіді на всі запитання, що кожного дня постають перед вчителем. Відповіді на них учитель має відшукати сам. Звичайно, здебільшого, спираючись на загальні принципи педагогічного вчення, інколи – з виходом за його межі. Головне – творчість та індивідуальний підхід, що ґрунтується на загальних принципах, які реалізуються вчителем завдяки власним творчим здібностям. Принцип розвитку в педагогіці переростає в принцип творчості, педагогічної майстерності, без яких педагогіка стає «мертвою справою».

Не менш складним для розуміння педагогічного значення є *принцип сходження від абстрактного до конкретного (і навпаки – зворотного сходження)*. У сенсі філософії він дозволяє пізнати предмет, процес, явище спочатку в найбільш загальних, а з часом – більш поглиблено – у всіх конкретних характеристиках. Останнє безпосередньо стосується й педагогіки. На першому етапі пізнання людина «бачить» систему освіти, так би мовити, загалом, без конкретизації, не вникаючи в тонкощі й особливості побудови, без порівнянь з іншими освітніми системами тощо. Таке бачення дозволяє проникнути в сутність. Адже, щоб пізнати сутність, треба звернутися до абстрактного мислення, яке розчленовує цілісний об'єкт на окремі абстракції, внаслідок чого досягається глибоке знання його окремих сторін і властивостей.

Однак за його межами залишається багатоманітність взаємозв'язків цих складників, завдяки яким педагогічна система постає саме такою, а не іншою. Конкретні характеристики дозволяють досягнути її як особливу даність, ідентифікувати саму із собою. Конкретне в мисленні виступає як результат, синтез багатьох визначень, як єдність різноманітного, а тому як цілісне знання об'єкта.

Слід мати на увазі те, що відтворення цілісного об'єкта в мисленні є не механічним поєднанням однобічно-абстрактних характеристик, а діалектичним процесом виведення одних визначень з інших, відображення об'єктивного внутрішнього зв'язку сторін предмета в процесі його розвитку. Останнє здійснюється за допомогою таких загальнофілософських методів, як аналіз й синтез, індукція та дедукція, логічного та історичного методу тощо.

Важливе навантаження у філософському пізнанні освіти покладається на *принцип відповідності логічного й історичного*.

У філософському розумінні «історичне» – це об'єктивний процес розвитку предмета, його реальна історія з усіма її поворотами, особливостями, випадковостями; «логічним» же є не що інше, як «історичне», представлене в теоретично узагальненому, очищеному від випадковостей вигляді. Освіта у світлі цього принципу постає водночас і як історичний процес, що здійснюється, і як формування, яке в ході свого історичного розвитку викристалізувало свою власну сутність. Принцип відповідності логічного й історичного дозволяє ухопити й осмислити цю сутність як таку, яка поступово формувалася в історії (необхідне в історичному розвитку освіти), і водночас як таку, яка є відображенням історичного процесу в абстрактній і теоретично послідовній формі.

Логіка розвитку освіти є її реальною історією, очищеною від випадковостей і представленою в теоретично узагальненій формі. Вона аналізує освітній процес, абстрагуючись від його випадкових вивертів, представляє його тим самим ніби у виправленому вигляді. Щоправда, логічне «виправлення» здійснюється за законами, випестованими в лоні власне історичного процесу. Тому логічне не спотворює історичний процес розвитку освіти, а представляє його в узагальненому вигляді. Це дозволяє виявити роль кожного з елементів освіти, яку вони відіграють у складі єдиного цілого. Оскільки ж логічне пізнання освіти здійснюється в органічній єдності з історичним, за її (освіти) узагальненими характеристиками яскраво простежуються їх детермінуючі обставини – конкретні умови розвитку освіти як цілісної системи.

У найбільш узагальненому вигляді освіта постає як відображення всіх конкретних умов життєдіяльності людини, як відлуння

того єдиного і неповторного «духу», з яким та чи інше епоха входить в історію. «Дух епохи», таким чином, постає першим і, водночас, останнім детермінуючим чинником розвитку освіти. У науковому розумінні він є загальною парадигмою її (освіти) розвитку. При цьому охопити, освоїти його сенс може лише філософія, вивчення якої є стрижневою основою освіти людини в усі часи і для всіх народів.

Список літератури

1. Ясперс К. Ідея університету / К. Ясперс // Ідея університету. Антологія. – Львів, 2002. – С. 117.
2. Рассел Б. История Западной философии / Б. Рассел. – М., 1993. – Т. 1. – С. 5–6.

1.2. СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВО: МЕТОДОЛОГІЧНА КРИЗА І ШЛЯХИ ЇЇ ПОДОЛАННЯ

(М. І. Михальченко)

У підрозділі розглядаються причини методологічної кризи в суспільствознавстві в Україні і в цілому у світі. В Україні криза в суспільствознавстві пов'язана з розколом суспільства на ціннісній основі, а також із антираціоналізмом українського політикуму.

В подразделе рассматриваются причины методологического кризиса в обществоведении в Украине и мире в целом. Кризис в обществоведении в Украине связан с расколом общества на ценностной основе, а также с антирационализмом украинского политикума.

The section overviews causes of a methodological crisis into social science in Ukraine and in the whole world in general. The crisis into social science is connected with society crash on a valuable basis.

1. Загальні зауваження

Існує поширений міф: розвал «соціалістичного табору» і крах практики марксизму-ленінізму у сфері розбудови «нової цивілізації» — комуністичної — призвели до методологічної кризи в науці постсоціалістичних країн і взагалі в марксизмі як теорії і практиці суспільних перетворень. У цьому міфі є частка істини. Але дійсність більш сувора. Методологічна криза охопила не тільки марксистське (марксистсько-ленінське, маоїстське, троцькістське, кастрівське, ліворадикалістське і т. д.) суспільствознавство, а суспільствознавство загалом. Так зване «західне» суспільствознавство теж перебуває в методологічному занепаді. Немає жодної «західної» або «східної» суспільствознавчої теорії, яка б претендувала на теоретичну базу вираженої методології пізнання і пояснення сучасних суспільних процесів у світі.

Деякий відрізок часу методологічно дезорієнтована частина суспільствознавців постсоціалістичних країнах миттєво проголосила себе «постмодерністами» (лат. post — «після», фр. moderne — найновіший, сучасний). Спроба бігти попереду локомотиву пізнання та історії призвела до конфузу. Термін «постмодернізм» від самого початку не претендував на пояснення історії, шляхів

розвитку науки. Він означав лише те, що існують деякі структурно схожі явища в суспільному житті і культурі розвинених країн, які породжують специфіку художньо-літературного руху. При цьому постмодерністський напрям міркувань має в собі відбиток розчарувань в ідеалах і цінностях Відродження і Просвітництва з їх вірою в прогрес, розум, реалізацію людських можливостей. Отже, постмодернізм є результатом заперечення прогресистської лінії пізнання і практики, відображенням «втомленої», ентропійної культури антиавангарду з іронічними підтекстами суджень про сучасність, про віру в модерн. Недарма цей термін з'явився в роботі Р. Панвица «Криза європейської культури» (1917). У 1947 році А. Тойнбі в книзі «Осягнення історії» спробував надати йому культурологічного змісту: постмодернізм символізує кінець західного панування в релігії і культурі. Були спроби визначити кредо постмодернізму в архітектурі, літературі, живописі і т. д. Нарешті, наприкінці ХХ століття постмодернізм інституалізовався і у філософії – як плюралізм і толерантність художніх стилей і пізнавальних підходів різних епох, регіонів, культур еkleктичного загального методу (в одному сміттевому баці усе рівне). У ціннісному відношенні постмодернізм усе зрівнює в єдиному культурному просторі: «що воля, що неволя; що правда, що неправда; що добро, що зло – усе одно». Чи може такий загальний підхід, така методологія бути конструктивними!?

У чому ж полягає сучасна методологічна криза? Вона була потенційно започаткована в ХІХ столітті. До середини цього століття соціальне пізнання розвивалося в річищі двох течій – раціоналізму та ірраціоналізму. Раціоналісти досліджували, що є природа, суспільство, мислення, культура, особистість (і як її формувати?). Ірраціоналісти вважали, що є Бог, який створив і керує світом, що зірки визначають долю людини і т. д.

Але з'явився марксизм, який висунув ідею створення нової цивілізації – комуністичної – шляхом класової боротьби і революції. Усе до марксизму було проголошено передісторією, яку треба «знищити до основ», а потім вже будувати справжню Історію. Реакцією на це суспільне божевілля була поява антимарксизму. Конкуренція раціоналізму та ірраціоналізму відійшла на другий

план. А на перший план вийшла боротьба марксизму та антимарксизму, комунізму та антикомунізму, де наука відіграла другорядну роль, а головна роль належала ідеології, пропаганді, революції та контрреволюції, військовому протистоянню, яке загрожувало знищенню людства. Наука, природнича і суспільна, обслуговувала новий вид боротьби.

Нарешті, на зламі XX і XXI століть суспільне безумство начебто вилікували, глобальне протистояння «світу капіталізму і світу соціалізму» втратило сенс. Щоправда, одразу ж започаткувалися форми і методи нових протистоянь.

Але марксизм і антимарксизм (комунізм і антикомунізм) як наука втратили предмет досліджень. Хоча за інерцією групи дослідників працюють в обох напрямках — як на Сході, так і на Заході.

Актуалізувалася проблема повернення до магістральних шляхів соціального пізнання. Частково активізувалися позаідеологічні течії раціоналістів, і в рішучу атаку перейшли ірраціоналісти — адепти релігії, астрології, представники різних сфер позанаукового «знання», просто шарлатани.

У найменш вигідному стані опинилися раціоналісти, оскільки марксизм і антимарксизм однаковою мірою підривали віру в розум, раціональність, добро, справедливість, свободу. Війна («холодна», «гаряча») не рахується з гуманізмом і свободою.

Отже, етап подолання суспільствознавчої методологічної кризи у світовому масштабі почався на попелищі третьої світової війни, яка хоча й звалася «холодною», але дуже часто ставала «гарячою», а декілька разів світ стояв на межі ядерної катастрофи («кубинська криза», «берлінська криза»)¹. Світу вдалося уникнути глобальної катастрофи військового самознищення. Але духовне самознищення регіональних цивілізацій й агресивних режимів відбилося на культурі людської цивілізації в цілому; воно породжує економічні і політичні кризи, призводить до нових конфліктів на планетарному рівні (тероризм, військове іноземне вторгнення в країни, громадянські війни, розвал країн і блоків тощо).

¹ Михальченко М., Самчук З. Україна доби межичасся. Блиск та убозтво куртизанів. — Дрогобич : Відродження, 1998. — С. 17–24.

Постала проблема відмови від виведення суспільних теорій з тенденційно підбраного, ідеологічно і політично інтерпретованого, невірно хронологізованого історичного матеріалу. Соціальне пізнання потрібно було поставити на раціональну основу, безумовно, з урахуванням позанаукових форм знання (література, мистецтво, традиції тощо).

Якщо розв'язувати названу проблему, то логічно виникає запитання: чим замінити класово-ідеологічні методології, які продукували міждержавні і міжблокові конфлікти в глобальному масштабі? Відповідь на виклик була непростою. Замінити існуючі методології синергетичним підходом, який передбачає, що всі наукові, економічні, політичні та інші проблеми будуть розв'язані шляхом самоорганізації, не спадало на думку людям, які розуміють масштаб цих проблем і роль управління і регулювання суспільними процесами. Будь-яка складна система не може працювати виключно на принципі самоорганізації. Самоорганізація породжує організації, зокрема державу. Ніякі інші методологічні підходи не претендували на всеосяжність. Тому в науці визріла ідея плюралізму методологій, коли кожний методологічний підхід, навіть класовий, має право на застосування, якщо він не претендує на монополію в пізнанні і ґрунтується на раціональній основі.

Отже, суспільні процеси можна вивчати під різними кутами зору, застосовувати всю багатоманітність методологічних підходів, навіть таких, як фрейдистський. Головне — якість доведеного знання. Усі інші позанаукові методи можуть використовуватися, але хоча б в межах здорового глузду.

У той же час варто враховувати декілька чинників. По-перше, людина має пізнавальні звички, смаки, орієнтації, які стають стереотипами. Відмовитися від стереотипів пізнавальної орієнтації надзвичайно важко. Тому частина дослідників, декларуючи повагу до плюралізму методологій, залишаються прибічниками однієї звичної методології. По-друге, використання різних методологій дає результати, якщо використовувати комплексний, системний аналіз, коли предмет пізнання досліджується з різних боків і системно. Наприклад, класовий і фрейдистський підходи визначають різні моделі особистості та її поведінки. А використання методологічних

підходів системно надасть інший результат. По-третє, цілі і завдання дослідження визначають вибір типу методології. Дослідження держави, суспільства потребують одних методів, а родини, студентської групи – інших. Пошуки інтегральних методологій не завжди матимуть позитивний результат. По-четверте, кожний методологічний підхід має свою специфіку, інколи вони суттєво відрізняються одна від одної. Тому в базову підготовку дослідників повинно входити вивчення як специфіки методологій, так і сутнісних відмінностей.

Варто враховувати також те, що в суспільствознавстві існують загальнонаукові, конкретно-наукові (у межах галузі знання, «суспільної дисципліни») і специфічні (прикладні) методології для вивчення одного предмета пізнання, однієї проблеми, одного явища (наприклад, революцій, громадських рухів, малих соціальних груп, особистостей). При вивченні складних соціальних об'єктів, предметів пізнання ці методології теж використовуються комплексно.

У той же час є загальні методологічні підходи для вивчення цілого класу явищ або суспільних процесів, навіть процесів походження і функціонування держав, цивілізацій. Можна назвати декілька: договірний або насильницький, еволюціоністський або революціонаристський, трансформаційний або модернізаційний тощо.

Сьогодні в Україні найбільше дискусій ведеться навколо трансформаційного і модернізаційного підходів до реформ у тісному зв'язку з цивілізаційним підходом: до якої цивілізації (глобальної) належить Україна, чи є вона регіональною цивілізацією з усіма сутнісними цивілізаційними ознаками, куди йдемо і таке інше.

Дискусії і суспільна практика свідчать, що трансформаційний підхід не може бути продуктивним, якщо не поєднаний з модернізаційним, який у свою чергу виокремився з трансформаційного². У сучасній українській суспільній науці модерністський підхід до аналізу економічних, політичних, духовних процесів стає провід-

² Див. Михальченко Н. Украинское общество: трансформация, модернизация или лимитроф Европы? – К. : Ін-т соціології НАНУ, 2001. – 440 с.; Михальченко М. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи. – Дрогобич – К. : Відродження, 2004. – 488 с.

ним. При цьому наголошується, що мова повинна йти не про наздогоняючу, а про випереджальну суспільну модернізацію, стратегію якої має обґрунтувати наука.

2. Суспільствознавство в Україні в ситуації ціннісного конфлікту, як і країна

Чи може суспільна наука в країні випереджати хід модернізації країни? В ідеальному варіанті – так. У гіршому варіанті – суспільна наука плентається за суспільними подіями, вірно або помилково коментує їх. У цьому випадку в засоби масової інформації виходять аматори, відтісняючи не готових до точної інформації професіоналів на другі ролі. В Україні, на жаль, частково відбувається гірший варіант, тому навіть думки справжніх професіоналів, які в країні є, майже не чутно, а ЗМІ використовують напівпрофесіоналів або аматорів з їх епатажними, але не завжди професійними заявами. Рівень розвитку наших ЗМІ цілком влаштовує такий рівень коментаторства. Чому ж академічна і вузівська суспільна наука (рівень викладання студентам суспільних дисциплін ми залишаємо «за кадром») знаходиться в такому другорядному стані, хоча ВАК України не встигає переробляти «дев'ятий вал» дисертацій, а громадська думка не сприймає суспільнознавчу літературу, хоча серед її маси є достатньо професійно написаної? Тут потрібен глибокий аналіз.

По-перше, відміна тотального контролю за методологією суспільствознавчих досліджень і змістом наукових праць (а це позитив) не була компенсована самоорганізацією в суспільствознавстві і моральним контролем громадянської думки науковців і викладачів за якістю наукової продукції. Свобода творчості виявилася як свавілля: наплюй на методологію досліджень, оголоси себе постмодерністом, роби, що хочеш, друкуйся, не звертаючи уваги на відгуки колег, створюй сайти в Інтернеті і відстоюй свою «отсебятину». Головне не істина, а щоб було цікаво. Істину можна підмінити вигадкою, посилаючись на свободу творчості, плюралізм думок.

По-друге, аналітики теорії суспільствознавства фіксують кризу в методології досліджень. І це дійсно так. Але варто бачити масштаби цієї кризи. Це не тільки теоретико-методологічна криза

в українському суспільстві, не тільки в цьому постсоціалістичному, а світова теоретико-методологічна криза. Вона пов'язана з розвалом двополюсної картини світу і втратою предмета досліджень як комуністів, так і антикомуністів. Спроби відродити глобальне протистояння суспільствознавців Росії, країни, яка претендує на неоімперство, і США, країни, яка прагне закріпити своє одноосібне геополітичне і гео економічне лідерство, є лише відголосками минулого світового протистояння союзів країн і союзів суспільствознавців.

Можна малювати моделі майбутнього протистояння наддержав – США, Росії, Китаю – але це лише прогностичні схеми, які мають низьку ступінь здійснення. Також малоперспективні схеми протистояння ісламської (терористичної) цивілізації і християнської (антитерористичної) цивілізації.

У цих умовах спостерігається «втеча» українських суспільствознавців або в дрібнотем'я, в ілюзорний простір пошуку – від пошуку коренів України і українців у цивілізації Трипілля до створення надісторичних концепцій – Україна – «пуп» Землі, міст між Сходом і Заходом і т. д. (так звана напівфантастична публіцистика).

По-третє, з'явилася група суспільствознавців, яка вважає, що суспільствознавство взагалі не може бути науковим, бо воно є ідеологічними міфологемами, і тому настає епоха постмодернізму, коли раціоналізм відступає, а панує релятивізм і абсолютна свобода вибору методів пізнання залежно від волі суб'єкта пізнання. Немає чітких і єдиних законів пізнання, тлумачення об'єктивної реальності, кожне суспільне явище унікальне, яке потребує унікальної методології і методики вивчення (так звані постнекласичні методи пізнання).

Отже, суспільствознавство в Україні знаходиться в пошуку методології пізнання в широкому діапазоні: від ідеологічної абсолютизації істини, віри в універсальні закони розвитку суспільства (класовий підхід), практично від редукціоналізму (прагнення звести сутність мислення і буття до обмеженого числа елементарних форм і формул), від безкомпромисності (безальтернативності) теорії і концепцій (наприклад, теорії загального прогресу) до відкидання будь-яких закономірностей суспільного розвитку та його пізнання.

Окремо стоять пошуки нової універсальної, всеосяжної теорії суспільного прогресу або морального удосконалення світу (релігійно-догматичні теж) замість марксистської. Тобто сьогодні в суспільствознавстві важко відділити науку і вигадку, плюралізм думок і багатоваріантність істини, концепцію всезагальної безлічі варіантів історії (як розвивалася б історія, коли б царем Росії не став Петро I і т. д.).

На сьогоднішню ситуацію не тільки в українському, але й у світовому суспільствознавстві в цілому повністю поширюється оцінка ХХ століття одного з фундаторів квантової фізики М. Борна в тому, що ми маємо трагічне сполучення величних тріумфів розуму і поразок здорового глузду. Суспільствознавство вийшло на рівень усвідомлення єдності людської цивілізації, гармонізації взаємовідносин різних елементів світової економіки, щоб мінімізувати наслідки світових і національних криз, на механізми запобігання світової війни тощо. У той же час ідеологічно-ціннісні конфлікти руйнують країни, зокрема Україну, спричиняють громадянські війни, тероризм і т. д. Наприклад, здоровий глузд підказує – розкол України на ідеолого-ціннісній основі, зокрема і в проблемі зовнішньополітичних орієнтацій, нищить країну. Але політики вперто штовхають країну до прірви, загострюючи цей конфлікт. Для них посади важливіші долі народу України.

Українська влада і опозиція не оволоділи і не бажають оволодівати раціонально-критичним мисленням, навіть ті їх представники, які якимось чином придбали дипломи «докторів» і «професорів». В українському політикумі панує антираціоналізм, і методи спілкування значно нижчі від рівня мислення здорового глузду і стереотипів буденної свідомості населення. Тим самим мислення і дії населення дераціоналізуються владою і опозицією. Оскільки ж суспільствознавство значною мірою обслуговує владу і опозицію і змушує розробляти концепції, документи, пояснювальні тексти на рівні сприйняття представників влади і опозиції, то й суспільствознавство поступово дераціоналізується. Істина замінюється на «правду», а рівень «правди» визначається інтересами олігархічного режиму або окремих фінансово-економічних і політичних груп.

Тому суспільне життя в Україні малораціональне. Раціональності

недостатньо в мисленні людей, які приймають рішення у сферах політики, економіки, науки і культури, не можуть змоделювати наслідки своїх рішень, навіть втрачають суспільний інстинкт самозбереження. А якщо знижується інтелектуальний потенціал владної верхівки, куди входить і так звана «опозиція» (вона відіграє важливу роль у прийнятті або гальмуванні раціональних рішень), то знижується й інтелектуальний рівень нації.

Хвилі антираціоналізму породжуються як владними інституціями, суспільним розумом, який заблукав у хащах зламу формацій, епох, так і контрраціональною антираціоналізму релігійної філософії, агресією модних описів західних теоретиків постмодерну. Звучать заклики повернути богослов'я у ВНЗ, релігізувати армію тощо, тобто змінити парадигму великих змін, які здійснила епоха Просвітництва, відокремивши науку від релігії. Значна група псевдодослідників закликає до звільнення мислення від класичних методологій соціального пізнання і раціональності.

Справді, ситуація в українському суспільстві складна. Марксизм-ленінізм як методологія не зник, а мімікрувався і конвергенувався з іншими методологіями. Якщо він відкине деякі свої догмати про класову боротьбу як рушій історії і прогресу, про диктатуру пролетаріату, про неминуче зникнення держави та інше, то може стати нормальною конкурентною, хоча й ідеалізованою, моделлю пізнання. Таких моделей існує багато, суспільна практика доводить їх реальність або ірреальність, утопізм. Спроби застосувати суто «національні» ідеологеми кінця XIX – початку XX століть в Україні XXI століття є спробами відродити архаїку. Постмодернізм можливий у мистецтві, літературі, але в суспільній науці, особливо в історії, філософії, політології, соціології, юридичних науках, – це нонсенс. Суспільна наука, ігноруючи гарячі дискусії про «смерть історії і науки», усе більше раціоналізується (але це не означає автоматичної гуманізації, оскільки *razio* породжує і добро і зло). Основа такої раціоналізації:

- розвиток специфічних методів пізнання окремих суспільних наук;
- удосконалення взаємодії методів галузевих наук і відкриття нових сфер пізнання в результаті такої взаємодії – геоекономіка,

геополітика, економічна і політична соціологія, філософія політики, глобалістика тощо;

- експансія методів математики, інформатики, систематики, синергетики в суспільствознавстві і т. д.

Водночас ми повинні поставити собі цілком раціональне запитання: чому повільно трансформується і модернізується українське суспільствознавство і не долається розрив між суспільною теорією і практикою? І зрозуміло, шукати належної відповіді. На нашу думку, у суспільствознавстві відбивається загальна криза суспільства (і не тільки українського), а в українському варіанті суспільствознавства наявні такі кризові явища:

- немає суспільного і державного запиту і замовлення на сучасну суспільну науку, скеровану на пошук істини. Ні державна промисловість і управління, ні бізнес, ні політика поки що не сформулювали «технічне завдання» суспільній науці: мету і завдання цієї науки, відповідне фінансування, умови праці і соціальний захист науковців, освітнє забезпечення (особливе кадрове) науки і т. д. Сьогодні ні держава, ні система освіти і науки не знають, скільки потрібно наукових установ, ВНЗ і, взагалі, які кадри і для кого готувати;

- олігархічній владі наука і освіта потрібні лише у вузько-прагматичному вигляді — як науково-освітнє обслуговування її потреб (вибори, маніпулювання свідомістю, створення міфів, написання для влади текстів — дисертації, книжки, промови тощо);

- система освіти в ланці «школа — ВНЗ» випускає значну частину людей або із застарілими знаннями, або інформаційно не підготовленими, тому що кадровий склад учителів шкіл і викладачів ВНЗ методологічно та інформаційно не відповідає сучасному стану суспільного розвитку у світі і в Україні. Крім того, матеріально-технічна база багатьох шкіл і вищих навчальних закладів не відповідає вимогам інформаційного суспільства. Особливо це стосується сільських і селищних шкіл, малих ВНЗ. Окремо стоїть проблема підготовки кадрів у ВНЗ за кошти батьків. Студенти цього контингенту менш відповідально ставляться до навчання, менш дисципліновані, і тому якість їх навчання є нижчою, ніж середня в системі ВНЗ;

- розвиток суспільствознавства значною мірою здійснюється науково-педагогічними кадрами старшого покоління на базі наукового ентузіазму без стимулювання додатковою заробітною платою професорсько-викладацького складу або гонорарами. Причому тиражі наукових видань настільки мізерні, що наукова і освітянська громадськість майже не має можливості ознайомитися зі змістом колективних та індивідуальних праць. Проблема залучення молоді в науку стоїть дуже гостро, оскільки можуть перериватися наукові традиції, розвалюватися наукові і педагогічні школи;

- практично відсутня координація досліджень між державними академіями і в системі ВНЗ. Звідси паралелізм і дублювання у сфері наукових досліджень.

Що ж робити у цій ситуації?

- Завершити реформу академічної науки на основі формування гнучких дослідницьких колективів, які здійснюють дослідження за замовленням держави та інститутів громадянського суспільства. Частка наукових досліджень, коли науковці самі собі планують і самі собі звітують, має бути невеликою.

- Створити або відродити повноцінні наукові сектори в університетах і академіях – ВНЗ з метою стимулювання науково-дослідних робіт в системі вищої школи і підготовки наукової молоді.

- Визначитися з питанням наукових спеціальностей і наукових ступенів і звань у вітчизняній освітньо-науковій системі. Безплідні дискусії з цих питань дезорієнтують науковців і педагогів щодо своєї наукової частки і гальмують цілеспрямовану підготовку наукових кадрів вищої кваліфікації.

- Стимулювати підготовку майбутніх науковців у національних і державних ВНЗ за підтримки держави і бізнесу.

Тільки цілеспрямована підготовка науково-педагогічних кадрів з раціонально-логічним мисленням дозволить сформувати інтелектуальний потенціал країни із сучасним типом мислення і культури, який відповідає складним проблемам, що стоять перед нашою країною та її громадянами в третьому тисячолітті.

1.3. ФІЛОСОФІЯ ІСТОРИЧНОГО ДИСКУРСУ

(В. М. Ткаченко)

У даному підрозділі окреслено проблеми теоретичної науки. Розглянуто логіку й методологію нарощування історичних знань. З'ясовується проблематика історичної істини, а також наведено розмірковування про «хаос і порядок» історичної публіцистики.

В данном подразделе очерчены проблемы исторической науки. Рассмотрена логика и методология наращивания исторических знаний. Выясняется проблематика исторической истины, а также приведены размышления о «хаосе и порядке» исторической публицистики.

The section marks problems of the historical science. Overviewing logics and methodology of increasing of the historical knowledge. Opening problematic of the historical truth. Showing thinking about «chaos and order» of the historical publishing.

Колись у цеху вітчизняних істориків ходив чи то анекдот, чи то бувальщина: коли одному професору відмовили в поданні на присвоєння почесного звання заслуженого діяча науки і техніки України, то аргументація звучала нібито так – «на жаль, історія не відноситься ані до науки, ані до техніки». З таким твердженням можна погоджуватися або рішуче його заперечувати, але воно у певному аспекті відбиває наше ставлення до стану глибокої кризи на терені історичних досліджень. Щоправда, з одним суттєвим застереженням – Україна тут не є унікальною, бо йдеться про глибоке методологічне переосмислення дослідницького процесу в цілому світі. Відтак поняття «криза» фігурує тут в його первинному філософському розумінні – як «вирішення», тобто поворотний пункт і вихід із важкого перехідного стану, що врешті-решт має вивести рівень дослідження на новий, більш високий щабель синтезу набутих знань.

Саме з цієї точки зору, очевидно, слід поставитися і до розгортаної на сторінках тижневика «Дзеркало тижня» полеміки щодо шляхів розвитку вітчизняної історичної науки, яка була розпочата двома відомими і шанованими в Україні істориками – професором Юрієм Мициком («Нове, чи призабуте старе» – «ДТ», 7 лютого 2009 р.) та професором Наталією Яковенко («Лікнеп для професора» – «ДТ», 7 березня 2009 р.). Дещо запальний, як на мене, тон

розпочатої дискусії хотілося б розглядати спокійно й виважено, з належним розумінням і пошануванням як до диспутантів, так і до самого предмета дискусії. Хотілося б думати, що йдеться про шире уболівання за стан викладання предмета історії в навчальних закладах незалежної України, тобто – нічого особистого, все заради справи. То ж, поважаючи професіоналізм істориків, не зачіпатиму суто історичних проблем, а зупинюся лише на історіософських аспектах історичного дискурсу.

Глибоко шаную й поставлену істориками мету: написати новітній підручник з історії України, який би відповідав і станові сучасної історичної науки, і європейським критеріям історичної дидактики, і, насамперед, теперішнім проблемам українського суспільства. Це добре, що новостворений Український інститут національної пам'яті став модератором широкого обговорення проблем формування світогляду молодої людини для референтного ототожнення себе з країною, в якій вона живе, та зі спільнотою, до якої вона належить. Добре й те, що з'явилися сподівання на належне фінансування цього важливого напрямку роботи. Але постають і певні сумніви – за будь-яким державним замовленням незримо витає тінь «бюрократизації» і встановлення монополії на історичну істину, що мала б відповідати «генеральній лінії» замовника. А останній, як правило, не переймається проблемами методології чи дидактики. Ось тут і постає проблема професійної гідності дослідника, його права як на творчий пошук, так і відповідальність за результати сказаного й широко тиражованого серед школярів слова.

Про логіку й методологію

Нарощуванню історичних знань, як і іншим науковим сферам, притаманна своя власна логіка. XIX століття – час потужного формування національних держав – характеризувався справжнім культом історії, що давало підстави визначення його «століттям істориків». У процесі тодішнього осягнення історичного поступу найважливішим ставало уявлення про народ, самоорганізований у певний час на певній території «спільністю історичної долі» задля реалізації своїх інтересів. Допускалося, що хід історії містить у собі

якусь вищу доцільність, яка «в остаточному рахунку» оправдовує й окупає всі жертви й кожному відплачує по заслугах.

Тоді ж сформувалася так звана класична модель історичного дослідження, породжена раціоналістичною культурою Відродження, позитивізму й класичної раціональності. Для цієї моделі був характерний об'єктивістський соціологічний стиль мислення, її предметом виступала надіндивідуальна причинна (каузальна) історична реальність, а дослідницька стратегія в ідеалі була спрямована на встановлення причинно-наслідкових зв'язків, історичних закономірностей і реконструкції об'єктивної історичної реальності у вигляді системи емпіричного і теоретичного знання, позбавленого оціночних суджень. Принципи класичної моделі історичного дослідження отримали реалізацію в таких основах на методології однолінійного прогресизму концепціях історії, як теорія суспільно-економічних формацій, теорія постіндустріального суспільства, стадіальна теорія цивілізацій, теорія модернізації.

На рубежі XIX–XX ст. почала формуватися так звана некласична модель історичного дослідження. Намагаючись втекти від «кошмару історії», який, по суті, знімав питання про історичну відповідальність людини за все, що робиться навколо, XX століття висунуло ідею антропологізації історії. Історичний процес став розглядатися як прояв самореалізації свободи людини. Стверджувалося, що тканина історії утворюється креативними відповідями людини на безвихідні з точки зору минулого досвіду ситуації. Саморозвиток і самоцінність людини стали проголошуватися мірилом прогресу як наскрізного смислу історії. Відтак некласична модель склалася в руслі культури «благоговіння перед життям», антипозитивізму й некласичної раціональності. У її межах сформувався оціночний (аксіологічний) стиль мислення, де предметом дослідження стала індивідуальна й унікальна історична реальність. Упродовж XX століття в традиції некласичної моделі історичного дослідження розвивалися такі наукові напрями, як «історія локальних цивілізацій», «історія повсякденності», «історія ментальностей» та «мікроісторія».

Паралельно з некласичною моделлю вплив на розвиток історичної науки XX століття здійснив так званий постмодернізм. Основою пізнавальних претензій постмодернізму виступає уявлення

про те, що світ історичного знання починає існувати лише в інтерпретаціях і лише завдяки їм. Відмітною рисою постмодернізму є пріоритет мови над досвідом. У постмодерністській парадигмі знання розглядається не як «відображення історичної реальності», а як суб'єктивне відображення інтересів та стереотипів сприйняття самого дослідника. У цілому постмодерністська модель історичного пізнання, як на мою думку, не може бути віднесена до сфери науки, оскільки відкидає будь-які атрибутивні ознаки наукового дослідження. Утверджуючи апологію дезінтеграції й локалізації, постмодернізм став свого роду «поминками» по дискурсу Просвітництва, антитезою інтеграції й глобалізації. В остаточному підсумку постмодернізм став посяганням на професію історика і соціальний статус самої історичної науки, зводячи її мало не до «красного письменства».

Урешті-решт, наприкінці ХХ століття почала формуватися нова — неокласична — модель історичного дослідження. Одна з причин її появи — ті потрясіння ХХ століття (чи не найбільш кривавого в історії людства), які підірвали основоположну тезу про смислову єдність історії. Глобальна екологічна криза продемонструвала сумнівність самої ідеології прогресу як смислу історії, основаної на суперечності природи й людської історії. Відтак стала проглядатися тенденція переходу від «всесвітньої історії» до «глобальної історії». Остання закликає до розширеного розуміння історичної реальності й поєднання ідеї планетарної єдності людства з визнанням самотності локальних соціоприродних систем. Поки цього не сталося, у наші часи ідея історії все ще залишається одним із найбільш загадкових і суперечливих продуктів людського розуму.

Неокласична модель намагається заповнити цю лакуну. Вона формується в руслі неоглобалізму, у межах «нової світоцілісності», постнекласичної раціональності: в основу основ кладеться синтез пізнавальних практик, методологія нового універсалізму, а також ті теорії, які утверджують позитивний зв'язок між процесом глобалізації й культурним розмаїттям світу. Представники неокласичної моделі історичного дослідження піддають критиці насамперед постмодернізм, а разом з ним і всю попередню історіографію

за методологічну однобічність. Особливо варто наголосити на тому, що формування неокласичної моделі історичного дослідження супроводжується переходом від «одномірних» інтерпретацій історії до «багатомірних» на основі синтезу позитивних пізнавальних настанов як класичної, так і неокласичної моделей історичного дослідження, більше того — навіть з урахуванням всього того пізнавально цінного, що міститься й в постмодернізмі.

Так сталося, що розвиток історичного пізнання в XIX–XX ст. супроводжувався не плавним накопиченням наукових знань (кумулятивна теорія), не «зміною парадигм» (теорія наукових революцій), а пізнавальними проривами в межах описаних вище моделей історичного дослідження, за умов збереження їх методологічного потенціалу [1]. Саме тому розвиток історичного пізнання супроводжувався гострою конкуренцією різних моделей історичного дослідження, коли часто доходило до вибуху полеміки й дослідницького ригоризму. Відлунням цього стала, на мою думку, й розпочата на сторінках «Дзеркала тижня» дискусія.

На сьогоднішній день, як на мене, ще не відбулося остаточної перемоги якоїсь однієї моделі, лише склалася ситуація своєрідного методологічного плюралізму, де різноманітні моделі становлять своєрідний конкурентний простір. І саме цей стан справ створює об'єктивні труднощі для знаходження якогось консолідованого консенсусу хоча б групи провідних науковців для написання навчальних підручників. Сталося так, що історична наука перетворилася в «мультипарадигмальну дисципліну», у дослідницьке поле найрізноманітніших суджень й інтелектуальних «мовних ігор», унаслідок чого історична реальність розчинилася у множинності теоретичних конструктів і концептів, змістовних наповнень і метафоричних значень.

Звісно, констатація цього не означає чергового оплакування «гіркої долі України», бо така ж ситуація і у світовій історичній науці. Однак професіональні історики якось знаходять вихід на шляхах методологічного синтезу різноманітних дослідницьких практик, які нині існують в сучасній історичній науці. Хотілося б вірити, що й українські історики дійдуть-таки якоїсь консолідованої думки щодо вітчизняної історії.

Про хаос і порядок

Звертаючись до історичних творів, а особливо до сучасної історичної публіцистики, мене завжди вражали мотиви «суду над минулим». Дослідники часто висловлюють свій жаль з приводу того, що якісь історичні можливості не були своєчасно поміченими сучасниками й неправильно реалізованими, у результаті чого історичні події звершилися не так, як слід. А звідси й апеляція до якихось моральних чи етичних принципів, до висловлення жалів з приводу «упущених можливостей» і «втрачених шляхів», «не проведених реформ» і «не вжитих завчасно заходів». Однак, як мені видається, тут маємо до діла скоріше літературно-моралістичний підхід до аналізу суспільних явищ, аніж «історичний». Адже завданням професіонального історика є не моралізування, а з'ясування і пояснення того, чому так і не були реалізовані ті чи інші можливості.

Особливо бентежать сюжети пошуку винного, наприклад, за період «Руїни», визвольних змагань 1917–1920 років чи нинішньої кризи в країні. Іноді складається враження, що мало хто зважає на появу в 70-ті роки ХХ ст. у сучасній методології досліджень такої галузі, як синергетика, що вивчає кооперативні явища у складних і динамічних нелінійних системах у процесі їх самоорганізації. Саме за допомогою синергетики нинішні дослідники намагаються подолати ті методологічні труднощі, які виникають під час вивчення «крутих поворотів історії». Синергетика як нове світобачення тісно пов'язана з уявленням про єдність світу, про спорідненість живого і неживого, природного і людського, вселенського і мікроскопічного. У її основі лежить ідея внутрішньої пов'язаності «всього зі всім», вона стирає грань між природою і суспільством, розглядаючи їх як частини одного генотипу – складної системи. У цьому розумінні синергетика прагне подолати «неповноцінність» дисциплінарного розчленування єдиного знання про світ і процеси самоорганізації в ньому.

Концентруючи свою увагу переважно на політичних процесах й характеристиках дійових осіб, ми часто не беремо до уваги той факт, що атрибутом складної нелінійної системи виступає

емерджентність, коли властивості системи в цілому не можна звести до властивостей її підсистем і елементів. У цьому плані синергетичний стиль мислення забороняє історику виводити властивості суспільства як системи в цілому із специфічних властивостей її економічної, соціальної і політичної підсистем, а властивості надіндивідуальної історичної реальності – із властивостей індивідів чи особливостей їх локальної взаємодії. Тому часто наші жалі і розчарування з приводу того, що на чолі такого-то руху виявився, мовляв, не відповідний обставинам лідер (чи група лідерів не знайшла порозуміння), часто не враховують саме того моменту, що існують обставини, за яких жоден лідер не може зарадити справі. Синергетика наголошує на тому, що еволюція суспільства – ритмічний процес, в основі якого лежить період від нестійкого стану системи (хаосу) до відносно стійкого (порядку) і навпаки. Саме тому кризу й стабільність слід розглядати як природно-історичний стан суспільства, а «застій», «спад» чи «підйом» в історії – не лише як наслідок чийхось «прорахунків» чи «мудрого» керівництва, а і як прояв механізму самоорганізації соціальних систем у процесі їх еволюційного розвитку.

Складні системи – нелінійні. Їх особливістю є те, що за однакових нарошуваннях зовнішніх дій на систему вона може давати різну реакцію. Процес управління складними системами неоднозначний: малі зовнішні дії на систему можуть раптом призвести до великих наслідків і, навпаки, потужні дії можуть виявитися в управлінському плані нікчемними. Знання цього ефекту дає історику можливість зрозуміти, чому, наприклад, багато реформ не доводило до бажаного результату, незважаючи на суттєві затрати, і, навпаки, незначні, здавалося б, події викликали іноді катастрофічні наслідки. І тоді виникає ситуація хаосу, або, в контексті історичної науки, «криза», коли перестають нормально функціонувати блок управління й суспільна свідомість. У стані хаосу в суспільстві виникають альтернативні ситуації, у межах яких складаються різні ймовірні можливості його подальшого розвитку. Суспільство досягає точки біфуркації, яка містить у собі цілий спектр імовірних форм самоорганізації, які визначаються виключно внутрішніми властивостями самого суспільного середовища в цілому.

Однак в цьому «підвішеному» стані біфуркації навіть незначні зовнішні дії (та випадковості) можуть суттєво впливати на «вибір» варіантів цього розвитку. Відомий дослідник теорії оптимального управління Нікіта Моїсеєв писав: «Біфуркація – це стан системи, коли «траєкторія» її може куштитися, і вибір нового русла еволюційного розвитку стає неоднозначним, коли спадковість, тобто залежність нинішнього, а, відтак, і майбутнього від минулого практично зникає – багато хто говорить, що в такій ситуації відбувається втрата системної пам'яті» [2]. Але й цей процес розсіювання енергії упорядкованого стану в енергію неупорядкованого процесу в синергетиці розглядається не як «зло» і чинник руйнування, а як важлива властивість самоорганізації, необхідна для виходу в «детермінований хаос» чи кризу, що є конструктивним началом для подальшого розвитку суспільства як складної системи.

Відмітна риса синергетики полягає в тому, що суспільні, зокрема історичні знання, широко запозичують результати досліджень інших наук – фізики, біології тощо. Сучасні дослідники порушують питання про уніфікацію наукового знання, про необхідність стирання межі між соціальними й природничими науками на зразок того, як стерлися межі між хімією й біологією, оскільки наше розуміння оточуючого світу і самих себе визначається людською природою, що розвивається в постійній взаємодії генів і культури [3].

Зокрема велика увага приділяється проблемі «довгих хвиль» в історії, її циклів і ритмів. У контексті «довгих хвиль» вчення про буття в історії двоскладове: початковими виступають людські цілі, мотиви, інтереси, цінності, які накладаються на об'єктивні (із власними циклами і ритмами) умови життєдіяльності. Через це історичні події багатопричинні: вони породжені і людським чинником, і об'єктивними залежностями. Фазові переходи в історії передбачають й історичну мінливість (розвиток), й історичну стійкість (збереження). Відтак йдеться про два типи фазових переходів: по-перше, соціальні мутації – фаза виділення громадянської енергії й насильних катастрофічних змін форм існування під прапором революцій; по-друге, фаза соціальних трансформацій шляхом ненасильних перетворень за рахунок оздоровлюючих акцій і різноманітних реформ, що ведуть до урівноваження балансу сил

в суспільстві. Відтак і революційні, й еволюційні фази в суспільному процесі є рівноправними, й жодна фаза не заслуговує ні похвали, ні осуду.

У сучасних дослідженнях проблема «довгих хвиль» (циклів і ритмів) в історії вписується в так звану «немарківську парадигму», яку розглядають як основу однієї з наукових картин світу. У ХХ ст. під впливом насамперед фізики склалася наукова картина світу, основу якої склали «марківські процеси» – випадкові процеси без наслідків, для яких подальша еволюція системи не залежить від її стану в минулому, бо все залежить лише від сучасної ситуації. Нині ж, насамперед під впливом біології, уявлення про картину світу знайшло своє відображення в «немарківській парадигмі», що описує процеси, яким притаманна пам'ять. Так, у біологічних і соціальних явищах роль пам'яті досить велика, і саме вона безпосередньо впливає на вибір шляху розвитку. Стосовно до історії, це означає, що пам'ять про минуле (соціальна інформація, зафіксована в певних структурах) обумовлює не лише актуальний стан соціальної системи, але й картину її поведінки в майбутньому. Тому-то, як мовиться, наше майбутнє – багато в чому в нашому минулому, принаймні такому, яке зафіксоване в соціальній пам'яті народу. Звідси – надзвичайна відповідальність істориків за кожне сказане слово, за те, як репрезентоване наше минуле в дні сьогоднішнього.

Принаймні в сучасних дослідженнях висловлюються судження про суспільство як про квазірівноважну систему, яка містить у собі величезну сукупність структурних ритмів, обумовлених зворотним характером зміни системи, що визначається залежністю від минулого, від пам'яті. Саме тому вивчення минулого, спрямоване на встановлення в ньому різноманітних ритмів (історичних циклів), дозволяє пояснити і передбачити актуальну й майбутню поведінку соціальних систем.

При цьому слід враховувати, що з позицій «немарківської парадигми» наступні фази історичних циклів не є точним повторенням попередніх і можуть сильно відрізнятись від того, що було в минулому, але й суто поступальний рух суспільства далєбі не є найбільш імовірним. Деякі дослідники, наприклад, навіть не виключають і сценарій поступового повернення від ліберально-демократичного

суспільства сучасності до рабовласницького, але, зрозуміла річ, у видозміненій формі. Якщо в давнині застосовувалися фізичні форми утримання рабів у покорі, то в майбутньому більш ефективною може виявитися безпосередня дія на свідомість задля маніпулювання людьми. Не впевнений, як буде з рабовласництвом, але поведінка нинішніх олігархів в Україні дуже вже нагадує поведінку козацької старшини XVII–XVIII століть, яка призвела до перетворення Гетьманщини в низку губерній Російської імперії.

Розглядаючи суспільство як складну систему, синергетика разом з тим не ототожнює механізми природної й соціальної еволюції. Соціальна реальність є креативним світом з неповною інформацією й мінливими цінностями, тим світом, в якому майбутнє може бути представлене в багатьох варіантах. При цьому важлива роль належить культивованим у суспільстві соціальним цінностям, які є своєрідними духовними кодами життєдіяльності, що використовуються людьми з метою утримати соціальну систему на певній лінії розвитку, обраної історією.

Про історичну істину

Баталії навколо історичної тематики тривають в Україні, як правило, під прапором «з'ясування історичної істини». Постмодерністи, епатуючи академічне середовище й привертаючи до себе увагу громадськості, намагаються відобразити історичну реальність як суб'єктивну презентацію нашого сучасного й оголошують принцип історизму віджилим. Представники строгого класичного історизму, навпаки, наполягають на тому, що історична реальність є тим, що «відбувалося насправді», а тому історик повинен нібито не виходити за межі досліджуваної історії й інтерпретувати минуле в його власних критеріях. Разом з тим неокласики, визнаючи незалежність минулого і повагу до нього, вважають при цьому, що спроби говорити голосом минулого, як того вимагає класична наука, не витримують перевірки практикою історичного дослідження. І в їх аргументах є смисл: нашому сучаснику вже не дано відчутти пульс конкретного моменту історії так, як відчували його люди того часу. На відміну від них, ми вже знаємо, що сталося потому, і наша оцінка тої чи іншої події вже неминуче має на собі відбиток цього знання.

Так само ми з позиції сьогодення можемо судити й про передумови, що призвели до якогось конкретного результату, про які сучасники тих подій навіть і не підозрювали.

Відтак дослідник не може відчувати себе відстороненим від сучасності й дотримуватися принципу «історії заради самої історії». Практичне застосування історичних знань в навчальному процесі вимагає відповіді на ті запитання, які хвилюють наших сучасників і на які сподіваються отримати відповідь «тут і тепер». Тому й дослідник історії серед безкінечного обсягу свідчень минулого з повним на те правом відбирає поле певних проблем і періодів, які, на його думку, є невідкладними й заслуговують на розгляд. А те, що ці актуальні для сьогоднішнього дня історичні проблеми є найбільш вразливими для втручання з боку ідеологів і політиків, то це лише є спонукою для професіональних істориків підвищити свою громадянську відповідальність за сказане власне слово історичної правди.

Можна зрозуміти й позицію деяких із сучасних ідеологів, які виступають проти «переписування історії». Вони посідали за радянських часів привілейоване становище й самі ставали частиною суспільного порядку, що створив реальність національного пригнічення й приховування правди історії від народу. Їх можна зрозуміти, але не виправдати, бо без повноцінного й об'ємного минулого, яким би прикрим іноді воно не видавалося, ми збіднюємо наше сьогодення. Хоча Ренато Константіно й писав про колоніальний порядок на Філіппінах, його вдумливі слова не лише доречні для нас, а й висвітлюють певною мірою кризу нашої історичної освіти: «Ми дивимось на наш теперішній час із таким самим слабким розумінням, як і на наше минуле, оскільки ті аспекти минулого, які б могли висвітлити сучасне, були від нас приховані. Це приховування здійснювалося системним процесом невідповідної освіти, що характеризувалася ретельним насадженням колоніальних цінностей і ставлень, — процесом, що не був би таким ефективним, коли б ми не закрили доступу до правди й можливості стати частиною нашої писаної історії. Як наслідок, ми стали людьми без відчуття історії. Ми сприймаємо сучасне як дане нам, позбавлене історичності. Через те що ми так мало знаємо про своє минуле,

то й не віддаємо належного його змістовному зв'язку із сьогоденням» [4].

Переосмислення історії не відкидає сам принцип об'єктивізму, неокласики лише претендують на нове розуміння історичної об'єктивності — як на відносини взаємного діалогу між дослідником-суб'єктом і досліджуваним предметом. Тобто запорукою об'єктивності не може бути «нейтральність суб'єкта», оскільки ще нікому не вдавалося позбавитися від системи уявлень і цінностей власної свідомості. Саме тому історичне знання завжди має в собі суб'єктивний відбиток епохи й індивідуальної культури дослідника. І навіть під час підготовки підручника, який би мав нести в собі якийсь згусток консолідованого знання для підростаючого покоління, на кожному тексті завжди залишиться відбиток авторського бачення. Це неминуче, і цьому нема ради. Разом з тим перед автором підручника неминуче постає проблема чітко відрізнити минуле як те, що відбулося й змінило у певний спосіб світ, від минулого як чинника, присутнього в нашому сьогоденні завдяки історичній пам'яті — своєрідному відбитку в суспільній пам'яті, що залишився після змін у світі. Ось саме це «сучасне минуле» й використовується для конструювання історичної перспективи й ретроспективи, тобто загальної картини історії.

Отже, в результаті діалогу між істориком й досліджуваною історичною реальністю формується історичний дискурс, в якому судження та висловлювання історика, з одного боку, та історична реальність — з другого, взаємодіють один з одним. Саме в цьому дискурсі проблеми «історичної істини» й наукової об'єктивності набувають етичного характеру, а «етичною сутністю» професії історика стає переконання в тому, що його страдницький труд донесе, врешті-решт, аутентичну інформацію про часи, що відійшли, ту інформацію, яка не зводиться до його власних фантазій. Устремління до об'єктивності й адекватності у зображенні минулого покладає велику міру відповідальності на професіонального історика, якого постійно переслідує страх того, що викривлене тлумачення про минуле може травмувати майбутнє — зробити його неістинним. Страх того, що істина минулого, яка буде втрачена в дні сьогоденшньому, не зможе перейти в майбутнє, зберегтися для грядущих поколінь.

Сучасне трактування неокласиками принципу об'єктивізму через встановлення взаємного діалогу між істориком (суб'єктом) і досліджуваною історичною реальністю (об'єктом) дає можливість зрозуміти не лише те, чому в історичній науці постійно конкурують різні точки зору, але й чому кожне покоління «переписує історію». Звинувачення з боку політичних пропагандистів у «переписуванні історії» є безпідставними й такими, що ігнорують своєрідну особливість історичного пізнання. Погляд на події минулого з більш віддаленої історичної дистанції дозволяє нам побачити ті нові зв'язки, яких не можна було помітити з ближчої відстані, з'ясувати нові відносини між подіями. До того ж зміна наших загальних уявлень про людину й суспільство спонукає нас по-іншому бачити й оцінювати значення тих чи інших фактів минулого, бачити в минулому те, чого не побачили наші попередники.

Тому-то «переписування історії» є нормальною практикою, яка відповідає вимогам кожного нового покоління вести діалог з минулим по-своєму, у термінах і поняттях, які є значущими саме для цього покоління: «При цьому від історика – кваліфікованого дослідника – не вимагається бути імперсональним пошукачем істини, який не бере до уваги себе, свій характер, свою національність, стать тощо. Усвідомлення одного цього – уже революція. Прагнення до наукової нейтральності й об'єктивності не повинно набувати форми релігії, а отже, і нового абсолютизму» [5].

Коли йдеться про підручник для школярів, історик вдається часто до такої форми оповіді, як історичний наратив. За його допомогою дослідник намагається створити у свого малого читача ілюзію безпосередньої присутності, відтворюючи метафорою духовну атмосферу й розставляючи історичні декорації. Звісно, історичний наратив може слугувати й свого роду розвагою завдяки своїй здатності тримати читача в напрузі й викликати сильні емоції. Але наратив є важливим методом педагога, коли він викладає матеріал так, щоб учень нібито сам ставав учасником подій чи, принаймні, входив у роль активного спостерігача.

Звісно, у своєму дослідницькому процесі ніхто не може претендувати на формулювання «істини в останній інстанції». Наука, яка відображає свій об'єкт, створюючи ідеальні понятійні системи,

має свою власну логіку побудови. Ця логіка відрізняється від досліджуваних об'єктів, а це й визначає межі адекватності теоретичної моделі щодо свого об'єкта. Саме тому наявність теоретичного плюралізму в сучасній історичній науці й обумовлюється тим, що різні теорії є різними інтерпретаціями доступних історичних фактів. Кожна з них є реконструкцією й поясненням під певним кутом зору якоїсь множини історичних фактів, і кожна з них може уявлятися супротивною іншим реконструкціям, а тому й не може претендувати на статус наукової істини за аналогією з математизованими природничими теоріями. Тому-то в цьому контексті історія є наукою, але іншим різновидом науки ніж природничі чи точні науки. Її своєрідність у тому, що лише вся сумарна сукупність різноманітних реконструкцій, які, з одного боку, відтворюють щораз більш широкоформатну картину історичного минулого, а з другого – включають це минуле в контекст проблем і дискусій дня нинішнього – саме така сукупність може претендувати на статус історичної істини.

А звідси й висновок. Єдиний державний підручник з вітчизняної історії на кшталт «Краткого курса истории ВКП(б)» є можливим лише за умов тоталітарного суспільства. Практика альтернативних підручників широко поширена й на Заході. Нині у Російській Федерації теж ведуться гострі дискусії навколо допустимості єдиного підручника з новітньої історії Росії ХХ століття й відстоюється право на альтернативні. А тому, підтримуючи ідею створення новітнього підручника з історії України авторським колективом під егідою Українського інституту національної пам'яті, сподіваюсь разом з тим, що поява такого підручника не означатиме монополії певного колективу на трактування вітчизняної історії. Культура демократії завжди діалогічна, і лише тоталітаризм – монологічний.

Список літератури

1. Лубский А. В. Альтернативные модели исторического исследования / А. В. Лубский. – М. : Соц.-гуманитар. исслед., 2005. – 353 с.
2. Моисеев Н. Н. Проблема возникновения системных свойств / Н. Н. Моисеев // Вопр. философии. – 1992. – № 11. – С. 30.

3. Уилсон Э. Возобновляя поиски, начатые Просвещением [Электронный ресурс] / Э. Уилсон // Интеллектуальный форум / 2001 год / 5 вып. – Режим доступа : if.russ.ru/2001/5/20010626_gross.html

4. Маседо Д. Передмова до книги Ферейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / Д. Маседо ; пер. з англ. О. Демянчука. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – С. 21.

5. Бордюгов Г. А. Вместо заключения. Каждое поколение пишет свою историю / Г. А. Бордюгов // Исторические исследования в России. Тенденции последних лет. – М., 1996. – С. 432.

1.4. ПАРАДИГМАЛЬНИЙ ПІДХІД В ІСТОРІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (XIX – ПОЧАТОК XXI СТ.)

(Н. М. Дем'яненко)

У підрозділі обґрунтовано еволюцію педагогічної парадигми (академічний, професійно орієнтований, професійно-технологічний та гуманітарний етапи) в історії вищої освіти України XIX – початку XXI ст.

В подразделе обоснована еволюция педагогической парадигмы (академический, профессионально ориентированный, профессионально-технологический и гуманитарный этапы) в истории высшего образования Украины XIX – начала XXI века.

It is substantiated four stages of the development of pedagogical paradigm (academic, professionally-oriented, professionally-technological and humanitarian) in the history of education in classic University of Ukraine. It is focused attention on the relations approach to defining the substance of disciplines of pedagogical cycle.

Постнекласичний період розвитку педагогічної науки, вітчизняної освіти передбачає поглиблення аналізу соціокультурних та історико-культурних основ педагогічної теорії і практики, уточнення і доповнення існуючої схеми їх взаємозв'язку, духовного і смислового наповнення. Подібні явища відбуваються час від часу, коли кількість змін у галузі педагогічного знання переростає в нову якість і назрівають події, пов'язані з поступовим переходом до чергового етапу розвитку педагогічного мислення, а отже, зміни педагогічної парадигми. І хоча поняття «парадигма» в наші дні набуло досить широкого вжитку, подекуди навіть з тенденцією перетворення на штамп [15, с. 21], без нього не обійтися у визначенні методології освітніх процесів. Це, зокрема, стосується обґрунтування змісту модернізації сучасної вищої школи в контексті інтеграції педагогічної інноватики і освітньої традиції.

Автор цього допису неодноразово звертався у своїх дослідженнях до проблеми еволюції педагогічної парадигми. Це, зокрема, наукові публікації: «Третя парадигма (актуалізація досвіду становлення вищої педагогічної освіти та загальнопедагогічної підготовки вчителя XIX – першої чверті XX ст. у сучасних умовах)» // Вища освіта України. – 2001. – № 1; «Етапи педагогічної парадигми

в історії класичного університету України» // Наук. записки. Ф-т соціології та психології. Ін-т журналістики / Київ. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. — 2004. — Т. V; «Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза і еволюція» // Філософія освіти. — 2006. — № 2 (4); «Педагогічна парадигма класичного університету України: процес становлення» // Слов'ян. альм. — Миколаїв, 2004. — Жовтень; «Педагогічна парадигма розвитку вищої освіти в Україні» // Вища освіта України. — 2008. — № 3 (дод. 2). — Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» та ін. Узагальнення зазначених напрацювань умотивовує необхідність обґрунтування парадигмального підходу в історії вищої освіти України через логіко-системний аналіз взаємозумовлених дефініцій: «наука», «наукова парадигма», «педагогічна парадигма».

Традиційно термін «наука» відносять до всієї сукупності знань, отриманих на сьогоднішній день науковим методом. *Наука* — це сфера людської діяльності, результатом якої є нове знання про дійсність, що відповідає критерію істиності. Практичність, корисність, ефективність наукового знання вважаються похідними від його істиності. Отже, наука як система знань і результат людської діяльності характеризується повнотою, достовірністю, систематичністю [9, с. 11–12]. З поняттям «наука» нерозривно пов'язується інше — *наукова парадигма*. Термін «парадигма» у науковий обіг запроваджено відомим істориком фізики, наукознавцем Т. Куном («Структура наукових революцій», 1962) [14]. За його визначенням, парадигма — це сукупність фундаментальних досягнень у конкретній галузі науки, які задають загально визнані зразки, приклади наукового знання, проблем і методів їх дослідження, визнаних науковим співтовариством основою його подальшої діяльності упродовж певного часу. Звідси Т. Кун виводить поняття «*нормальна наука*» — стадія розвитку наукового знання, коли в основному здійснюється його накопичення і систематизація в межах існуючої парадигми та розроблення парадигмальної теорії з метою узгодження певних нез'ясованостей і поглиблення дослідження проблем, які раніше охоплювалися лише поверхово. Аналізуючи розвиток нормальної науки, він виходить на поняття «*екстраординарної науки*» — науки на стадії гострої кризи, коли аномалія її розвитку

стає надто очевидною і визнається більшістю дослідників у даній галузі. При цьому будь-яка криза починається із сумнівів у парадигмі й поступового «розхитування» правил нормального дослідження. Криза завершується одним із трьох наслідків: 1) нормальна наука може довести здатність розв'язати проблему, яка породила кризу; 2) більшість учених визнає, що проблема у найближчій перспективі взагалі не може віднайти розв'язання і нібито залишається у спадок майбутньому поколінню; 3) з'являється новий претендент на роль парадигми і розгортається боротьба за першість. Не кумулятивні епізоди розвитку науки, коли внаслідок кризи стара парадигма заміщується повністю або частково новою, Т. Кун називає *науковою революцією* [12, с. 46–48]. Таким чином, «нормальна наука» означає дослідження, яке стійко спирається на одне або декілька визнаних наукових досягнень. Поняття «парадигма» пов'язується з розвитком «нормальної науки» і асоціюється із загальновизнаним еталоном, є прикладом наукового дослідження, що включає закон, теорію, їх практичне застосування тощо. Це – правила і стандарти наукової діяльності, прийняті в науковому співтоваристві на сьогодні (до чергової наукової революції, яка ламає стару парадигму, замінюючи її новою). Отже, відповідно до поглядів Т. Куна, парадигма дозволяє долати труднощі в структурі знання, які з'являються внаслідок наукової революції і пов'язані з асиміляцією нових емпіричних даних. Звідси *педагогічну парадигму* трактуємо як сукупність теоретичних і методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й практиці на конкретному історичному етапі.

Застосування парадигмального підходу пов'язується з визначенням теоретичних і методологічних основ педагогіки в різні епохи (на різних етапах) її розвитку. При цьому враховуємо наявність як мінімум двох найпоширеніших підходів до структурування історичних фактів – формаційного і цивілізаційного. Обидва (марксистський і тойнбіанський) ґрунтуються на відборі фактів за певними критеріями – «перший – із застосуванням для відбору мінімальної кількості ознак соціально-економічного ряду, другий – не менше двох десятків» [13, с. 21]. Їх об'єднання щодо структурування фактів з опорою на ідею безперервності історичного процесу дає

можливість вивчати минуле за кількома взаємопов'язаними вимірами. Зокрема, А. Н. Копил пропонує досліджувати закономірності педагогічного процесу, його особливу логіку і внутрішній зміст на основі парадигмально-цивілізаційного підходу, де виділяє дві епохи – православну і гуманістичну. На його думку, «більш глибоке розуміння сучасних процесів в освіті, сучасних пошуків педагогічної думки, прогнозування ходу історико-педагогічного процесу передбачає бачення діалектики двох епох, оскільки їх паралельний розвиток сприяє збереженню наступності в ідеалах і цінностях освіти та подоланню негативних тенденцій в освітній політиці» [11, с. 101]. Цей підхід багато в чому перегукується з педагогікою традиції, запропонованою І. А. Колесниковою [10, с. 15]. Педагогічна парадигма традиції, за її твердженням, є генетично найдавнішою. Вона відповідає моделі освіти, органічно вплетеній у традиційний устрій життя людей, та ґрунтується на зразках виховання й навчання, які, у свою чергу, є складовими традиції як найбільш стійкої, стабілізуючої частини механізму соціального дослідження. Спроба проаналізувати сутність і зміст християнської, зокрема, православної педагогічної парадигми, а також причини краху парадигми комуністичного виховання належить Л. Н. Беленчук і О. Л. Янушкявічене [2, с. 77–87]. Парадигмальний підхід в історико-педагогічному дослідженні обґрунтовано М. В. Богуславським та Г. Б. Корнетовим [4, с. 23–25]. Аналізуючи пропоновану ними аргументацію, О. В. Сухомлинська констатує, що парадигма – одне з ключових понять сучасної філософської науки й означає сукупність переконань, цінностей і технічних засобів, прийнятих науковим співтовариством (певна наукова традиція), а парадигмальний підхід в історії педагогіки – генеза теоретичних положень, що дає змогу науковцям та практикам виявити, сформулювати й описати цілісні моделі освіти [17, с. 24].

Сприймаючи зазначене, серед парадигмальних напрямів розвитку вищої освіти України упродовж ХІХ – початку ХХІ століть виділяємо *академічний, професійно орієнтований, професійно-технологічний і гуманітарний*. Вони відрізняються метою, змістом, провідними орієнтирами, теоретичними поглядами на особистість, її діяльність в освітньому просторі.

У межах академічної педагогічної парадигми відбувалося підвищення суспільно-політичної і науково-культурної обізнаності. На цьому етапі наукові уявлення про розвиток особистості відображали в основному систему якостей і властивостей, що підлягали поетапному формуванню. Академічну педагогічну парадигму цілком адекватно представлено формуванням змісту класичної університетської освіти періоду ХІХ – початку ХХ століть. Виростаючи з відомих закладів освіти (предтечею Харківського імператорського університету (1804) став Харківський колегіум, Університету св. Володимира (1834) – Кременецький ліцей), університети продовжували їх наукові, навчальні й громадсько-педагогічні традиції. Функції університетів реалізовувалися через три основні складові – навчання, наукову діяльність і виховання. Ними було започатковано й тенденцію професіоналізації освіти. Так, із діяльністю університетів пов'язано становлення вищої педагогічної освіти. Проблема організації спеціальної підготовки педагогічних кадрів на базі університетів уперше постала у зв'язку зі шкільною реформою початку ХІХ ст. (1802–1804). Першим Загальним Статутом російських імператорських університетів (1804) проголошувалося створення при них педагогічних інститутів. Особливістю становлення останніх стало формування основ професійно-педагогічної підготовки: 1) паралельно розвивалися дві головні її складові – теоретична і практична; 2) формувался цикл педагогічних предметів через окремі курси дидактики, теорії виховання, теорії та історії педагогіки тощо; 3) відмінністю було виключно авторське розроблення змісту теоретичних педагогічних дисциплін; 4) педагогічна підготовка на стадії формування визначилася як філософсько-педагогічна з чітко вираженим релігійним спрямуванням і тенденцією до поступового набуття педагогікою статусу самостійної навчальної дисципліни, що виявилось в поступовому її відокремленні від філософії. Про це свідчить відкриття в університетах кафедр педагогіки (з 1850 р.); 5) в університетських педагогічних інститутах були започатковані й на певному рівні реалізовані найважливіші принципи педагогічної підготовки: практична спрямованість, теоретична зумовленість, системність і науковість. На зміну педагогічним інститутам прийшли дворічні педагогічні

курси (організовувалися також на базі університетів), діяльність яких регламентувалася спеціальним «Положенням про педагогічні курси» (1860). Проіснували вони доволі нетривалий період – були закриті в 1866–1867 роках. Однією з причин закриття виявилася їх неспроможність забезпечити випуск необхідної кількості вчителів. Як наслідок, ставився під сумнів сам факт доцільності підготовки вчительських кадрів лише на базі університетів. Тому подальший розвиток педагогічної освіти пов'язувався з розподілом теоретичної і практичної педагогічної підготовки між університетами і гімназіями. У травні 1866 р. на міністерському рівні був розроблений проект «Положення про приготування вчителів гімназій та прогімназій», згодом вийшли «Матеріали з питань приготування вчителів для гімназій та прогімназій», за якими теоретичну освіту (навчальні курси педагогіки та дидактики) майбутні педагоги отримували при університетах. Вона завершувалася річними практичними заняттями на посаді вчителя в гімназіях [8, с. 114–115].

У цілому в університетах Центральної і Східної України ХІХ – початку ХХ ст. сформувалася низка тенденцій розвитку професійно-педагогічної підготовки, що виявилися: в її організації через кафедри педагогіки; в інтеграції високого рівня загальнонаукової університетської та поглибленої педагогічної освіти; у розробленні детальних варіативних програм із педагогіки, теорії виховання, дидактики, історії педагогіки, окремих методик. Тенденцією стало обґрунтування педагогічної освіти як спеціальної післяуніверситетської, що й відобразилося у створенні педагогічних інститутів та педагогічних курсів на базі університетів виключно для осіб із вищою освітою. Дві основні тенденції – багаторівневність та університетизація вищої педагогічної освіти – отримали розвиток у сьогоденні.

Зміст педагогічної підготовки в імператорських університетах характеризувався такими основними напрямками: 1) філософсько-педагогічним (педагогічний цикл не виділився з філософського); 2) релігійно-педагогічним (вплив на педагогіку дисциплін релігійного змісту – «основного» і «морального» Богослов'я); 3) психолого-педагогічним (тісний зв'язок педагогіки і психології); 4) прагматично-педагогічним (превалювання практичного спрямування

в змісті педагогічних дисциплін); 5) соціально орієтованим (посилення виховного аспекту, зміцнення зв'язків із соціумом у змісті педагогічної підготовки). Освітні відносини академічного характеру («Я володію інформацією і готовий пояснити Вам те, що Вас цікавить») мали за мету підвищення інформаційної компетентності. Міжособистісні відносини передбачали, що другий учасник навчального процесу виступає об'єктом впливу. Він мав виконувати призначені дії для ліквідації незнання. Основним засобом навчання слугувала інструкція (порада), а результатом – надана і отримана інформація [19, с. 10]. Переваги такої форми відносин полягали в орієнтації на цінність пізнання і у відповідальності викладача за якість і наслідки наданої інформації. Основні труднощі реалізації академічного підходу пов'язувалися з проблемою компетентності та усвідомленням суб'єктивності й відносності отримуваних відомостей.

Історично другою визначаємо *професійно орієтовану педагогічну парадигму*. Її становлення відбувається в період національно-визвольних змагань 1917–1920 років. Перебудова вищої освіти у цей час пов'язувалася з утворенням низки нових вищих навчальних закладів переважно університетського типу, які водночас повинні були забезпечувати і спеціальну (вузькопрофесійну) підготовку фахівця. Улітку 1918 року почали діяльність два факультети університету в Катеринославі, історико-філологічний факультет у Полтаві, був заснований Кам'янець-Подільський Український державний університет. Імператорські університети (св. Володимира, Харківський та Новоросійський) визнані державними університетами України. Станом на січень 1919 року в Україні, крім названих, діяли також Український університет, Польський університет, Єврейський університет «Культурної Ліги». Декларувалося становлення двох типів «шкільно-педагогічних» закладів, до яких мали право вступу особи із закінченою середньою освітою. По-перше, реформованої семінарії (для підготовки вчителів нижчих і вищих початкових шкіл). По-друге, для випуску вчителя середньої школи планувалося утворити єдиний навчальний заклад шляхом злиття учительських інститутів і вищих педагогічних курсів. У професійно-педагогічній підготовці спостерігалися єдині тенденції: 1) узгодження педаго-

гічної теорії і шкільної практики; 2) побудови останньої на основі оглядових, пробних і залікових уроків та їх аналізу; 3) розширення й поглиблення змісту теоретичної складової педагогічної підготовки за рахунок збільшення кількості годин та введення нової номенклатури навчальних дисциплін. Слід зазначити, що філософсько-педагогічне спрямування та переважно класичноуніверситетський підхід до викладання дисциплін педагогічного характеру в цей період змінюються на професійно-педагогічний. Зокрема, усі педагогічні дисципліни у вищих навчальних закладах, як правило, розподілялися за двома головними блоками: загальним та спеціальним. Теоретична педагогічна підготовка входила до загального блоку дисциплін і характеризувалася багатопредметністю та інформативною насиченістю. Її зміст і структура розроблялися кожним вищим навчальним закладом окремо. Спільним для деяких закладів освіти можна вважати викладання таких навчальних курсів, як «Педагогіка», «Педагогіка і дидактика», «Історія педагогічних ідей», «Теорія виховання», окремі методики. Практична педагогічна підготовка вважалася логічним продовженням теоретичної, проходила на старших курсах педагогічних навчальних закладів і включала, крім оглядових і пробних уроків, психологічні спостереження за учнями. Однією з головних тенденцій розвитку освіти стало запровадження ідеї «єдиної трудової школи» [8, с. 206–207]. У зв'язку з цим практикувалися екскурсії на виробництво, при школах і вищих навчальних закладах започатковувалися майстерні, експериментальні земельні ділянки. Отже, специфіка педагогічної парадигми періоду національно-визвольних змагань (1917–1920) полягала у професіоналізації змісту освіти.

Ця тенденція поглиблюється в освітній політиці радянської України, набуваючи обґрунтування через принцип політехнізму. Так, передбачалося здійснення безоплатної шкільної загальної і політехнічної освіти до 17 років, зв'язок завдань і змісту діяльності школи з організацією виробничої праці, актуальними запитами промисловості й сільського господарства. Отже, було поставлено питання практичного впровадження в школу трудової політехнічної освіти, що відбилося на подальшому розвитку майстерень, шкільних виробничих музеїв, де учні отримували можливість набути

елементарних виробничо-трудо­вих навичок, умінь користуватися найпростішими інструментами. Обов'язковими, як і в попередній період, уважалися екскурсії на виробництво. Відповідно і у вищій школі 1920-х років упроваджується практика, пов'язана з індустріальним чи сільськогосподарським виробництвом. Вона отримала назву виробничої зі специфічним (аграрним чи індустріальним) ухилом (залежно від особливостей регіону, в якому знаходився вищий навчальний заклад). Після ІІІ Всеукраїнської педагогічної конференції (1924) усі вищі педагогічні навчальні заклади стали визначатися як виробничо-педагогічні. Пояснювалося це тим, що майбутній учитель мав знати регіон, в якому надалі він мав працювати. Розпочиналася така практика, як правило, з І курсу і проходила у виробничих майстернях та на сільськогосподарських ділянках конкретного вищого навчального закладу. Далі вона набувала краєзнавчого ухилу, включала екскурсії з метою вивчення місцевої промисловості та сільського господарства. На останньому етапі студенти самостійно працювали на виробництві.

Щодо класичних університетів, то провідною стає ідея вузько-професійної спеціалізації факультетів. Академічна педагогічна парадигма університетської системи підготовки фахівців була розкритикована як така, що не забезпечувала конкретних професійних знань, умінь і навичок. Це зумовило рішення про закриття класичних університетів. Постановою «Про реформу вищої школи» Наркомосом України у 1920 р. було ліквідовано університети в Києві, Харкові, Одесі, Катеринославі [7, с. 150]. Основою подібних дій стала концепція крайнього професіоналізму, яка на той час набула значної ваги у професійно орієнтованій педагогічній парадигмі. Одним із її теоретиків став відомий організатор освіти Г. Ф. Гринько, який уважав, що шлях до політехнічної освіти проходить через освоєння її професійно-технічної ланки. Він розробив модель народної освіти, провідною ідеєю якої стало поглиблення професіоналізації. Так, для дітей до 15 років пропонува­лася єдина система соціального виховання, усі шаблі якої (дитячі садки, дитбудинки, семирічні школи) будувалися за трудовим принципом. На базі семирічки мала створюватися професійна школа. Вища школа передбачалася двох типів: 1) вищі навчальні

заклади, спрямовані на підготовку інженерів-організаторів; 2) технікуми, які мали готувати інженерів-практиків і майстрів [16, с. 123]. На основі ліквідованих університетів було створено медичні, юридичні інститути та вищі педагогічні курси. Останні згодом було перетворено на інститути фізико-математичних наук (фізматини) і гуманітарно-суспільних (гумобини) наук. Уже у 1921 р. вони увійшли до складу вищих навчальних закладів нового типу – Інститутів народної освіти (ІНО). В ідеалі такий інститут налічував три факультети: соціального виховання, професійної і політичної освіти. Основною тенденцією розбудови педагогічної освіти в Україні стало уявлення про неї як про виключно вищу. Станом на 1921 р., крім ІНО, це були вищі трирічні педкурси (з 1925 р. – педагогічні технікуми), організовані на базі учительських семінарій або новоутворені. Ретроспективний логіко-системний аналіз архівних матеріалів дав змогу абстрагувати основні напрями розвитку змісту професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ даного періоду, серед яких: соціально-перетворювальний, раціоналістичний і політехнічний. У 1930 році на базі ІНО було створено три типи інститутів: соціального виховання, професійної освіти, фізико-хіміко-математичні. Як виняток, залишилися багатопрофільні ІНО (Луганський та Запорізький) із секторами профосвіти та соціального виховання.

З 1933 року у СРСР активно утверджується єдина система вищої освіти, наслідком чого стала урядова постанова про організацію (відновлення) в Україні державних університетів. У 1933/34 навч. році вони починають функціонувати в Києві, Харкові, Одесі й Дніпропетровську. Частину інститутів соціального виховання і професійної освіти було реорганізовано в педагогічні інститути з 4-річним терміном навчання. Перші типові університетські навчальні плани розроблено й затверджено в 1933 році. Вони включали значний обсяг загальнонаукових і загальнотеоретичних дисциплін, що забезпечувало університетську широту викладання, передбачали зміну організації педагогічної спеціалізації (планувалася з третього курсу), введення педагогічної практики. У цілому відродження класичних університетів позначилося уніфікацією університетської освіти (затверджено одноманітні навчальні плани

і програми, відмінено статuti, науково-дослідні кафедри університетів та ІНО виділено в самостійні науково-дослідні центри). На початок 1940 року в Україні склалася система університетської освіти із шести університетів: Київського, Харківського, Львівського, Одеського, Дніпропетровського і Чернівецького [7, с. 170].

У повоєнні роки поглиблюється тенденція злиття професійно орієнтованої та академічної педагогічних парадигм, що відбулося у розширенні профілю підготовки фахівців. Так, із 1955/56 навч. року у вищих навчальних закладах було запроваджено підготовку спеціалістів широкого профілю. Це супроводжувалося поглибленням загальнонаукової освіти, час на викладання спеціальних і педагогічних дисциплін скорочувався. На початку 1960-х років низку педагогічних інститутів (Донецький, Кримський і Запорізький) було реорганізовано в університети. Однак уже наприкінці 1970-х років відроджується тенденція професіоналізації підготовки фахівців. У зв'язку з цим утворюються навчально-методичні комплекси, спрямовані на забезпечення єдності фундаментальної, спеціальної і психолого-педагогічної підготовки, значна увага звертається на вдосконалення самостійної роботи студентів (шляхом проведення внутрішньосеместрових атестацій). Такі новоутворення 1960–1970-х років, як факультети суспільних професій, давали можливість студентам набути додаткової спеціальності. Водночас загострилася низка негативних тенденцій. Зокрема, навчальний процес в університетах здійснювався на основі практично незмінних навчальних планів і програм, де визначальне місце посідали теоретичні навчальні дисципліни, обсяг яких зростав за рахунок зменшення кількості годин на практику. Застосовувалися переважно екстенсивні методи навчання, а організація самостійної роботи студентів поступово набула формального характеру. Це вимагало оновлення підходів до організації і змісту професійної підготовки кадрів. Отже, становлення наприкінці 1980-х років *професійно-технологічної педагогічної парадигми* було об'єктивно зумовленим. Різка зміна в цей період соціально-економічної ситуації в країні спроєктувала необхідність підготовки фахівців, здатних підвищувати ефективність професійної діяльності за необхідності швидкої зміни її змісту. Характерною для даного часу стала потреба

в розширенні сфери активності особистості. У підготовці кадрів пріоритет надавався особистісно орієнтованим технологіям. Поступово виникає особливий «технологічний» підхід до побудови навчального процесу в цілому, з'являються нові поняття: «технологія навчання», «педагогічна технологія», «освітня технологія». Метою запровадження педагогічних технологій виступає підвищення ефективності освітнього процесу, досягнення запланованих результатів у навчанні. Значного поширення у змісті й організації підготовки фахівців отримали технології активного соціально-педагогічного навчання (дискусійні методи, ділова гра, розв'язання навчальних і виробничих завдань тощо). Відносини технологічного характеру будувалися за типом: «Я допоможу Вам змінитися, якщо Ви цього прагнете» [19, с. 11]. Зміст навчання пов'язувався з розвитком практичних умінь. У порівнянні з академічною педагогічною парадигмою студент набував більшої активності, хоча ініціатором і центром освітніх відносин залишався викладач. Як наслідок, відбувалося освоєння нового виду професійної поведінки. Основою такого типу відносин залишалася центрація на ключовій проблемі навчального матеріалу. Незважаючи на переваги професійно-технологічної педагогічної парадигми (мотивоване залучення учасників до процесу навчання, актуальність і сучасність навчального матеріалу, застосовуваність і прогностичність отриманого досвіду навчання), головний недолік убачаємо у втраті в цей період академічності освіти.

На сьогодні педагогічна технологія еволюціонізувала в напрямі якісно нового розуміння педагогічної діяльності як системно організованої, технологізованої соціальної сфери. Зростання наукового інтересу до педагогічних технологій зумовлюється необхідністю, по-перше, обґрунтування і реалізації більш простих і ефективних способів досягнення педагогічної мети; по-друге, зниження непередбачуваності педагогічного процесу; по-третє, надання стійкості (стабільності) відносинам його суб'єктів. Принагідно зазначимо, що феномен «педагогічна технологія» має низку безумовних переваг, зокрема, реалізації як систематичної, свідомо проєктованої діяльності, спрямованої на вдосконалення педагогічної майстерності педагога, його компетентності у розв'язанні освітніх

завдань. Водночас поглиблення технологізації навчально-виховного процесу не означає повного вирішення пов'язаних із цим проблем. Серед відкритих залишаються питання відсутності єдиних підходів до визначення поняття «педагогічна технологія» і класифікації існуючих технологій; «критичного порогу» застосовуваності педагогічних технологій (особливо в контексті виховної діяльності); суперечності між алгоритмізованістю, схематичністю технології і суб'єктивною, творчою природою педагогічного процесу; співвідношення понять «педагогічна технологія», «методика навчання», «форма навчання» та ін. Актуальними є проблеми відповідності педагогічної технології вимогам концептуальності (наявності науково-педагогічного обґрунтування і його інтерпретації викладачем з урахуванням умов реального навчального процесу, представленого різноманітністю педагогічних ситуацій); антропоцентризму (забезпечення безперервного розвитку, саморозвитку особистості в навчальній діяльності); ситуативності (збереження простору для авторства, творчості кожного викладача, що дозволяє перетворення ідеальної схеми в живу педагогічну ситуацію); контекстності (вбудованості в реальний навчально-виховний процес) [18, с. 19–20, 26].

Від початку 1990-х років відбувається перехід до *гуманітарної педагогічної парадигми*, що супроводжується посиленням тенденції університетизації освіти, запровадженням рівневої моделі підготовки фахівців, визначенням університетів основними осередками формування висококваліфікованих кадрів на основі інтеграції високого рівня фундаментальної, спеціальної та психолого-педагогічної підготовки, гуманізації і гуманітаризації змісту навчання, а з другої половини 1990-х років – поглибленням процесів освітньої євроінтеграції. На відміну від етапу професійно-технологічної педагогічної парадигми, новітній етап у підготовці фахівців соціально-освітньої сфери визначаємо як час гуманітарних технологій. Гуманітарними технологіями вважаємо універсальні моделі (способи) реалізації позитивних міжособистісних стосунків, що забезпечують збереження і зміцнення особистісної цілісності людини. Гуманітарний напрям суттєво відрізняється від попередніх тим, що провідним способом взаємодії визначає ставлення до іншої

людини як до цінності. Предметом взаємодії у безперервній освіті виявляються безпосередньо самі учасники процесу навчання: їх відносини, особистісні можливості й потенціали розвитку. У спільній діяльності відбувається зародження нового знання, можливого в умовах максимальної активності всіх учасників, що привносять у процес навчальної взаємодії суб'єктивний професійний досвід. Зміст освіти, який стає предметом організованої взаємодії за типом діяльності професійного співтовариства (творчої майстерні, співконсультування, взаємоспрямовуваного навчання тощо), дозволяє стимулювати самоосвітню роботу в цьому напрямі й прискорити процес становлення фахівця. Подібного типу відносини визначаються в педагогічній науці й практиці як «суб'єкт-суб'єктні» [6, с. 125–127] і передбачають заміну моделі «викладач – студент» на модель «колега – колега» у напрямі співпраці й співтворчості, що особливо важливо в сучасних умовах, коли вища освіта набула чинника соціально-економічного, інтелектуального і духовного оновлення суспільства, основного ресурсу його інноваційного розвитку. Її провідними сутнісними ознаками вважаємо безперервність та компетентність як запоруку саморозвитку особистості, конкурентоздатності впродовж життя. Модернізація вищої освіти потребує нових підходів до методології, змісту, еволюції її концептуалістики, розкриття спектра індивідуальних можливостей особистості. Вимоги до професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів зростають, актуалізується контекстно-професійна модель навчання, компетентнісний підхід, поглиблюються процеси системності й міжпредметності знань, без чого неможливе повне забезпечення трирівневості вищої освіти (бакалаврат, магістратура, докторантура), збереження її фундаментальності. Парадигмальний розвиток вищої освіти характеризується своєрідним «розмноженням» методологій. З'явилися, наприклад, «практична методологія», яка є сукупністю ідей, принципів і способів оновлення освітньої практики; «методологія оцінювання якості освіти, діяльності викладачів вищих навчальних закладів», «методологія проектування нових освітніх стандартів і освітніх програм» та ін., а отже, гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти, крім відносницького, передбачає розвиток феноменологічного,

особистісного, синергетичного, компетентнісного підходів. Водночас головною її характеристикою залишається вихід за межі трактування освіти в категоріях «пізнання» і «практичне засвоєння». Формуються не лише знання, професійні вміння, компетентності, а людина як суб'єкт самопізнання і власного досвіду. Фахівець особистісно поєднаний зі своєю професією. Як стверджує А. М. Бойко, це означає, що відносини з іншою людиною виступають способом життя. Сформоване ставлення до іншої людини є запорукою розв'язання виробничих проблем, самовдосконалення, визначення перспектив і темпів власного розвитку. У зв'язку з цим актуалізується значення всіх галузей знань, причетних до науки про людину: педагогіки, філософії, психології, соціології, вікової фізіології, генетики, молекулярної біології, а також релігії, мистецтва тощо. Педагогіка як комплексна наука посідає серед них пріоритетне місце. Їй належить інтегрувати людинознавчі науки, значно розширити сфери свого впливу, не обмежуючись дошкільням і шкільництвом, зосередити більшу увагу на молоді й дорослих, адже людина виховується протягом усього життя [5, с. 116–117]. Педагогіка у своїй меті й змісті орієнтується на «людину культури», культурогенез нації, загальнолюдську аксіосферу. Людина розглядається як самотета суспільства, причина і критерій усіх соціально-економічних перетворень, у тому числі – реформування системи освіти. Цією тенденцією детермінуються всі прогресивні світові цивілізаційні процеси. Одне з головних завдань педагогіки полягає «в науковому обґрунтуванні культурно-педагогічного освітньо-виховного простору, його змісту, організації, засобів, що забезпечить широку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, саморозвиток особистості, її вільне самовизначення і повну самореалізацію» [5, с. 117]. Акцент у педагогічній взаємодії переноситься із зовнішнього впливу на внутрішнє самотворення людини, самоцінність особистості. При цьому гуманітарна педагогічна парадигма не перекреслює попередні парадигмальні напрями, а забезпечує їх реалізацію на якісно новому рівні.

Список літератури

1. Арламов А. А. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период / А. А. Арламов, Р. В. Почтер // Педагогика. — 2008. — № 5. — С. 98–104.
2. Беленчук Л. Н. Еще раз о методологии истории педагогики / Л. Н. Беленчук, О. Л. Янушкявичене // Педагогика. — 2008. — № 7. — С. 77–87.
3. Бермус А. Г. Гуманитарная методология в образовании: истоки, контексты, опыт / А. Г. Бермус // Педагогика. — 2008. — № 6. — С. 15–22.
4. Богуславский М. В. История отечественной педагогики (первая треть XX века) / М. В. Богуславский. — Томск, 2005.
5. Бойко А. М. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання / А. М. Бойко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992–2002. — Харків, 2002. — Ч. 1. — С. 116–133.
6. Бойко А. Н. Теория и методика формирования воспитывающих отношений в общеобразовательной школе / А. Н. Бойко. — К., 1991.
7. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А. В. Глузман. — К., 1997.
8. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX — перша третина XX ст.) / Н. М. Дем'яненко. — К., 1998.
9. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. — СПб., 2005.
10. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале междисциплинарной рефлексии / И. А. Колесникова. — СПб., 1999.
11. Копыл А. Н. О методологических основаниях истории педагогики и образования / А. Н. Копыл // Педагогика. — 2007. — № 8. — С. 98–101.
12. Корнилова Т. В. Методологические основы психологии / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов. — СПб., 2006.
13. Кульчицький С. Комбінований методологічний підхід до осмислення історичного процесу та його практичні застосування / С. Кульчицький // Вища освіта України. — 2003. — № 4. — С. 21–24.
14. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун. — М., 1962.
15. Пазенок В. Синергетика в контексті становлення нової світоглядної парадигми / В. Пазенок // Вища освіта України. — 2003. — № 3. — С. 21–28.
16. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. — К., 2001.
17. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. — К., 2003.
18. Факторович А. А. Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. — 2008. — № 2. — С. 19–27.
19. Черникова Т. В. Три стратегии подготовки специалистов / Т. В. Черникова // Высш. образование сегодня. — 2003. — № 1. — С. 9–12.

1.5. СПРАВЖНІЙ ЗМІСТ «ТРЕТЬОЇ ХВИЛІ» І НАНОСТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО КОМПЛЕКСУ У ХХІ СТ.

(К. В. Корсак)

У підрозділі узагальнено частину наукових досліджень автора в останній декаді, що стосувалися множини глобальних процесів і сприяли цілком новому баченню ролі і змісту «третьої хвилі» Е. Тоффлера. Доведено, що стійкий розвиток людства справді можливий в одному випадку – повній заміні індустріальних технологій квантовими (нано-, піко- і фемтотехнологіями). Запропоновано з групи наявних способів отримання нанопродуктів уважати «справжніми нанотехнологіями» одні лише квантові процеси, що не шкодять біосфері. Доцільно суспільство майбутнього називати «наносуспільством», використавши аналогію з поняттям «індустріальне суспільство». У ХХІ ст. від системи освіти чекатимуть надання професії усім представникам нових генерацій.

В подразделе обобщена часть научных исследований автора в последней декаде, касавшихся множества процессов глобального порядка и приведших к новому видению роли и содержания «третьей волны» Э. Тоффлера. Доказано, что устойчивое развитие человечества действительно возможно лишь в одном случае – при полной замене индустриальных технологий квантовыми (нано-, пико- и фемтотехнологиями). Предложено из группы имеющихся способов получения нанопродуктов считать «настоящими нанотехнологиями» одни лишь квантовые процессы, которые не вредят биосфере. Целесообразно общество будущего называть «нанообществом», используя аналогию с понятием «индустриальное общество». В ХХІ в. от системы образования ожидают предоставление профессии всем представителям новых поколений.

It is generalised a part of scientific researches of the author last decade, processes of a global order concerning set and led to new vision of a role and the maintenance of «the third wave» E. Toffler. It is proved, that the mankind sustainable development is really possible only in one case - at full replacement of industrial technologies quantum (nano-, piko- and femtotechnologies). It is offered nanoproducs to consider from group of available ways of reception «as reel nanonetchnologies» only one quantum processes which do not harm to biosphere. To name expedient a future society «nanosociety», having used analogy to concept «an industrial society». In ХХІ items from an education system will expect trade granting to all representatives new generations.

Специфіка сьогоденного становища людства — множинність проблем і тенденція до посилення впливу складного комплексу з екологічних, економічних і політичних загроз, що ставлять під сумнів не лише прогрес цивілізаційного плану, а й фізичне виживання виду *homo sapiens*. Спостерігаються елементи розгубленості і, що гірше, поглиблення тих суперечностей, які заважають об'єднанню держав і націй перед викликами ХХІ ст. Не випадково Другий світовий екологічний форум 2002 року у Південно-Африканській Республіці виявився неконструктивним і не запропонував реальних шляхів виходу людства зі складного становища та ефективних засобів усунення головних загроз. У цій ситуації моральним і фаховим обов'язком кожного науковця є участь у філософській і професійній рефлексії широкого плану, що виходить поза межі його індивідуального сектору досліджень й торкається завдань вищого порядку.

Грандіозну кількість аналітично-прогностичних праць було створено та оприлюднено в заключних десятиліттях ХХ ст. у межах загальної рубрики «2000». Частина з них виявила свою повну помилковість практично одразу ж після своєї появи (характерний приклад — велика книга французьких науковців про можливий перебіг суперництва СРСР і США упродовж 2000–2100 рр. [11], що вийшла з друку саме напередодні повного зникнення Радянського Союзу). Евристичний потенціал усіх інших став втрачати значення з перших років нового століття не стільки через настання непередбачених політичних подій (приклад — загострення терористичного протистояння між США та ісламськими фундаменталістами), скільки через зміну вектора науково-технологічної революції і переходу від мікротехнологій до набагато досконаліших — нано-, піко- і фемтотехнологій.

Тому для науковців-аналітиків стала очевидною необхідність не просто продовжити розпочаті в останній чверті ХХ ст. дослідження і прогнози, а здійснити критичний аналіз вихідних положень і запропонувати набагато результативніші засоби усунення тих загроз, які спроможні викликати повний колапс людської цивілізації у середині ХХІ ст.

Своє завдання від самого початку фахової діяльності ми вбачали у сприянні поступу і досягненням України та всепланетної цивілізації. За декаду праці в Інституті вищої освіти Академії педагогічних наук цей пріоритет трансформувався в чіткі завдання дослідження стану і тенденцій розвитку освітньо-наукових комплексів сьогодення в аспектах максимізації їх внеску в національний, європейський і світовий прогрес. У цій статті буде зроблено огляд здійсненого і запропоновано головні узагальнення.

Графічно головне наше завдання відтворюють рис. 1 і рис. 2, що містять два полярні варіанти еволюції людської цивілізації упродовж XXI століття. Вони є одним із результатів двох послідовних спроб точного кількісного прогнозу розвитку всього людства, які виконала у 1972 і 1992 роках міжнародна група науковців у межах діяльності Римського клубу [8].

Лінії на рисунках і загальний образ змін не потребують особливих коментарів, але слід все ж відзначити дві обставини: 1) автори прогнозів та обох книг про межі зростання не зазначили критеріїв досконалих технологій і способів їх одержання, тому песимістично оцінили перспективи людства; 2) початок поліпшення технологій (крива 5 на рис. 2) був віднесений ними на період 2030–2060 років, а от забруднення (крива 4) якимось дивом повинні були значно відставати у своєму збільшенні від темпів зростання населення планети (крива 3).

На основі подібних та інших матеріалів учасники двох світових екологічних форумів 1992 і 2002 років та керівники головних світових політичних й економічних об'єднань запропонували жорсткий (практично негуманний) варіант виходу людства з кризового стану, що без дипломатичного прикриття редукується до трьох кроків: I) будь-якими засобами негайно зупинити «демографічний вибух»; II) заборонити державам третього світу індустріальний розвиток і «використання природних ресурсів»; III) замінити більшість предметів і дисциплін «екологічним вихованням» і скерувати системи освіти на формування безмежної схильності молоді до «скромності у побуті та пошани до довкілля».

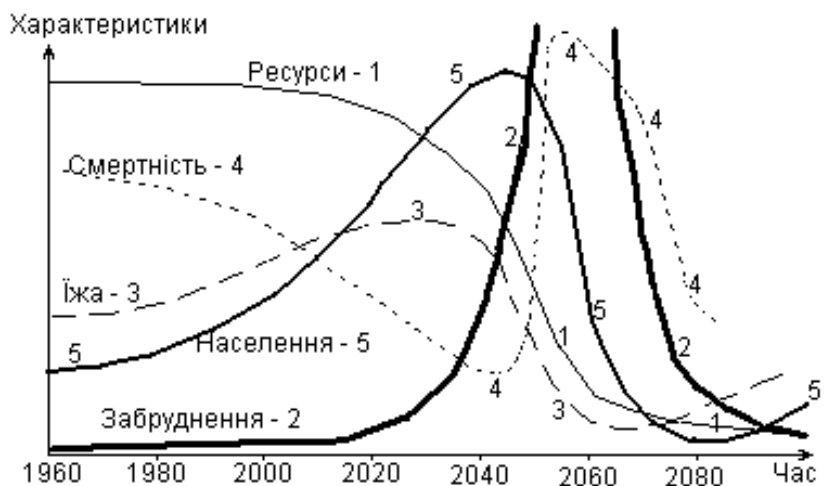


Рис. 1. Цілковито катастрофічний розвиток у разі використання індустриальних технологій

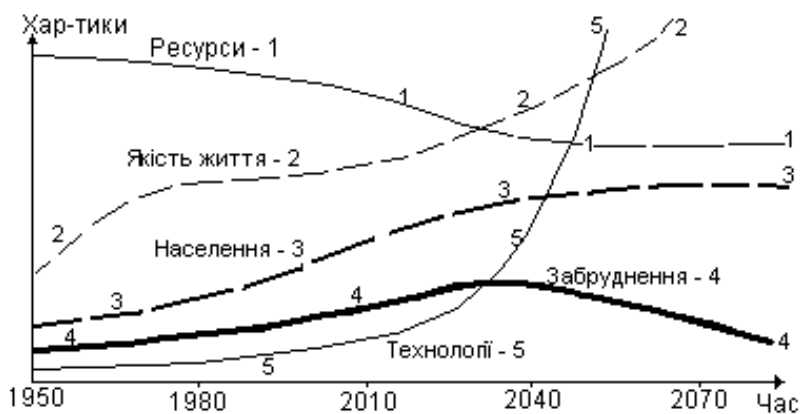


Рис. 2. Цей безкризовий варіант аж до 2003 р. оцінювався як нереальний

У наших дослідженнях у сфері екології вже наприкінці 1990-х років ми звернули увагу на те, що зусиллями представників кількох природничих наук у рамках індустріальних підходів були отримані перші перспективні наноматеріали (спершу фулерени, а пізніше нанотрубки), що свідчило про появу нової (ембріональної) царини фундаментальних досліджень. Про можливі перспективи цих і ще новіших досягнень нанонаук ми вперше змістовно висловилися у навчальному посібнику «Основи сучасної екології» [4], але цей крок не було помічено і підтримано іншими авторами книг з екологічної тематики.

Службові функції працівника Інституту вищої освіти АПН детермінували зміщення нашої наукової активності з екології та пошуку шляхів модернізації фізичної освіти у сферу вивчення проблем розвитку вищої освіти, насамперед, природничої та інженерної. Під час формування парадигми подібного дослідження було складено перелік тих проблем, які потребували розгляду з метою отримання якісного наукового продукту – статей, тез, аналітичних доповідей та ін. Спрощений варіант цього переліку зазначено у табл. 1.

Із самого початку виконання тем наукових досліджень в Інституті вищої освіти ми вимушено виходили за їх межі, оскільки, наприклад, інноваційні зміни у змісті викладання фізики у середніх і вищих школах повинні детермінуватися не побажаннями провідних науковців, а потребами того економічного устрою, який сформується через 10–20 років і матиме нові вимоги до потрібних для нього працівників. Ми виходили з припущення, що інноваційний потенціал внутрішніх суперечностей і потреб освітніх систем набагато поступається силі консервативного самозбереження, а тому значні зміни в діяльності наявних середніх і вищих шкіл можливі лише у разі втручання позаосвітніх чинників. З цієї причини стратегія успішної модернізації освітньо-наукового комплексу має спиратися на прогноз змін виробництва і ринків праці.

Це припущення було покладено в основу підходів до побудови табл. 1 і стало мобілізатором створення нами понад 350 наукових і більше 100 науково-популярних праць різного обсягу, що стосувалися різноманітних за рангом і змістом проблем. Зокрема, під час

Ранжування проблем, які слід було розглядати у разі дослідження стану і тенденцій розвитку освітньо-наукового комплексу (зокрема – природничої та інженерної освіти)

Ранг проблем	Сутність проблеми
1 (найвищий і дуже високий)	1.1. Прискорення руху країн по східцях прогресу від аграрного суспільства до «суспільства знань» чи наносуспільства 1.2. Комплекс глобальних загроз існуванню людства 1.3. Поглиблення демократизації суспільств і автономії її членів 1.4. Поява нанонаук і перетворення їх у найбільш перспективний засіб забезпечення стійкого розвитку людства 1.5. Розширення та інтенсифікація економічної взаємозалежності, формування відкритого світового ринку (глобалізація) 1.6. Інтелектуалізація праці, поєднання виконання службових функцій з безперервним навчанням 1.7. Нові засади управління, формування та реалізації змін та удосконалень глобальних чи значних обсягів 1.8. Акцентування нових засад індивідуальної поведінки -- толерантності, відповідальності, високого гуманізму та ін.
2 (високий)	2.1. Інформаційний вибух 2.2. Зміна наукового лідерства 2.3. Підвищення значення первинної освіти 2.4. Подовження тривалості підготовки молоді до виходу на ринок праці 2.5. Перетворення фаху «науковець-дослідник» у масову професію 2.6. Необхідність поєднання загальнодоступності навчання з його якістю 2.7. Необхідність зміни змісту первинної освіти з урахуванням змін ринків праці 2.8. Поява потреби радикальної зміни методів навчання і контролю його перебігу та результатів 2.9. Формування світових стандартів тривалості і змісту середньої і вищої освіти та ін.
3 (низький)	3.1. Зміна методів і тривалості навчання. 3.2. Застосування «електронно-цифрового» навчання всіх громадян 3.3. Нове співвідношення часу вивчення рідної та іноземної мов 3.4. Модернізація змісту класичних предметів і дисциплін, застосування нових і/або інтеграція старих 3.5. Перехід від потокового до індивідуального і дифереційовано-інтенсифікованого навчання 3.6. Врахування досягнень молекулярної біології в системі освіти 3.7. Розширення участі громади в роботі школи, розширення функцій і завдань останньої 3.8. Інтернаціоналізація навчально-виховного процесу і діяльності закладів освіти та ін.

дослідження глобального прискорення еволюційного поступу людства було створено деталізований перелік тих явищ і тенденцій, які визначають і формують багато характеристик цього поступу. Виявилось, що «глобалізація» чи «тероризм», лишаючись важливими, не належать до тих форсмажорних впливів, які з високою швидкістю змінюють щоденне життя населення планети і становище людства у біосфері. Нами були враховані дані багатьох наук, тому сформувалася більш повна і точна картина сучасності з множиною різноманітних емерджентних явищ, що значно переважає інші відомі передбачення ([1; 10] та ін.).

У даний момент цей перелік включає близько 80 позицій, перебуваючи у постійному розширенні й трансформації (він наведений у публікаціях [4–6] та ін.). Виокремлено кілька груп, зокрема: 1) тенденції прискорених змін самої людини в індивідуально-фізіологічному плані; 2) її становище у ролі члена суспільства; 3) трансформація самого суспільства; 4) переворот у життєзабезпеченні людини; 5) зміни у поняттях «армія, оборона, війна»; 6) розвиток наук та всієї інформаційної сфери; 7) зміни у суспільному призначенні системи освіти та необхідність її узгодження з вимогами суспільства майбутнього.

Для лаконічного відтворення найбільш загальних і всепланетних явищ нами був створений рис. 3. Схема, враховуючи різноманітність умов життя і діяльності сотень держав і народів, відтворює головне світове явище: факт їх руху зі сходинки на сходинку з переборенням бар'єрів трьох послідовних цивілізаційних хвиль (чи «хвиль Тоффлера»).

До традиційних поглядів ми додаємо власні твердження інноваційного плану, найбільш вагомими з яких можна висловити так:

1) «східчастий» рух дуже прискорився, а тому почастишали випадки «перестрибування через сходинку» (Ірландія, фактично, проігнорувала «необхідність» перебувати тривалий час в індустріальному стані, розпочавши одразу ж долати «третю хвилю» і будувати суспільство знань (точніше – наносуспільство);

2) у низці поширених у даний момент назв суспільства майбутнього – постіндустріальне, інформаційне, мережне, електронне, знаннєве – немає задовільного варіанту, адже вони не містять

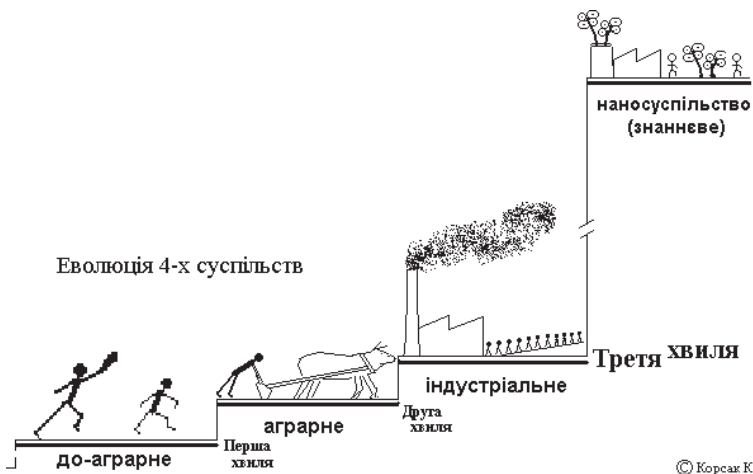


Рис. 3. Схема сучасної світової еволюції через призму гіпотези «третьох хвиль» Е. Тоффлера ([9; 10] та ін.)

вказівок на нові та екологічно прийнятні засади життєзабезпечення його громадян;

З) з часу введення Е. Тоффлером поняття «третьа хвиля» відбулися настільки вагомі наукові відкриття, що запропонований ним і послідовниками його зміст втратив застосовність. Іншими словами – «третьа хвиля» буде не тоффлерівською, а зовсім іншою, визначаючись силами, які чи були невідомі Е. Тоффлеру, чи не існували у час формування його «теорії хвиль». Її «висота», до того ж, у багато разів перевищує спільні показники обох попередніх, що створює додаткові труднощі не стільки для світового прогресу, скільки для усвідомлення його учасниками глибинних особливостей змін, тенденцій, інновацій.

Пояснимо послідовно, якою насправді буде «третьа хвиля», пригадавши, що головний мозок у ссавців та інших найбільш розвинених істот був створений (Богом чи Природою – неістотно) не для «павловських рефлексів», а для усвідомленої реакції на явища і події ще до того, як вони сталися. Будемо уникати ефекту «п'яти сліпих і слона», не ототожнюючи третьорядність із головним

(наприклад: в освіті Європейський Союз переймається не Болонським процесом, а незрівнянно важливішим Лісабонським проектом, вкладаючи грандіозні ресурси у повернення в Старий Світ технологічного лідерства), спиратимемося на найновіші відкриття з текстів Інтернету і вузькофахових журналів, робитимемо спроби назвати ті ймовірні досягнення, що спроможні цілковито замінити передбачений розвиток людства на «зовсім інший».

У наш час не слід розраховувати на точність і стратегічний характер освітніх, економічних, соціальних і культурних прогнозів, не володіючи новими поняттями, уявленнями і відкриттями. «Нове мислення» може сформуватися лише на основі нових понять, зокрема, «нано-», «піко-» і «фемтотехнології», «інноваційна економіка», «6-й і 7-й технологічні уклади», «квантові науки» тощо.

Подолання людьми «третьої хвилі» є вимушеним, адже у *межах індустриальних технологій неможливо ліквідувати жодну з великих екологічних загроз для людства*. А от «нано-», «піко-» і «фемтотехнології» їх уже розпочали перемагати. Щоправда – повільно, адже нові поняття ще не «оволоділи масами», а нафтогазова мафія цілком успішно блокує фінансування багатьох найперспективніших наукових напрямів. Приклад: коли в 1992 р. британські науковці на своїй тороїдальній плазмовій камері продемонстрували можливість побудови термоядерного реактора як реального знаряддя розв'язання енергетичної кризи людства, усі роботи з цієї теми на всій планеті було майже зупинено. Роками не виділяють кошти і на грандіозний міжнародний проект побудови експериментального термоядерного реактора на півдні Франції. А от великий прискорювач елементарних частинок у Швейцарії – Франції добудували лише тому, що він аж ніяк не загрожував прибуткам тих, хто володіє нафтою і газом.

Перспективна діяльність вимагає правильної назви того, заради чого вона відбувається. Саме тому необхідно без зволікань перейти до позначення суспільства майбутнього терміном *«наносуспільство»*, оскільки ліквідація загрози повного колапсу людства через 3–4 десятиліття і перехід до «сталого (екобезпечного) розвитку» все більше і більше спираються на нанотехнології. Ця назва є цілком логічним розвитком поняття «індустріальне суспільство», її досить важко

сприйняти помилково, вона точно підкреслює фундамент життєзабезпечення людей у найближчі десятиліття.

Існують, щоправда, два утруднення. Перше полягає в тому, що з кінця 1980-х років зарубіжні економісти (К. Ерроу, Г. Клейнер та ін.) під час формулювання назв різноманітних за ієрархічною позицією економічних систем та утворів запровадили поняття «наноеконіміка» для найнижчого (особистісно-індивідуального) рівня [2]. Відтоді, в економічних науках термін «мегаеконіміка» означає щось всепланетне, «макро» – не менше державного рівня, «мікро» – у межах підприємства чи фірми, а от «наноеконіміка» – щоденна діяльність окремих громадян. У подальшому в лексиконі економістів неминуче виникне колізія між зазначеним терміном і сферою економічних проявів нанотехнологій, які стануть основою створення найрізноманітніших продуктів і послуг.

Друге утруднення набагато серйозніше за своїми негативними наслідками. Воно пов'язане з поширенням зі США помилкового визначення терміна «нанотехнології». У Wikipedia і тисячах статей воно звучить так: *«нанотехнології – способи виготовлення продуктів з нанорозмірами»*. Його недоліки – акцентування другорядної характеристики (розмірів виробів) й відсутність вказівок на природу технологій. Однак ні в якому разі не можна відносити до «нанотехнологій» сучасні індустриальні способи виготовлення найбільш розрекламованих нанопродуктів – фулеренів, нанотрубок чи графену. Вони дуже шкідливі для довкілля і від них доведеться відмовлятися.

Ми пропонуємо відносити до *«справжніх нанотехнологій»*, які й стануть фундаментом наносупільства, лише ті виробничі процеси, що мають дві властивості: *вони цілковито нешкідливі для біосфери і спираються на квантові закони природи*.

Ще якихось 20–30 років тому подібні ідеально-екологічні технології вважалися повною фантастикою. Це було правдою аж до моменту, коли стався прорив у квантовий світ, і науковці на рівні нанометра (і менших) відкрили перші екобезпечні процеси.

На жаль, їх ще дуже мало, але надалі саме вони ставатимуть виробничою основою життєзабезпечення людей. Прикладом є перетворення процесу поглинання світла в ефективний засіб

біологічного обеззараження приміщень, сантехніки, тканин тощо. У цьому разі особливо яскраво виявляють себе дві особливості «справжніх» нанотехнологій – нешкідливість і квантовий характер. Це досягається використанням легкодоступних молекулярних фотокаталізаторів і скеруванням з їх допомогою природного процесу поглинання світла у бажаному для людини напрямі.

Підкреслимо – справжня «нешкідливість» стає реальністю лише на рівні надглибоких наукових знань у разі повної відмови людини від порушення природних процесів і досягнення стадії доцільного управління ними.

Чи не найприємніша для автора цієї статті наукова новина за останні роки – прискорення руху до здійснення штучного фотосинтезу і повного розв'язання проблеми харчового забезпечення земель «негенномодифікованими» продуктами. Понад сто років біологи і біохіміки помилково вважали, що у клітинах рослин для побудови вуглеводнів та інших сполук використовується водень, отриманий від поділу на частини молекул води. Фізиків, які стверджували неможливість цього поділу (він вимагає поглинання аж трьох фотонів світла і концентрації їх енергії на молекулі H_2O), ніхто з біологів не слухав, вважаючи їх «повними невігласами у світі біології». Мали пройти десятки років приречених на провал експериментів до настання моменту прозріння – *не туди йдемо*. Нещодавно учасники спроб створення штучного фотосинтезу визнали – рослини розкладають не воду, а нестійкий перекис водню (H_2O_2) [3].

Одразу ж розпочався прискорений прогрес, реєстрація відкриттів і отримання десятків патентів, розширення віяла можливих наступних кроків та ін. Дуже хотілося б сподіватися на те, що повний цикл штучного фотосинтезу і «поля XXI ст.» з грандіозною продуктивністю з'являться за кілька років. Та більш важлива не сама дата, а здійснення цього задовго до того, як людина встигне учинити найбільшу з теоретично можливих помилок, що полягає у заміні в усій біосфері всіх наявних видів і різновидів живого «генномодифікованими».

Прогнозоване нами майбутнє – нешкідливі для біосфери технології квантової природи (словосполученням «квантові технології»

колись доведеться замінити довший ряд понять — «нано-», «піко-» і «фемтотехнології») перемагатимуть повільно. Буде чимало проміжних стадій, коли поєднуватиметься старе і нове, але навіть у даний момент цілком очевидно, що так гучно розрекламованої загибелі людства у середині ХХІ ст. не буде, що ніхто і ніколи не «рятуватиме рештки людей» повними заборонами на кохання і народження дітей, на розвиток виробництв та ін. У разі розуміння, що «третя хвиля» означає настання квантових технологій, виникне переконання в тому, що «стійкий і нешкідливий для наступних поколінь» розвиток людства позначає не чергові фантазії, а реальну програму дій на ХХІ ст.

Хотілося б активнішої участі України у побудові наносуспільства, адже у 1950–1960-х роках наші науковці набагато випередили Р. Фейнмана (його чомусь «усі» вважають єдиним на планеті «провісником» нанотехнологій) та інших науковців США у конкретних кроках на тому шляху, що веде до наносуспільства через пріоритетний розвиток нано-, піко- і фемтонаук та використання для життєзабезпечення людства законів квантового світу.

Зазначене стратегічне бачення суспільства майбутнього і справжнього змісту «третьої хвилі» має детермінувати модернізаційні процеси в національній освіті та секторі науково-дослідної і технологічно-конструкторської діяльності. «Розмноження курсів історії» у навчальних планах середніх і вищих шкіл разом із закликами на основі великих фінансових запозичень перетворити Україну у світового лідера з вирощування соняшника і ріпаку не мають нічого спільного з мудрістю та усвідомленням того, що головний мозок слід використовувати для передбачень, а не одного лише підрахунку наявного і так званих «лінійних» екстраполяцій. На жаль, не лише у середній школі України, а й у секторі вищої освіти майже невідчутні ознаки того, що «третя хвиля» має квантовий характер в аспекті переходу від класично-механістичних процесів і законів, до квантово-хвильових.

У публікаціях 2000–2009 років ми неодноразово наголошували на тому, що суспільство майбутнього у сфері навчання і виховання піде шляхом надання професії всім представникам нових генерацій, формування у них високої виробничої компетентності під час

перебування у межах системи освіти ([5, 7] та ін.). Термін «отримати освіту» означатиме не лише «стати грамотним», а й «перетворитися у професіонала». Для цього слід «усього лише» вдосконалити і цивілізувати модель радянського навчання-виховання, використати спільні можливості закладів усіх рівнів для надання первинної освіти (Initial Education) тривалістю в межах 19–22 років. Це означає, що *формальне навчання* (у певних закладах і з присудженням освітніх кваліфікацій) має доповнюватися *неформальним* (додатковим) і поєднуватися з *інформальним* – позитивним інформаційним і виховним впливом всього антропогенного довкілля – від родини аж до всепланетного телебачення та Інтернету.

У сфері філософії і на рівні вищих парадигм первинна освіта відрізняється від історичних попередників тотальністю і заборонаю негуманних селекційних процедур і впливів. Цей феномен призводить до грандіозної кількості політичних, економічних, психологічних і політичних наслідків, з яких у даний момент усвідомлюються і стають предметом наукового обговорення далеко не всі. Нами було доведено що *термін «якісна освіта» у XXI столітті означатиме успіх в діяльності всієї первинної освіти*, що полягатиме у наданні професії всім молодим особам з урахуванням їх природних схильностей і пріоритетів. Не менш вагомим є формування вміння навчатися, адже освіта-XXI готуватиме молодь до «роботи взагалі» – за 5–6 років навчання у вищих школах може цілковито змінитися вся інформація про ту професію, що була обрана на першому курсі, та й сама ця професія через квантові чи інші відкриття може відійти «в історію».

Слід також подумати про ширше застосування у виховному процесі нових концептів чи надто маловживаних понять – «альтруїстична поведінка», «моральне критичне мислення», «глобальна толерантність» та ін. Але розвиток цієї теми припаде вже на період перетворення квантових технологій з рідкісної сучасної екзотики на єдину, загальну й екологічну основу життєзабезпечення людства.

Список літератури

1. Драйден Г. Революция в обучении / Г. Драйден, В. Джаннетт ; пер. с англ. — М. : ООО «ПАРВИНЭ», 2003. — 672 с.
2. Клейнер Г. Нанoeкономика / Г. Клейнер // Вопр. экономики. — 2004. — № 12. — С. 70–93.
3. Комиссаров Г. Г. Новое уравнение фотосинтеза / Г. Г. Комиссаров // Химия и жизнь. — 2008. — № 2. — С. 20–23.
4. Корсак К. В. Основи сучасної екології : навч. посіб. / К. В. Корсак, О. В. Плахотнік. — 4-ге вид., перероб. і доп. — К. : МАУП-МКА, 2004. — 339 с.
5. Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина в ХХІ столітті: інтегрально-філософський аналіз : монографія / К. В. Корсак. — К.—Н. : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2004. — 224 с.
6. Корсак К. В. Скільки є світових процесів? Понад 60! / К. В. Корсак // Наук. світ. — 2005. — № 4. — С. 6–7.
7. Корсак К. В. Від початкової до первинної освіти: століття розвитку / К. В. Корсак // Початкова шк.— 2002. — № 2. — С. 16–20.
8. Медоуз Д. Х. Пределы роста / Д. Х. Медоуз и др. — М. : МГУ, 1991; за пределами роста. — М. : Прогресс, Пангея, 1994.
9. Тоффлер А. Футурошок / А. Тоффлер. — СПб. : Лань, 1997. — 464 с.
10. Тоффлер Е. Третья волна / Е. Тоффлер ; пер з англ. ; за ред. В. Шовкуна. — К. : Всесвіт, 2000. — 475 с.
11. 2100: recits du prochain siecle / Sous la direction du T.Gaudin. — Paris, ed. Payal, 1990. — 600 p.
12. Towards Knowledge Societies. UNESCO World Report / Matura K., Riviere F., Bouchenaki M. and auth. — Paris, UNESCO, 2005. — 226 p.

1.6. СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОЕКТУВАННЯ САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

(Е. В. Лузік)

У підрозділі розглядаються інноваційні моделі освіти та самостійно-пізнавальної діяльності студентів, методологічні підходи до проектування освітнього процесу у ВНЗ з використанням синергетичних принципів самоорганізації соціальних систем.

В подразделе рассматриваются инновационные модели образования и самостоятельно-познавательной деятельности студентов, методологические подходы к проектированию образовательного процесса в вузах с использованием синергетических принципов самоорганизации социальных систем.

Innovative patterns of the education and activity, methodological approaches to the educational process' designing in universities are considered with the usage of the synergetic foundations of the frames of society's self – organization.

Модернізація системи вищої освіти України потребує розробки нових засобів формування всебічно розвиненої особистості, здатної не лише використовувати здобуті знання у професійній діяльності, а й постійно їх поповнювати. Обсяг інформації, необхідної для плідної праці та життя освіченої людини, постійно зростає, що вимагає від майбутніх фахівців умінь самостійно орієнтуватися у всезростаючих інформаційних потоках, сприймати їх системно, здійснюючи критичний аналіз.

У зв'язку з цим до рівня сформованості самостійності у майбутніх фахівців ВНЗ висуваються особливі вимоги: формування цілісної системи світоглядних, поведінкових, творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості. Зазначені соціальні завдання актуалізують проблему проектування самостійної пізнавальної діяльності у студентів ВНЗ засобами системно-синергетичного підходу.

Крім того, сучасні соціально-економічні умови та наявні суперечності переконують в необхідності реформування концепції масово-репродуктивної освіти, що склалася, в концепцію індивідуально-

творчого підходу до підготовки студента – майбутнього фахівця, спроможного до творчого саморозвитку. Перехід до педагогічної цінності саморозвитку студента – ось формула нової педагогіки вищої школи, тому що саме в студентському віці виявляється здатність до рефлексії – знання про границю особистісних знань і вміння виходити за ці границі.

Усе це припускає пошук нового змісту та організаційних форм в системі безперервної освіти, надаючи особливого значення його методологічній складовій, найважливішими компонентами якої є розвиток творчої яви і здатності до її саморозвитку.

Зрозуміло, що виконати таке завдання, безумовно, – державної вагомості – під силу лише креативним викладачам з достатньо розвиненим особистісним творчим потенціалом, які мають не лише високий рівень загальної культури, психолого-педагогічної компетентності, але й нетрадиційно підходять до розв'язання різних психолого-педагогічних ситуацій, організують свою діяльність на творчій основі; моделюють можливі зміни в організації, структурі і змісті освітнього процесу; цілеспрямовано вносять своєчасні корективи при використанні педагогічних технологій та інновацій; реалізують особистісно орієнтований підхід до студента на основі оцінки його потенційних можливостей, особистісно-ділових якостей, мисленневих здібностей, поведінки; планують їх подальший професійний саморозвиток.

Отже, актуальність нашого дослідження зумовлена суперечністю між соціальним запитом підготовки фахівців, здатних самостійно вирішувати пізнавальні й професійні завдання в умовах інформаційного суспільства, та відсутністю теоретико-методологічних підходів до його забезпечення синергетичними принципами самоорганізації соціальних систем.

Об'єктом дослідження є система безперервної освіти, а предметом – теоретико-методологічні основи проектування самостійної пізнавальної діяльності студентів ВНЗ.

Підготовка фахівців в системі вищої освіти України потребує здійснення якісних змін, що зумовлені самостійністю у прийнятті рішень, демократизацією відносин, бажанням розв'язати проблеми гуманізації в суспільстві, які, у свою чергу, вимагають від кожного

майбутнього фахівця усвідомленості дій, рефлексивної культури, розуміння себе та інших, комунікативної культури. Саме умови самоорганізації в системі безперервної освіти вимагають оволодіння синергетичними парадигмами управління.

Діалектика науково-методологічного підходу до проектування самостійної пізнавальної діяльності студентів в освітньому процесі передбачає в діяльності викладача вищого навчального закладу безперервного пошуку нових теоретико-методологічних шляхів, що можуть створити інваріантну основу сучасної освітньої парадигми, обґрунтувати використання творчих підходів до розгляду складних компонентів освітнього процесу і основного її компоненту – суб'єкта педагогічного процесу – особистості студента. Саме тому один із напрямків проектування управлінської діяльності в освітньому процесі ми вбачаємо у побудові синергетичної моделі як основи самоорганізації та саморозвитку студента в навчальному процесі у ВНЗ.

Загальною ознакою новітніх психолого-педагогічних досліджень є застосування системно-діяльнісного підходу під час аналізу освітніх систем та процесів. Різноманітні визначення в психолого-педагогічній літературі системної методології свідчать про їх певну суперечливість та плутанину. Саме це й вимагає, на наш погляд, переходу до системно-синергетичної методології під час дослідження освітнього процесу у ВНЗ як інтегративно-діяльнісної системи.

Наприкінці 90-х років XX ст. інтерес до теорії самоорганізації в педагогічному середовищі почав зростати по мірі розвитку процесу переходу навчання на особистісно орієнтовані технології, на формування у студента творчого, самостійного мислення, можливості вибору індивідуальних освітніх маршрутів.

Сучасна синергетика, термін якої, як назва нового міждисциплінарного напрямку досліджень, був уперше введений Г. Бакеном, стала визнаною дисциплінарною спрямованістю наукових досліджень, яка вивчає складні системи, що формуються з багатьох елементів, частин, компонентів, які взаємодіють між собою складним (нелінійним) чином [1].

На думку В. Приткова, сучасна синергетика розвивається у таких площинах, як:

- 1) фізико-математична дисципліна;
- 2) напрямок міждисциплінарних досліджень процесів самоорганізації у природних, соціальних, когнітивних системах.

Виходячи з того, що в основі системного аналізу перебуває принцип системності, а в основі синергетичної теорії (теорії самоорганізації) – принцип розвитку, діалектика цих принципів, доповнюючи один одного, насправді, на наш погляд, утворює епістемологічну єдність.

Універсальне правило, яке було сформульоване Н. Бором, «протилежності – не суперечності, вони доповнення», слугуючи новою методологією не тільки для природних, але й гуманітарних наук, сформувало нову основу для розвитку психолого-педагогічних теорій, нову логіку розгляду структури систем, нове мислення, нову технологію комунікацій і поведінки. Принцип доповнення стає методологічною основою теорії самоорганізуючих систем (синергетики), найбільш складною з яких є людина зі своєю свідомістю, динамічність стану якої можна описати за шкалою «хаос – порядок» [3].

Перші спроби переосмислення педагогічної теорії і практики з точки зору синергетичної парадигми були здійснені на початку 90-х років ХХ ст., коли відмова від жорсткої соціально-економічної детермінанти у трактовці педагогічних явищ, руйнування встановленої глобальної схеми пояснення ходу історико-педагогічного процесу, сприйняття його не як системного явища, а як набору різноманітних взаємодіючих структур, вимагали створення «нової впорядкованості» картини світорозуміння, трактування глобального педагогічного процесу як «багаторівневого цілого» [4].

Синергетична теорія самоорганізації освітнього процесу, яка оснований на принципах впорядкування та підлеглості параметрів системи, розглядає рух компонентів освітнього середовища в процесі самоорганізації як корегентний, що, підкоряючись вираженому параметру порядку становлення цілого (меті навчально-виховного процесу), формує з наявних компонентів (змісту, форм, методів, засобів) освітнього процесу свої методики та технології (тобто

структурні частини). Нижче наведено порівняльну характеристику класичного системного і системно-синергетичного підходів до освітнього процесу у ВНЗ (табл. 1) [3].

Таблиця 1

Порівняльна характеристика класичного і системно-синергетичного підходів до освітнього процесу у ВНЗ

№ п/п	Класичний системний підхід	Системно-синергетичний підхід
1.	Акцент робиться на статичному стані педагогічних систем, їх морфологічному (іноді функціональному) опису	Акцент уваги спрямований на процес руху, розвиток й руйнування систем (всього навчального процесу, навчальних занять), їх структурних переходів
2.	Надає великого значення упорядкованості, рівновазі елементів педагогічної системи	Вважає, що хаос (невизначеність ситуації, вибір рішень) відіграє важливу роль у процесах руху педагогічної системи, причому не тільки деструктивну, а й конструктивну (динамічний хаос)
3.	Вивчає процеси організації освітніх систем, їх зовнішнього керування	Досліджує процеси самоорганізації та самовдосконалення освітніх систем
4.	Часто зупиняється на стадії аналізу структури педагогічної системи, абстрагуючись при цьому від інтегративних процесів	Підкреслює інтегративність процесів, що лежать в основі самоорганізації і розвитку педагогічних систем
5.	Проблему взаємозв'язку розглядає, в основному, як взаємозв'язок компонентів у середині системи (міжпредметні та внутрішньо предметні зв'язки)	Вивчає сукупність внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи
6.	Джерело руху бачить тільки в освітньому середовищі освітньої системи	Визнає значну роль зовнішнього (інформаційного) середовища в процесі руху та еволюції освітньої системи

При цьому в центрі системного моделювання освітнього процесу знаходиться людина як соціально-психологічна система, що самоорганізується, і, власне, задає контрольні параметри динаміці всього освітнього процесу як інтегративно-діяльній системи, що

являє собою взаємодію, як мінімум, двох компонентів і сприяє появі нової якості.

Крім того, усі діяльнісні системи мають однакову структуру (мету – результат; суб'єкт – об'єкт/суб'єкт; зміст – засоби діяльності), на основі чого можна зробити висновок про те, що сумативна система є завжди первинною і складовою частиною будь-якої діяльнісної системи. На рис. 1 наведено основні компоненти та дидактичні зв'язки моделі освітнього процесу у вищих навчальних закладах як сумативно-діяльнісної системи [7].

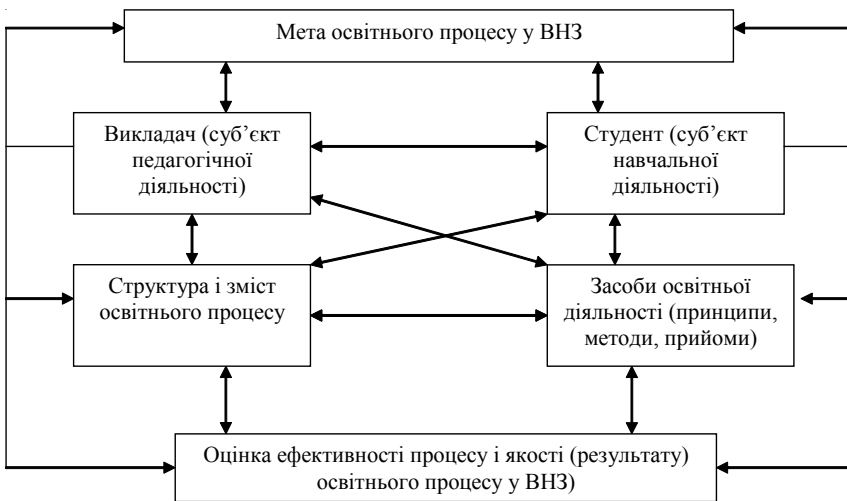


Рис. 1. Системоутворюючі ядра та інтегруючі зв'язки суб'єкт-об'єктної взаємодії моделі освітнього процесу як інтегративно (сумативно)-діяльнісної системи

Виходячи з предмета нашого дослідження, а саме дослідження освітнього процесу у вищих навчальних закладах як системи діяльності викладача і студента, систему освіти у чистому вигляді неможливо віднести або як тільки до сумативної, або як до діяльнісної системи. На наш погляд, виходячи із складності функціонально-структурних компонентів освітньої системи, наявності в її структурі таких складових діяльнісної системи, як біологічної,

соціальної та технічної систем, освітню систему у ВНЗ будемо розглядати як інтегративно-діяльнісну, що відповідає всім закономірностям функціонування і розвитку систем та, відповідно, основним законам існування та еволюції біологічних та соціальних систем:

- залежності розвитку та ефективності функціонування системи від ступеня її відкритості;
- досягнення мети;
- заперечення революційного шляху розвитку;
- періодичного еволюційного поштовху;
- критичної маси;
- співвідношення випадкового і закономірного;
- домінування асиметрії як умови її стабільності, виживання і еволюції в цілому.

Отже, сутність та зміст системного підходу в загальному вигляді можна відобразити в таблиці 2 [7].

Таблиця 2 дозволяє на основі відповіді на питання «Яка це система?», реалізувати конкретний, тобто системний підхід до формування відповідного типу системи.

Нижче представлено зв'язок конкретних функцій (компонентів) управлінської діяльності інтегративно-діяльнісної системи із структурними та функціональними компонентами та системоутворювальними чинниками освітньої системи (табл. 3).

Структурними компонентами в табл. 3 виступають суб'єкти освітнього процесу (викладачі, студенти); системоутворювальними чинниками – мета, зміст, засоби та оцінка освітньої діяльності, що включає оцінку ефективності (процесу) освітнього процесу та його якість як результат [7].

Отже, системно-синергетичний підхід, що розглядає психіку суб'єктів освітнього процесу як відкриту, нерівноважену, нелінійну систему, яка знаходиться під флуктуаційним впливом зовнішнього інформаційного простору, що діє на свідомість і підсвідомість, дозволяє сформулювати гіпотезу щодо «біфуркаційного» механізму розвитку особистості студента, згідно з якою процес еволюції особистості можна подати у вигляді безперервного ланцюжка дискретних ділянок певного суб'єктного параметричного простору

Таблиця 2

Сутність та зміст системного підходу

I. Виникнення, походження та види систем						
Природні або штучні	Відкриті або закриті	Конкретні або абстрактні	Статичні або динамічні			
Централізовані (наявність управляючої підсистеми) або без ведучого органу (однакові функції у всіх елементів) Біологічні (усі рослини, людина та тварини)	Види систем: сумативні (інтегровані) (визначена послідовність, впорядкованість будь-чого); діяльнісні (взаємодія двох або більше компонентів, що сприяють появі нової якості)		Прості (моноструктурні, одноманітні) або складні (поліструктурні, різноманітні)			
	Соціальні (суб'єкт-суб'єктна взаємодія або суб'єкт-суб'єктні відносини)		Технічні (різні прилади та конструкції)			
II. Призначення систем						
Цілі та доцільний характер (результат, який ми очікуємо)	Завдання, які вирішуємо (що формує або усуває)			Функції (для чого створена та призначена)		
III. Структура (організація) систем						
Об'єкти або суб'єкти (частини або компоненти)	Атрибути (властивості складових її об'єктів)	Відношення або взаємодія	Наявність двох і більше зв'язків	Наявність рівня ієрархії та ієрархія рівнів		
IV. Властивості систем						
Цілісність: втрата будь-якого з елементів складової системи руйнує її	Сумісність або несумісність з іншими системами	Адаптація – пристосування системи до інших систем або до навколишнього середовища	Стабільність або стійкість зворотного зв'язку	Функціонування, розвиток і спроможність до самовдосконалення		
V. Закони існування та еволюції систем						
Закон залежності розвитку системи від ступеня її відкритості	Закон досягнення мети системою	Закон заперечення революційного шляху розвитку	Закон періодичного еволюційного поштовху	Закон критичної маси органу управління	Закон співвідношення випадкового і законного	Закон домінування асиметрії

Системні компоненти та системоутворювальні чинники освітньої системи

Функціональні компоненти освітнього процесу	Структурні компоненти і системоутворювальні чинники освітнього процесу як інтегративної діяльнісної системи	Компоненти управлінської діяльності освітнього процесу
Цільовий (проектуючий)	Мета освітнього процесу (запланований результат)	Прийняття рішення (планування)
Комунікативний	Суб'єкти педагогічного спілкування: керівник навчального закладу ↔ викладач; викладач ↔ викладач; викладач ↔ студент; студент ↔ студент	Організація виконання прийнятих рішень і планів
Змістовно-організаційний	– зміст освітньої діяльності (інформація); – засоби освітньої діяльності, принципи, методи, прийоми.	
Аналітико-результативний	Оцінка ефективності (процесу) і якості (результату) освітньої діяльності	Контроль оцінки і ефективності якості освітньої діяльності

поблизу критичних точок, які є результатом дії малих подразників на психіку.

Крім того, якщо взяти до уваги спонтанний характер вибору подальшої траєкторії еволюції системи (особистості студента як суб'єкта освітньої системи) в точках біфуркації, то стає зрозумілою цілком імовірна природа нелінійної динаміки формування суб'єктів освітньої системи під час педагогічного процесу (саме цим можна пояснити «збої» у вихованні особистості на кінцевому етапі навчального процесу, які можуть дуже відрізнятися від тих, що були спроектовані на його початковому етапі).

Звертає на себе увагу той факт, що велика кількість коригуючих і цілеспрямованих впливів на системи, які спроможні самоорганізуватися, виявляються марними або завдають шкоди, коли вони протистоять тенденціям саморозвитку природних і соціальних систем. Прагнення до граничної планомірності, централізації, примусового перероблення найчастіше призводить до кризових станів, непередбачуваних наслідків. Підтвердженням цієї думки слугують не завжди обґрунтовані наукою реформи і вдосконалення

в системі освіти, які не сприяють очікуваним результатам. Нелінійне творче ставлення до світу, отже, означає відкриття можливості зробити себе творчим, дозволити нелінійній ситуації чи іншій людині впливати на себе, будувати себе від іншого [5].

На думку дослідників, складна нелінійна система може сама себе будувати, структурувати, вносити необхідні корективи і зміни. Однак при цьому підтверджується важливість правильного (у першу чергу, соціально і педагогічно доцільного) ініціювання тенденцій саморозвитку цієї системи, тому що при кожному нелінійному процесі є певна ділянка параметрів або стадій, де нелінійна система особливо чутлива до впливів, узгоджених з її внутрішніми властивостями, що можна визначити як «резонансний вплив» [6]. Також було б помилково вважати, що встановлення рівноваги всередині синергетичної системи відбувається спонтанно і автономно лише за рахунок внутрішніх сил врівноваження. Важливим є і зовнішні керуючі дії у вигляді розробок, обґрунтування та прийняття надійних і прогнозованих, діагностичних і технологічних напрямів професійно-педагогічної підготовки.

Виходячи з того, що проектування самостійної пізнавальної діяльності студентів є цілком можливим завдяки існуванню ділянок, що притягують ймовірнісні траєкторії еволюції особистості студента (у синергетиці ці ділянки мають назву атрактори) і є прогнозованими об'єктами, нас буде цікавити, насамперед, механізм здійснення ланцюжка структурних мікропереходів психіки студента внаслідок інформаційних впливів на неї, що включає процес виробництва особистісних думок, продуктивний зміст яких реалізується через наповнення мислення не тільки ззовні, але й зсередини.

Отже, конструювання викладачем у студентів таких психічних атракторів (особливих структур, асимптотичних ділянок, центрів притягування траєкторій еволюції систем) можна розглядати як основу проектування інтегративно-діяльнісної освітньої системи взагалі і особистісно орієнтованих дидактичних технологій зокрема, враховуючи при цьому і психічні атрактори, які вже є в наявності у свідомості та підсвідомості суб'єктів освітнього процесу або у колективному несвідомому, що становить структуру мікроскопічного рівня особистості.

Запропонована гіпотеза щодо біфуркаційного характеру розвитку мікроструктури психічної системи суб'єкта освітньої діяльності вимагає, у свою чергу, методології проектування навчально-виховного процесу на основі формуючих «педагогічних атракторів» та нелінійного освітнього середовища з резонансним педагогічним впливом, а навчальний процес (продукування знань та формування інтегративних умінь і навичок) можемо розглядати як неперервний ланцюжок структурних фазових переходів особистості (когнітивного, поведінкового та інших станів студентів) від однієї її топології до іншої, яка, зі свого боку, еволюціонує від однієї симетрії до другої за рахунок розвитку існуючих психічних утворень до створення додаткових психічних новотворів (патернів поведінки) [3].

Оскільки сутнісною характеристикою розвитку психіки особистості можна вважати самоорганізованість, то уявляючи навчально-виховне середовище у ВНЗ як цілеспрямований процес створення педагогічних атракторів (найбільш імовірних ділянок, де можуть знаходитися траєкторії саморозвитку суб'єктів освітнього процесу), а самостійну пізнавальну діяльність студента як природно відкриту конкретну, динамічно складну, соціально-діяльнісну систему, яка збагачує інтелектуальну чутливість та сприяє поглибленому самостійному пошуку такої інформації знань, що працює на фаховий досвід (уміння та навички) та подальше професійне самовдосконалення в контексті системно-синергетичного підходу, можна запропонувати низку принципів управління навчальним процесом у ВНЗ, виконання яких дозволить удосконалити механізм формування готовності студентів до самостійної пізнавальної діяльності. А саме:

— принцип подолання лінійного мислення, що формує імовірніше мислення, нелінійність якого визначає достатньо збалансоване поєднання логічного й інтуїтивного у прийнятті рішень. Інформаційна культура студента, що визначається сенсопошуковими вміннями, формується не за допомогою заучування, а за допомогою осмислення змісту запропонованого матеріалу, яке є необхідною і достатньою умовою біфуркаційного (біфуркація — точка «розгалуження» шляхів еволюції системи) переходу свідомості з режиму

зовнішньо керованого функціонування у режим інтенсивного самоорганізованого розвитку;

– принцип додатковості (компліментарності), який полягає в тому, що жодне знання не може бути самодостатнім і вимагає доповнення: проблемне, неоднозначне викладання навчального матеріалу; демонстрація різних точок зору на одну й ту ж проблему; обернення і переведення студента в експерти; відсутність абсолютизації будь-яких сторін явища;

– принцип відкритості як нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого і зворотного зв'язку солідаристичної освітньої пригоди, потрапляння, в результаті вирішення проблемних ситуацій, в один узгоджений темпосвіт: це ситуація пробудження власних сил і здатностей студента, ініціювання його на один із власних шляхів розвитку;

– принцип відкритості систем, процесів, ситуацій, що проектується, означає створення їх динамічними, гнучкими, здатними у ході реалізації до змін, перебудови, ускладнень або спрощень; надання певної свободи при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів часу, місця навчання і оцінювання результатів.

Отже, включення системно-синергетичних, самоорганізаційних понять у структуру та зміст формування самостійної пізнавальної діяльності особистості пов'язується з проектуванням особистісно орієнтованих дидактичних технологій навчання, які формують резонансну педагогічну дію через глибокі мотиваційні впливи на особистість. Отримуючи, в результаті, нелінійну особистісно орієнтовану дидактичну технологію, викладач ВНЗ своєю діяльністю сприяє такому самоорганізаційному розвитку особистості студента, який здатний не тільки компенсувати його деструкцію у часі (забування знань, руйнування когнітивних новотворів, патернів моральної поведінки тощо), але й сформувати перевагу позитивних новотворів (наприклад методику «пізнання зигзагом», технологію імовірнісного навчання, технологію формування динамічної моделі особистості). Усе більш очевидним і доказовим стає розуміння того, що проектування самостійної пізнавальної

діяльності — це спеціально організований освітній процес, де процеси виховання, навчання і розвитку є його складовими частинами, що знаходяться у взаємопроникненні, спрямовуючи єдність і цілісність. Саме тому нові вимоги до методів, форм і засобів навчально-виховного процесу, що реалізують в конкретних умовах ідеї гуманізації і демократизації, духовності і толерантності, у своїй основі повинні мати синергетичну модель взаємодії, тобто модель співробітництва і співтворчості, комунікативні, рефлексивні тренінги та організаційно-діяльнісні технології, ядра яких мають формувати алгоритми усвідомлених дій, алгоритми розв'язання проблем, а основним критерієм ефективності таких освітніх технологій має бути їх відповідність цілям і способам професійної діяльності, тобто результативність як пристрій до здібностей кожного студента.

Отже, застосування системно-синергетичного підходу дозволяє сформувати модель системоутворювальних компонентів самостійної пізнавальної діяльності студентів ВНЗ, що включає:

- цільовий або проектувальний;
- комунікативний;
- змістовно-організаційний;
- аналітико-результативний

компоненти, універсальність яких, у свою чергу, потребує перегляду філософії соціальної поведінки, соціокультурних норм різних галузей наукового знання, зміни свідомості студента як атмосфери процесу мислення і самомислення.

Просторова планетарна модель структури змісту освітнього простору, що відповідає структурі навколишнього світу, забезпечує три координати простору: «біо» — «соціо» — «дух», тобто, згідно з нашою гіпотезою, світ сприймається як єдність і цілісність цих компонентів у зовнішньому і внутрішньому — «індивід — особистість — людина», граничною сферою між якими є усвідомлення їх взаємозв'язку, що здійснюється у свідомості як зміна внутрішнього образу (як освітній процес). Саме тому і соціальне замовлення системи освіти — формування у майбутнього фахівця цілісної позиції, яка б відповідала цілісності навколишнього світу у їх відповідності та гармонії, повинен реалізуватися в інноваційних

освітніх технологіях, що розвивають мисленнево-технічні, комунікативні, рефлексивні здібності, які формують майбутніх фахівців з мисленням продуктивним, системним, творчим, тобто в основі таких освітніх технологій повинні знаходитися алгоритми усвідомлених дій, алгоритми розв'язання проблем («дерево цілей», «дерево проблем» і «дерево дій»). Основним критерієм ефективності таких освітніх технологій є їх відповідність цілям і способам професійної діяльності, тобто результативність як пристрій до здібностей кожного студента.

Отже, ідеальним результатом навчально-виховного процесу у ВНЗ має стати внутрішня і зовнішня гармонія, а реальним – прагнення до неї; єдність і цілісність суб'єктів освітнього процесу у їх відповідності мають утворювати стійку систему у внутрішньому і зовнішньому, причому гармонія взаємодії із зовнішнім світом забезпечується внутрішньою гармонією.

1. Виходячи з того, що освітня система являє собою штучну, відкриту, конкретну, динамічну, централізовану, складну, соціально-діяльнісну систему, а той, хто навчається (студент, слухач, учень), є природня, відкрита, конкретна, динамічна, складна, централізована, біологічно-діяльнісна система, освітній процес є складною діалектичною взаємодією двох систем, де перша (освітня) має бути адаптованою до другої (особистості, що розвивається). Звідси випливає, що головною умовою функціонування освітнього процесу як інтегрально-діяльнісної системи є його розвиток і саморозвиток як наслідок цілеспрямованої діяльності суб'єктів цього процесу.

2. Системно-синергетичний підхід проектування самостійної пізнавальної діяльності у студента ВНЗ дозволяє сформувати шляхи розвитку комплексу структур педагогічних атракторів еволюції відкритої, нелінійної, динамічної, самоорганізуючої освітньої системи.

3. Ефективна топологічна конфігурація резонансних точок навчально-виховного процесу є одним із головних герменевтичних критеріїв педагогічної майстерності викладацького корпусу ВНЗ.

4. Результатом освітнього процесу є той неперервний приріст в потребах (через цілі), у внутрішніх нормах (через зміст), у здіб-

ностях (через методи), які забезпечуються в модульній системі навчального процесу, у особистісно орієнтованих дидактичних технологіях засвоєння репродуктивного і виробництва продуктивного знання, у моделях гармонійного стану свідомості.

Список літератури

1. Синергетика 30 лет. Интервью с профессором Г. Хакеном. Проведено Е. Князевой // Вопр. философии.— 2000. — № 3. — С. 53–61.
2. Прытков В. Оправдание синергетики / В. П. Прытков // Вопр. философии. — 2001. — № 4. — С. 146–149.
3. Шевцов А. Моделюємо педагогічний процес / А. Шевцов // Освіта. — 2003. — 2–9 квіт. — С. 95.
4. Князева Е. Антропный принцип в синергетике / Е. Князева, С. Курдюмов // Вопр. философии — 1997. — № 3. — С. 62–79.
5. Белобородова Н. Синергетический подход к проектированию культуросообразного образовательного пространства / Н. Белобородова // Аналитика и культурология. — 2006. — № 2 (6).
6. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании : учеб. пособие / В. П. Симонов. — М. : Высш. образование, 2007. — 357 с.

1.7. СОЦІОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: НОВІ ЕВРИСТИЧНІ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

(М. П. Лукашевич)

У підрозділі наведено підстави для виокремлення нової галузі соціологічних знань — соціології соціальної роботи, розкрито її атрибутивні характеристики та евристичні можливості для підвищення ефективності виховання студентської молоді.

В подразделе приведены основания для выделения новой отрасли социологических знаний — социологии социальной работы, раскрыты ее атрибутивные характеристики и эвристические возможности для повышения эффективности воспитания студенческой молодежи.

This section indicates justification for discriminating a new field of sociological knowledge — the sociology of social work, its attributes and heuristic potential for improving the development of university students have been disclosed.

Актуальність дослідженої теми обумовлена, з одного боку, змінами можливостей щодо наукового обґрунтування і супроводу процесу виховання студентської молоді у зв'язку з демократизацією освіти і виховання в сучасній Україні та вилученням з наукового простору поняття «комуністичне виховання». А з другого — зміною наукового статусу дисципліни «Соціальна робота» через вилучення її з наукового напрямку «соціологія» та включення до напрямку «соціальне забезпечення». За таких обставин без соціологічної підтримки залишається сфера соціальної роботи, до якої певною мірою «підтягувалися» проблеми виховання студентської молоді в контексті соціальної допомоги в її соціалізації. Одним із шляхів збереження соціологічного забезпечення соціальної роботи і, відповідно, виховання студентської молоді доцільно розглянути виокремлення із системи соціологічних знань ще однієї галузевої соціологічної теорії середнього рівня — соціології соціальної роботи.

Виокремлення *соціології соціальної роботи* у спеціальну соціологічну теорію середнього рівня зумовлено також актуалізацією самого соціального феномена «соціальна робота» та зростання ролі соціологічних знань в його дослідженні і теоретичному обґрунтуванні.

Підтвердженням цієї тенденції може слугувати чітке розуміння сутності соціології соціальної роботи та її призначення в системі знань українськими науковцями І. І. Миговичем та Т. В. Семигіною. У їх викладі *соціологія соціальної роботи* розкриває і осмислює особливості діяльності різних груп соціальних працівників, активність недержавних організацій, які займаються соціальним захистом, соціальних служб і закладів, що сприяє оптимізації організаційних, технологічних аспектів професійної і добровільної соціальної роботи. Вона здійснює моніторинг розвитку соціальної роботи як діяльності і громадського інституту, дбає про цілісність, різнобічність наукового супроводу й організації соціальної роботи [2, с. 83, 304].

Така позиція знайшла широку підтримку в джерельній науковій базі із соціальної роботи. З одного боку, вона виявляється у виділенні в наукових і навчальних виданнях окремих підрозділів, розділів та глав, присвячених аналізу взаємозв'язків соціології і соціальної роботи [13, с. 110].

З другого боку – у словникових та енциклопедичних виданнях із соціальної роботи публікують статті соціологічного походження – «соціологія», «соціологічні дослідження» [11, с. 429–439].

Практично всіма теоретиками соціальної роботи визнається наявність в теоретичних засадах соціальної роботи блоку соціологічно орієнтованих теорій соціальної роботи, до яких відносять системну, екологічну, соціально-радикальну та теорію стигматизації.

У свою чергу, категорія «соціальна робота» стає об'єктом дослідження сучасних соціологічних видань [4, с. 484–509]. Деякі автори пропонують виділити соціологічні дослідження соціальної роботи в окрему галузь теорій середнього рівня – соціологію соціальної роботи [3, с. 5; 2, с. 8].

До виду спеціальних (приватних) соціологічних теорій пропонує відносити соціологію соціальної роботи і соціолог П. Д. Павленок [8, с. 395–396].

Отже, взаємодія двох галузей знань соціальної роботи і соціології можна вважати загальноновизнаним фактом. Ця взаємодія відбувається за такими напрямками:

- 1) використання результатів соціологічних досліджень соціаль-

ної структури суспільства, інших фундаментальних проблем соціуму в практичній соціальній роботі;

2) використання соціологічних знань про суспільство, спільноти, особистість під час підготовки і перепідготовки, виховання соціальних працівників;

3) аналіз соціальної роботи, експертна оцінка її форм і методів з погляду їх значущості для суспільства, конкретного середовища й осіб, стосовно яких вона реалізується.

У той же час розширення масштабів та напрямів такої взаємодії та поглиблення взаємопроникнення теоретичних та методичних засад обох наукових дисциплін починають стримувати розвиток кожної з них, утруднюють виокремлення їх предметної сфери досліджень. При цьому «соціологічна складова» соціальної роботи все більшою мірою набуває атрибутивних ознак спеціальної соціологічної теорії середнього рівня. Як відомо, такими ознаками є наявність у соціологічної дисципліни об'єкта і предмета дослідження, соціологічних методів дослідження, що враховують специфіку предметної сфери, функцій, що визначають місце і роль цієї дисципліни у суспільстві та відповідний понятійно-категоріальний апарат.

Розглянемо кожну з атрибутивних ознак цієї соціологічної дисципліни. *Соціологія соціальної роботи* тут і надалі розуміється як спеціальна соціологічна теорія, що досліджує феномен соціальної роботи як соціальний процес і систему надання соціальної допомоги особам, групам і спільнотам, які цієї допомоги потребують, опинившись у складній життєвій ситуації.

У сучасній соціології ще не склалося чіткого уявлення про об'єкт і предмет соціології соціальної роботи. У той же час заслуговує на підтримку точка зору стосовно доцільності співвідносити розуміння цих атрибутивних ознак соціології соціальної роботи з об'єктом і предметом спеціальних соціологічних теорій [7, с. 278].

У вивченні і виділенні об'єкта соціології соціальної роботи слід спиратися на основні *наукові принципи соціології*: принцип історизму, принцип соціального детермінізму, діалектичний принцип [7, с. 13–19].

Отже, у соціології органічно поєднуються *генетичний (конкретно-*

історичний) та *структурно-функціональний* підходи до аналізу як різних соціальних систем окремо, так і загалом суспільної системи як їх сукупності.

По-перше, як соціальний організм, що складається із взаємопов'язаного комплексу соціальних утворень, тобто соціальних інститутів, соціальних спільнот, соціальних груп та індивідів. Кожен з компонентів цього комплексу є відносно самостійним суб'єктом суспільного життя, виконує певні функції і перебуває у взаємодії з іншими компонентами. Відповідно до цього соціологія вивчає суть соціального, закономірності та якісні характеристики кожного компонента і всього суспільства в цілому як соціального організму, а також різноманітні соціальні процеси, що в ньому відбуваються.

По-друге, суспільство – об'єкт дослідження соціології – розглядається як найскладніша природно-історична соціальна система. Суспільство як велика соціальна система являє собою органічну спільність виробничих сил і виробничих відносин, соціальної, політичної, економічної і духовної сфер.

Взаємодія різних соціальних груп людей, їх діяльність у різних сферах суспільного життя – економічній, соціальній, політичній, духовній (або ідеологічній) – за визначальної ролі способу виробництва надає розвиткові тієї чи іншої суспільної спільноти характеру природничо-історичного процесу. Кожна із зазначених сфер суспільного життя виконує певні функції: економічна – функцію матеріального виробництва, соціальна – соціалізації, політична – соціального управління та контролю, ідеологічна – духовного продукування.

Це зумовлює складність об'єкта соціології – людського суспільства, його специфіку, особливості, характер функціонування та розвитку. Повною мірою ознака складності притаманна і сфері соціальної роботи, яка структурно належить до соціальної сфери і взаємодіє з економічною, духовною та політичною сферами. У процесі такої взаємодії основна функція соціальної роботи – задовольняти потреби людини в соціальному захисті та допомозі у складних життєвих ситуаціях – переплітається з функціями зазначених сфер суспільства.

Це повною мірою стосується і соціальної роботи, яка з позицій соціології може розглядатися як відносно незалежна соціетальна система. У свою чергу, індивід не може не рахуватися із законами тієї соціальної системи, до якої належить. Тією чи іншою мірою він бере на озброєння її норми та цінності, тобто *соціалізується*. Його діяльність, таким чином, стає соціально визначеною. Разом з тим у суспільстві існують різні види, варіанти і форми соціальної діяльності та поведінки, між якими можливий вибір, а отже, і вияв активності людини.

Переходячи до визначення *об'єкта соціології соціальної роботи як елемента соціальної реальності*, слід виходити з того, що *об'єкт дослідження в соціології* представлений живими людьми, яких опитує соціолог, реальними явищами та процесами, організаціями та установами (підприємством, цехом, офісом, банком, фірмою, службою, закладом, установою, бібліотекою), де проходить дослідження, та матеріальне середовище яких (розташування кімнат, структуру управління, організацію та умови праці, грошові потоки) учений аналізує.

Доходимо висновку, що *об'єктом соціології соціальної роботи* є сфера соціальної роботи як соціетальна система певним чином організованих і самоорганізованих соціальних працівників і клієнтів, які утворюють групи та організації, що взаємодіють у формі соціальної діяльності з надання та отримання соціальної допомоги, обумовлюючи функціонування і розвиток цієї сфери, тенденції і процеси, що в ній відбуваються.

Переходячи до визначення *предмета соціології соціальної роботи*, слід звернути увагу на його зв'язок з об'єктом цієї науки. Адже будь-який із об'єктів соціології є дуже різноманітним, в одному дослідженні неможливо охопити всі грані та сторони об'єкта дослідження. Тому соціолог щоразу обирає певний аспект чи грань реального об'єкта, описує його крізь сукупність абстрактних конструктів і називає предметом дослідження.

Отже, *предметом соціології* є соціальні явища, зв'язки, відносини і процеси, що відбуваються в суспільстві, а також закономірності виникнення й функціонування соціальної реальності, тобто оточуючого нас соціального життя. Водночас визначальною властивістю

предмета соціології є те, що він являє собою усю сукупність дій, зв'язків, відносин, явищ і процесів у суспільстві, що мають назву соціальних.

На нашу думку, у визначенні предмета дослідження слід виходити з розуміння предмета загальної науки – соціології та інтерпретації його до галузевої соціологічної науки. Тобто – з орієнтації на спільний предмет всякої соціологічної науки – соціальні відносини – та вносити до нього специфіку тієї сфери, спільноти, або процесу, в яких ці відносини виявляються.

Отже, *предметом соціології соціальної роботи* є соціальні відносини, які виникають у сфері соціального життя і відображають неоднакові соціальні позиції в ньому людей, різних соціальних груп та класів, соціальних організацій та інститутів, задіяних у наданні та отриманні соціальної допомоги.

Ще однією атрибутивною характеристикою соціології соціальної роботи є *методи дослідження*. У соціальній роботі, за свідченням науковців цієї сфери, використовується весь діапазон соціологічних методів дослідження. За свідченням П. Д. Павленка, до досліджень проблем соціальної роботи залучаються опитування; контентаналіз регулятивно-правових та інших документів в соціальній роботі; спостереження; соціометричний метод; ігрові методи; експеримент; метод експертних оцінок [8]. Тут обмежимося визнанням наявності соціологічних методів, якими досліджується соціальна робота, враховуючи, що повне висвітлення методології та інструментарію досліджень в цій галузі потребує висвітлення в окремій статті.

Місце і роль соціології соціальної роботи у практичній діяльності людей, у життєдіяльності суспільства в цілому реалізується через ті функції, які вона виконує. Ці *функції*, таким чином, визначають основні її обов'язки перед суспільством, найважливішу спрямованість і коло її діяльності. Головними *функціями соціології соціальної роботи* є пізнавальна, практична, теоретична, описова, інформаційна, прогностична, управлінська, гуманістична, ідеологічна й соціалізаційна.

Зокрема, *соціалізаційна* функція соціології соціальної роботи полягає в тому, що сприяючи підвищенню ефективності управління сферою, вона розширює можливості позитивного впливу соціаль-

ної роботи на соціалізацію людей, задіяних в наданні і отриманні соціальної допомоги у процесі виховання.

Переходячи до розгляду змісту *понятійно-категоріального апарату*, слід зазначити, що поняття та категорії соціології соціальної роботи утворюють мисленневий апарат розуміння і опису соціальних процесів і явищ у сфері соціальної роботи, своєрідну соціологічну мову дослідження, аналізу та інтерпретації його результатів.

Розглядаючи поняття і категорії соціології соціальної роботи, слід виділити серед них дві основні групи.

До *першої* слід зарахувати основні категорії науки соціології, які є родовими для всіх рівнів соціологічного знання.

До *другої групи* доцільно віднести ті специфічні соціологічні поняття і категорії, що притаманні саме соціологічному баченню і опису предмета соціології соціальної роботи.

Розглянемо категорії кожної з груп.

Для *науки соціології* (перша група) гранично широкою та центральною категорією є категорія «*соціальне*» (від лат. *socialis* – спільний, товариський, суспільний).

Категорія «*соціальне*» відображає і виражає специфіку буття суспільства як суб'єкта життєвого процесу в цілому, а відповідно – специфіку всіх соціальних процесів і соціальних суб'єктів.

Складність фактичного здійснення соціального процесу, різноманіття його соціальних суб'єктів, кожний з яких являє собою соціальну цілісність, відображається відповідною категорією (особистість, колектив, родина, соціальна група, спільнота, суспільство і т. ін.), а також має свої сутнісні характеристики, які виявляються через категорію соціальне.

Соціологічні категорії умовно поділяють на два *типи*: методологічні та процедурні. До *методологічних* належать категорії, які розкривають: сутність соціальних зв'язків (соціальні системи, інститут, організація, контроль, дія, відносини, сфера); зміст соціальних спільностей (суспільство, спільнота, клас, шар, група, особистість); сутність соціальних процесів (соціальні адаптація, мобільність, інтеграція, конфлікт, дезорганізація, соціалізація, виховання); сутність соціального розвитку (соціальний прогрес,

дія, рух, діяльність, розвиток, інновація); характер використання соціологічних знань у практиці суспільного життя (соціальне проектування, прогнозування, планування, технології). *Процедурні* категорії відображають особливості збору, аналізу й обробки соціальної інформації, організації соціологічних досліджень і обробки їх результатів (соціологічне дослідження, методологію, методику і техніку дослідження, соціологічний вимір і його прийоми, емпіричну інтерпретацію понять, програму і технології дослідження та ін.).

Усі ці категорії першої групи зберігають своє значення на всіх рівнях соціологічного знання [7, с. 47–54], у тому числі і в соціології соціальної роботи.

Водночас, соціологічні категорії і поняття наповнюються реальним соціальним змістом через свої системоутворювальні елементи – практичну діяльність конкретних індивідів у конкретних сферах суспільства, у тому числі у сфері соціальної роботи.

Переходячи до категорій другої групи, слід зазначити певну запозиченість значної їх частини із соціальної роботи як системи знань із наданням їм соціологічного змісту. Назвемо основні з них [11]. Це – *соціальна робота, соціальний захист, соціальна допомога, соціальний працівник, клієнт, групи ризику, важка життєва ситуація*.

Завершуючи розгляд основних понять і категорій соціології соціальної роботи, зазначимо, що вони, по-перше, не вичерпують всього арсеналу понятійно-категоріального апарату цієї науки. А по-друге, їх перелік і зміст може змінюватися в процесі розвитку самого об'єкта досліджень – соціальної роботи.

Соціологія соціальної роботи взаємодіє з іншими соціологіями середнього рівня, зокрема із соціологією особистості, соціологією економіки, соціологією політики, соціологією сім'ї, соціологією культури, соціологією виховання.

Отже, соціології соціальної роботи притаманні важливі атрибутивні ознаки наукової дисципліни: вона має свої об'єкт, предмет та методи дослідження, виконує практично всі функції галузевої соціологічної науки, а система наукових понять та категорій дозволяє описувати та досліджувати всю систему соціальної роботи. У сукупності перераховано атрибутивні ознаки, вони окреслюють місце соціології соціальної роботи в системі соціологічних знань.

Як бачимо, соціологія соціальної роботи переконливо заявляє своє право на подальшу інституалізацію як галузь соціологічної науки, демонструє значний евристичний потенціал щодо соціологічного дослідження і супроводу процесу виховання студентської молоді.

Список літератури

1. Антологія соціальної роботи : в 7 т. — К. : ДЦ ССМ, 2001—2003.
2. Вступ до соціальної роботи : навч. посіб. / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. — К. : Академвидав, 2005. — 304 с.
3. Григорьев С. И. Социология для социальной работы : учеб. пособие / С. И. Григорьев, Л. Г. Гусякова. — М. : Изд. Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2002. — 164 с.
4. Добренков В. И. Фундаментальная социология : в 15 т. / В. И. Добренков, А. И. Кравченко. — М. : ИНФРА-М, 2004. — Т. 2 : Эмпирическая и прикладная социология. — 986 с.
5. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. / М. П. Лукашевич, І. І. Мигович. — К. : МАУП, 2003. — 168 с.
6. Лукашевич М. П. Соціальна робота (теорія і практика) : навч. посіб. / М. П. Лукашевич, Т. В. Семигіна. — К. : ІПК ДСЗУ, 2007. — 341 с.
7. Лукашевич М. П. Соціологія. Загальний курс : підручник / М. П. Лукашевич, М. В. Туленков. — К. : Каравела, 2008. — 408 с.
8. Павленок П. Д. Социология / П. Д. Павленок. — М. : ИНФРА-М, 2002.
9. Попович Г. М. Інституалізація соціальної роботи в Україні : монографія / Г. М. Попович. — Ужгород : МПП «Гражда», 2003. — 188 с.
10. Сидоров В. Профессиональная деятельность социального работника: ролевой подход / В. Сидоров. — Винница : Глобус-пресс, 2006. — 408 с.
11. Соціальна робота: Короткий енцикл. слов.— К. : ДЦССМ, 2002 // Соц. робота. — Кн. 4.
12. Теорії і методи соціальної роботи : підручник / за ред. Т. В. Семигіної, І. І. Миговича. — К. : Академвидав, 2005. — 328 с.
13. Теория социальной работы : учебник / под ред. Е. И. Холостовой. — М. : Юрист, 1998. — 334 с.

1.8. ОСВІТА ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ЧИННИК ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

(І. Ф. Надольний)

У підрозділі розкривається соціальна роль освіти як чинника цілісності суспільства, як надскладної соціально-економічної, духовно-політичної системи у процесі історичного поступу; виокремлено спонукальні, рушійні сили та суб'єкти розвитку освіти в умовах сучасних глобалізаційних викликів.

В подразделе раскрывается социальная роль образования как фактора целостности общества, как сверхсложной социально-экономической, духовно-политической системы в процессе исторического продвижения; выделены побудительные, движущие силы и субъекты развития образования в условиях современных глобализационных вызовов.

In this section it was described a social role of an education as a factor of society wholeness that is a supercomplicated social-economical and political system in process of historical development. There are defined motivations and moving forces and subjects of this development in modern conditions of globalization processes.

Динамічність змін в умовах єдиного освітнього простору виступає основним стрижнем, детермінантом розвиненого суспільного поступу, де висока якість освітньої підготовки молоді, фахівців є збуджувальним каталізатором інноваційного розвитку українського суспільства. Освіта є чинником становлення громадянського суспільства, і громадянське суспільство для освіти виступає соціокультурним феноменом удосконалення всіх сфер суспільного виробництва, а головне – усебічного і цілісного формування людини не лише як головної складової продуктивних сил, а мети суспільних перетворень в інтересах самої ж людини.

Освіта трансформаційного суспільства має бути динамічною, порівняльною, інваріантною, плюралістичною, толерантною, особистісною. Тут головним напрямом, результативним змістом виступає освітній потенціал суспільства, нації, певної верстви, особистості, де кожен із зазначених суб'єктів відіграє дедалі зростаючу роль в потужній системі цінностей, духовності становлення і розвитку сучасного інформаційного суспільства. Якісна сучасна освіта, що плідно зростає на основі як вітчизняних, так і світових

стандартів, вимог, параметрів, пронизує багатогранну діяльність суспільства і людини, забезпечуючи впровадження інноваційних технологій, нових освітньо-наукових пошуків, збагачення освітньою якістю виробничо-економічних структурних перетворень, вибудованих на нових інтелектуальних здобутках. Освіта дедалі стає ядром духовного життя суспільства, розширює діапазон світоглядного розвитку освітнього потенціалу, що включає такі найбільш істотні складові, як висококваліфікований науково-педагогічний склад середньої і вищої школи; новітню матеріально-навчальну базу, лабораторії, інформатизовані об'єкти навчального процесу; новітні комп'ютерні технології, прийоми, методи, навчання, зокрема дистанційну форму навчання, упровадження у зміст освіти новітніх наукових і технологічних досягнень; розширення меж людиноцентристської ідеології навчання, виховання, «ліплення» людини як творця, носія, скульптора нових спадкоємно пов'язаних загальнолюдських і національних цінностей, що характеризують зміст суспільства як цілісного феномена культурно-виробничого творення.

Суспільство є надскладною системою, яка формується в міру розвитку здатності людей відокремлювати себе від природи. Тут принагідно відмітити три основні групи чинників, які обумовлюють розвиток людського суспільства: *праця* (специфічно людська доцільна діяльність); *спілкування* (колективний характер діяльності і життя); *свідомість* (пізнання, інтелект, духовний зміст людської діяльності). Виходячи із цього, американський соціолог П. Сорокін дає таке визначення суспільства: «суспільство означає не тільки сукупність декількох одиниць (осіб, індивідів тощо), але припускає, що ці одиниці не ізольовані одна від одної, а знаходяться між собою в процесі взаємодії, тобто впливають одна на одну тим чи іншим способом, стикаються одна з одною і мають між собою той чи інший зв'язок [1].

Поняття «суспільство» у філософії має не одне визначення.

1. Суспільство – найзагальніша система зв'язків і відносин між людьми, що складається в процесі їх життєдіяльності («людське суспільство»).

2. Історично визначений тип соціальної системи (первісне, робітничо-феодалне, капіталістичне, комуністичне суспільство).

3. Специфічна форма соціальної організації, що склалася в процесі історичного розвитку даної країни [2].

Суспільство можна визначити як сукупність усіх форм і способів взаємодії і об'єднання людей. У такому широкому значенні суспільство включає в себе все, що відрізняє цю систему від природно-космічних явищ, дозволяє розглянути створену людиною реальність як особливу форму руху матерії. Суспільство, як система взаємодії людей, визначається певними внутрішніми суперечностями – між природою і суспільством, між різними соціальними спільнотами, між суспільством і особистістю.

У сучасній соціальній філософії усвідомлення поняття «суспільство» пов'язано з інформаційною революцією, з новим баченням світу. «Інформаційно-комп'ютерна революція реалізується як процес інформатизації усіх сфер життя суспільства і життєдіяльності людини. В основі кожної соціотехнічної революції знаходяться свої особливі технологічні системи. Для інформаційної революції – це інформаційні технології, її кінцевим результатом має стати створення нової інформаційної цивілізації. При цьому все радикально змінюється: матеріальне виробництво і світогляд, побут і освіта, спілкування і мистецтво змінюють не тільки свої зовнішні риси, але й внутрішні механізми – зміст діяльності...», – пише А. І. Ракітов у праці «Філософія комп'ютерної революції» [3]. Формується загальнопланетарна цивілізація на засадах, з одного боку, єдності і неподільності світового співтовариства, з другого – множинності, відносної незалежності і різноманітності народів, культур.

Суспільство включає такі складові:

- сукупність відносин між людьми, що історично розвиваються (релігійні, мовні, освітні, національні; односторонні або багатосторонні, солідарні, антагоністичні, короткотермінові, свідомі, несвідомі, інтелектуальні, чуттєві, вольові);
- послідовна зміна суспільно-економічних формацій (або цивілізацій);
- процес нерозривного взаємозв'язку учасників і самої діяльності, результатом яких є утворення символів і певних означень;
- частина світу, створеного людиною.

Суспільство — частина матеріального світу, яка відособилася в окрему самість і є історично окресленою формою творчої життєдіяльності людей. Перебуває увесь час у розвитку, продукує все нові соціальні структури та інститути. На практиці являє собою особливу сукупність індивідів, об'єднання для задоволення певних матеріальних та духовних потреб. Є продуктом взаємодії людей, що включає в себе продуктивні сили та виробничі відносини, суспільний устрій, організацію сім'ї та інших типів соціальних груп, політичний устрій, суспільну свідомість та ін. Суспільство ніколи не є простою сумою ізольованих індивідів, воно відображає суть тих зв'язків та відносин, у яких ці індивіди знаходяться. Суть та поведінка окремої людини може бути правильно пояснена тільки в контексті її буття в даному конкретному суспільстві.

Суспільство — це цілісна система інститутів, стосунків між індивідами; взаємовідносин між індивідами і соціальними спільнотами; а також між самими цими соціальними спільнотами.

Суспільство — це не будь-яке об'єднання людей, а особлива сукупність індивідів, об'єднаних для задоволення певних матеріальних та духовних потреб, є продуктом взаємодії людей, що включають в себе продуктивні сили та виробничі відносини, суспільний устрій, соціальні інститути, спосіб організації взаємозв'язків, взаємовпливів у процесі суспільного виробництва переслідуючи цілепокладальні мотиви.

Суспільство — це цілісна система, що перебуває у постійному русі і саморозвитку. Центральною проблемою суспільства є дослідження багатоступеневого соціального світу буття людини, реальної дійсності, взаємозв'язків людини і суспільства. Суспільство в тій же мірі створює людину, як людина суспільство. Суспільство — це сама людина в її суспільних відносинах (К. Маркс).

Сучасні концепції про суспільство передбачають суспільне буття і суспільну свідомість тотожними чинниками суспільної життєдіяльності і є плюралістичними системами, які утверджують домінуючу роль індивіда і загальнолюдських цінностей в суспільному поступі, сходження суспільства до нових висот в умовах глобалізаційного розвитку.

В узагальненому вигляді суспільство можна схематично зобразити так: *матеріально-виробнича сфера* — це праця, суспільне виробництво, матеріальне виробництво, продуктивні сили, виробничі відносини тощо; *духовна сфера суспільства* — це духовне виробництво, духовна культура, духовні відносини, суспільна свідомість, духовність, суспільна психологія, ідеологія, релігія, наука, національна свідомість; *соціально-політична сфера* — це людина, клас, страта, група народ, етнос, нація, соціальна стратифікація, політична система, держава, демократія; *культурно-побутова (сімейна) сфера* — це побут, культура, сім'я, виховання, освіта, потреби, інтереси, цінності, світогляд.

Суспільне життя, як бачимо, охоплює широке коло питань, які між собою взаємопов'язані, воно як реальний життєвий процес, що здійснюється в конкретно-історичних умовах, характеризується певною системою форм і видів діяльності, утвердженням свідомого і цілепокладального регулювання відносин між людьми. Найістотношою ознакою людської життєдіяльності є її свідомий характер, розмірковування над самим собою, визначення свого місця в суспільних процесах, осягнення сенсу свого життя у загальній висхідній лінії суспільного розвитку. У процесі виробництва матеріальних і духовних вартостей люди вступають у відповідні стосунки, відносини і цим самим взаємодіють між собою, удосконалюють насамперед засоби праці, форми і види спілкування освітні; форми своєї життєдіяльності, які є основними структурними елементами характеристики соціуму як духовно-предметного буття.

Людська діяльність, як зазначають О. Г. Данильян та В. М. Тараненко у книзі «Основи філософії», це:

- принципово новий, властивий тільки людині спосіб взаємодії з природним середовищем, який полягає у створенні людиною умов свого існування у зв'язку з тим, що вона не знаходить їх готовими у природі;
- особливий спосіб існування та розвитку самої людини, її життєвих сил і здібностей;
- це особлива властивість і здатність людини, специфічний вид і форма життєвої активності, що істотно відрізняється від усіх

процесів тим, що доцільно змінює й перетворює світ на основі освоєння та розвитку наявних форм культури [4].

У розумінні поняття «суспільство» потрібно виділяти два аспекти, два виміри – індивідуальний і соціальний. По-перше, суспільство – це самі люди в їх суспільних відносин. Усі суспільні явища є врешті-решт результатом дій індивідів, їх цілей, бажань, думок, вільного вибору. Причому діють ці індивіди не відокремлено один від одного, тому суспільство є не просто сукупністю індивідів, а відкритою системою їх спілкування, взаємозв'язків і взаємодій. По-друге, суспільство є такою системою, що здатна до саморегуляції. Процес упорядкування та організації суспільних відносин породжує відносно самостійні і незалежні від індивідів форми суспільної інтеграції і регулювання відносин між індивідами, між соціальними спільнотами, між людиною і природою (виникає система норм і правил, прав і обов'язків, заборон і дозволів), іншими словами: суспільство – це сукупність суспільних відносин на відповідному витку історичного поступу.

Відносини людей у процесі спілкування здійснюються саме у вигляді діяльної сутності людини, яка, обмінюючись досвідом, знаннями, інформацією, збагачується, соціалізується і активно впливає на вироблення і засвоєння певних світоглядних вибудов, манери поведінки, настроїв, стилю виконання рольових функцій, що в кінцевому випадку сприяють певній згуртованості, солідарності, які конче необхідні для нових вимірів, горизонтів людської буттєвості в процесі становлення і розвитку формаційного чи цивілізаційного етапів суспільства. У цьому аспекті історія є ніщо інше як послідовна зміна поколінь, кожне з яких використовує матеріали, капітали, продуктивні сили, передані йому усіма попередніми поколіннями. У цьому і виявляється наступність поколінь, витків історії на шляху утвердження більш досконалих форм життєдіяльності людини і суспільства, розвитку суспільних відносин.

Суспільні відносини реалізуються шляхом діяльності, яка становить основу культури, рушійну силу розвитку суспільства, людської спільності – класу, нації, соціальної групи, колективу, сім'ї та особи. Тому суспільство, соціальна спільність, індивід становлять суб'єкт

діяльності. Діяльності належить вирішальна роль у дії предметів природного та соціального світу на людину. Діяльність суспільства та соціальної спільноти впливає на діяльність індивіда, а отже, на його численні різноманітні риси, може продукувати у нього риси, які раніше не існували. Існує багато видів діяльності, наприклад, практична та духовна, фізична та розумова, суспільна та індивідуальна, пізнавальна, перетворювальна, ціннісно-орієнтаційна, виробнича і розподільча, продуктивна і репродуктивна. У кожному із цих видів діяльності можна виділити конструктивну (створювальну) і деконструктивну (руйнівну).

Суспільство — це соціальна система, це цілісне утворення, основними елементами якого є люди, їх зв'язки, взаємодії і відносини.

Дослідники при зміні суспільних процесів виділяють декілька **типів циклічності**: *маятниковоподібний рух*; *коловий рух*; *спіралевидний рух*; *хвильовий (синусоїдний) рух*.

Структура суспільства включає в себе **три групи взаємопов'язаних елементів, сфер**:

- *структурооб'єктивуючі компоненти* (індивід, спільність людей, суспільний інститут, громадська організація) закріплюють результати попереднього розвитку суспільства, конкретизують його ретроспективу в матеріальний об'єкт і є найбільш статичними;

- *структуропроецесуальні компоненти* (синтезують в собі елементи минулого і сучасного, а також і проект майбутнього, володіють динамічністю, спрямовані на поліпшення суспільного буття взагалі або складових частин;

- *структуроф'ючерні компоненти* функціонують як передумови руху суспільства в майбутнє, по суті об'єднують попередні групи з перспективами суспільного прогресу [5].

Нові історичні реалії закономірно сприяють появі нових форм суспільного буття і духовних витоків суспільства на шляху до свободи, розквіту і оптимізму. Динамічність історичного процесу засвідчує складні процеси у розвитку соціуму, що передбачає розкриття початку, дійсного стану та сенсу філософії історії. Змінюваність і наповненість історичного процесу забезпечується, насамперед, творчо-конструктивною діяльністю людини, поглибленою обізнаністю людини щодо сутності соціальних явищ, досягнення

перспектив і виокремлення місця у складному вирі суспільного життя і багатогранних його форм.

Незважаючи на складність, поступовість, суперечливість в суспільному поступі взагалі і його конкретних складових – виробництві, обміні, споживанні тощо, – спостерігається загальна висхідна тенденція діяльності суб'єктів цього процесу – підвищення продуктивності праці, що підтверджує вплив множинності чинників на її зростання. Продуктивність праці за первісно-суспільного ладу зростала в середньому на 1–2 відсотки за десять тисяч років; у рабовласницькому суспільстві вона зростала в середньому на 4 відсотки за 100 років, а у феодальному суспільстві уже на 8 відсотків за 100 років. Зростання продуктивності праці – річ переконлива в загальній концепції філософії історії, але не завжди вона впливала на поліпшення життєвих умов населення – виробників матеріальних благ і цінностей. Відбувалося дедалі розшарування населення, ускладнення його життєвих умов і цілей, а це призводило до необхідності зміни існуючих суспільних поглядів, з одного боку, а з другого – до їх постійного захисту. Тут в наявності ціла низка чинників, які спонукують людство до нових завершень, до нових висот в пізнанні, життєстверджуючій практичній діяльності, серед яких основним чинником виступають **спонукальні мотиви**, які включають:

- *суперечність між суспільством і природою.* У суспільстві здійснюється матеріальне та духовне виробництво благ і цінностей. Природа не дає готових машин і засобів праці, засобів існування; їх створює людина своєю цілеспрямованою працею, а це спонукає до постійного пошуку нових засобів праці, до оволодіння знаннями, ідеями, теоріями, які удосконалюють суспільні та індивідуальні виміри поступу історії;

- *суперечності у сфері духовного розвитку:* боротьба істини і омани, добра і зла, знання і незнання, прекрасного і потворного, які в кінцевому підсумку спонукають до нових більш зрілих якостей духовності людини, соціальних орієнтацій, що позначається на висхідній лінії суспільного поступу;

- *нарощення, ущільнення темпів суспільного розвитку під впливом сучасної НТР,* динамічного ускладнення суспільного виробництва,

прискореного розвитку продуктивних сил тощо, що вимагає від людини активної соціалізованої участі у всіх сферах суспільного життя;

- *прискорений розвиток суспільства і його сторін, сфер вимагає комплексного характеру розвитку соціуму як цілісного соціального організму.*

Рушійні сили суспільного поступу – це:

- *суперечність між новими продуктивними силами і старими виробничими відносинами;*

- *суперечність між зростаючими потребами людей і досягнутим рівнем і можливостями їх задоволення;*

- *суперечності соціально-політичного характеру: між власниками, роботодавцями і виконавцями, працівниками (у традиційному розумінні – боротьба між класами, групами, верствами в антагоністичному суспільстві);*

- *ускладнення діалектичних процесів взаємодії між об'єктивними і об'єктивними чинниками, між суспільними та індивідуальними інтересами;*

- *суперечності між творчо-конструктивною і репродуктивною діяльністю індивіда, групи, класу в соціумі.*

Суб'єкти суспільного розвитку – це:

- *особистість як вияв кожної людини, виражений у конкретній індивідуальній характеристиці;*

- *соціальні групи, верстви, прошарки, класи (малі, середні, великі, які посідають відповідне місце в соціальній структурі суспільства);*

- *соціальна мобільність індивіда, верстви, класу, нації, які спонукають рух по поверхах «соціального ескалатора»;*

- *народ як творець історії, вирішальна сила соціально-політичних змін, як творець матеріальних і духовних благ і цінностей;*

- *покоління як історична спільність людей (віковий прошарок людей, генерація як стан походження, хронологічне покоління, гіпотетичне покоління як спільність учасників певних історичних подій);*

- *етносоціальні спільноти людей (рід, плем'я, союз племен, народність, нація), дії яких на різних історичних відрізках часу, коли відбувається поступальний і закономірний розвиток суспільства від*

нижчих до вищих, більш зрілих соціальних фаз, етапів, ступенів, відіграють відповідну роль і «рухають» суспільні цивілізації до якісно нових соціальних вимірів.

Окреслені чинники (спонукальні мотиви, рушійні сили, суб'єкти суспільного розвитку) мають соціальний ефект в поступальному розвитку історії лише за умов їх діалектичного взаємозв'язку та відповідної історичної ролі, вони становлять основу організованого суспільства в умовах глобалізаційних викликів. Найбільш істотними напрямками до утвердження організованого суспільства в Україні можна відмітити такі: формування нової української еліти; розвиток ринкових відносин; зміцнення соціальної, демократичної, правової держави, формування громадянського суспільства, становлення української політичної нації [6].

Список літератури

1. Сорокін П. Людина. Цивілізація. Суспільство / П. Сорокін. – К., 1992. – С. 195.
2. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – С. 620–621.
3. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции / А. И. Ракитов. – М., 1998. – С. 273–274.
4. Данильян О. Г. Основи філософії : навч. посіб. / О. Г. Данильян, В. М. Тараненко. – Х. : Право, 2003. – С. 286–287.
5. Ларцев В. С. Социальные и культурные детерминанты формирования личности / В. С. Ларцев. – К. : Принт-Экспресс, 2002. – С. 200–219.
6. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні / В. П. Андрущенко. – К. : ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2006. – 498 с.

1.9. ІДЕЯ УНІВЕРСИТЕТУ: НА ПЕРЕХРЕСТІ СВОБОДИ ТА МАЙБУТНЬОГО

(С. В. Курбатов)

Свобода приходит нагая,
Бросая на сердце цветы,
И мы, с нею в ногу шагая,
Беседуем с небом на ты...

Велимир Хлебников

Для мене це один з найдраматичніших сюжетів – студенти, поліція, спецслужби, моральний вибір, ламання незайманості...

Ну і, звісно, свобода – як найпердовіша освітня технологія.

Юрій Андрухович

«Територія незайманості»

Підрозділ присвячено дослідженню генезису ідеї університету та сучасних рефлексій цієї ідеї. Автор обстоює тезу про академічну свободу як необхідний чинник існування університету в якості соціальної інституції, головна місія якої полягає у формуванні майбутнього.

Подраздел посвящен исследованию генезиса идеи университета и современных рефлексий этой идеи. Автор отстаивает тезис об академической свободе как необходимом факторе существования университета в качестве социальной институции, главная цель которой состоит в формировании будущего.

The section is devoted to the problem of genesis of the idea of University and contemporary reflections of this idea. The author argue the importance of academic freedom as an essential condition of the existence of University as a social institution with the goal of creation of the future.

«Ми безповоротно приречені на свободу, приречені на цю трансцендентність, через яку ми уникаємо всіх видів природного детермінізму», – проголошує Жан-Поль Сартр у праці «Буття і ніщо». Мені хотілося б поміркувати, якою мірою університет причетний до свободи як визначальної людської якості, причетний як соціальна інституція, як культурний феномен, як компонент духовного життя. Тим паче, що уникнути проблематики свободи, говорячи про *ідею університету*, тобто певний досконалий архетип розкиданих в часі та просторі різноманітних реальних форм університетського життя, майже неможливо. Один із провідних американських інтелектуалів сучасності, колишній директор Центру досліджень вищої освіти Університету Берклі Шелдон Розблатт зазначає з цього приводу: «Тут немає ані чіткої лінії розвитку, як вважають історики-інтелектуали, ані дарвінівської еволюції від однієї ідеї до іншої. Єдиної ідеї університету, насправді, ніколи не існувало, хоча в деякі періоди існували слабкі копії цієї ідеї.

Показовим є те, що за 800 років історії університет як інститут слугував різним суспільствам та культурам. Його трансформації є таким ж чисельними та різноманітними, як зміни, що відбулися з європейською цивілізацією. Але, оскільки існує певна наступність між минулим та теперішнім – костюми, ритуали, форми самоврядування та організації навчання є у цьому зв'язку особливо наочними – можна стверджувати, що університети слугували запорукою цієї наступності» [5, р. 1]. «Метафоризація ідеї університету як вікна вказує на його функціональну здатність закладати візію і вказувати перспективу. Тому він постійно перебуває у стрімкому русі до горизонтів, які повсякчас змінюються, що вказує на безконечність людського прагнення до досконалості навколишнього світу і самої людини, з єдиною метою – зробити прірву між ідеалом і дійсністю якомога вужчою» – вважає вітчизняна дослідниця Марія Зубрицька [9, с. 258].

Однак подібна «невловимість» ідеї університету аж ніяк не означає неможливості існування подібної ідеї та її відповідної вербалізації, звичайно, детермінованої певними часовими та культурними впливами, духом епохи, в яку розгортається існування тієї чи іншої моделі університету. Навпаки, подібна невизначеність слугує

своєрідним субстратом, з якого проростає думка про університет як субстанцію освітньої та наукової діяльності європейської історії, починаючи з часів пізнього Середньовіччя.

У цьому зв'язку Шелдон Розблатт говорить про «ідею ідеї університету» та пропонує наступну класифікаційну схему, яка ілюструє університетське різноманіття сьогодення. Отже, ми можемо виокремити університети:

1. Відповідно до форм внутрішнього правління, де університет часто постає як самоуправна гільдія, або корпорація молодших та старших членів, або викладачів та студентів.

2. Відповідно до більш широких соціальних характеристик та ідентифікацій, зокрема, коли він *inter alia* може бути названий аристократичним.

3. Відповідно до принципів вступу, які визначаються обсягом фінансування та заробітною платнею співробітників, згідно з якими можна виокремити елітний, меритократичний та масовий або відкритий університет.

4. Відповідно до місця розташування та географічної рефлексії цієї місії: муніципальний, провінційний, міський, локальний, регіональний чи національний.

5. Відповідно до правового статусу та джерел фінансування: державний, громадський, приватний або квазіприватний.

6. Відповідно до власної місії або ж функцій: дослідницький, навчальний, професійно-освітній.

7. Відповідно до сили зв'язку з оточуючим соціальним середовищем: автономний університет або ж університет як компонент більшої системи, «прив'язаний» до центральної адміністративної влади [5, р. 3–4].

Подальші шляхи, що будуть визначати конфігурацію пошуку відповіді на поставлені питання, *шукати свободу* в якості певної маніфестації сутності університетського життя, можна окреслити як *ретроспективний* (тобто такий, що простежує історичне становлення університету у співвідношенні з чинником свободи як його глибинним виміром); *екзистенціально-психологічний* (тобто, чим є університет та властивий йому простір свободи чи дух, що сповнює цей простір, у моєму власному житті чи житті інших,

причетних до університету викладачів та студентів, зокрема тих, хто зараз читає ці рядки), та, нарешті, *телеологічний*, що співвідносить долю університету, як ретранслятора свободи, з долею нашої цивілізації та будує візерунок доленосних залежностей у часі, якого ще немає, але який неодмінно прийде. Означені три ракурси погляду на ідею університету можна дещо умовно ототожнити з *минулим*, тобто традицією, яка склалася вже в момент виникнення університету, і, відшліфована часом, дарує цю ідею сьогоденню; з *теперішнім*, тим невловимим моментом, якого, начебто, немає (навіть Платон використовує для його фіксації поняття «*exairphnes*», «раптом»), але який, власне, і втілює наше реальне існування; та з *майбутнім* – джерелом того потоку, який знаменує становлення, розвиток, прогрес.

Історично університет є атрибутом саме європейської цивілізації, який пов'язаний з намаганням віднайти соціальний механізм оптимальної передачі набутої спадщини. Спадщини, що отримує форму знань. Знань незавершених, живих, відкритих майбутньому. Як зазначає Генрі Ньюмен, університет – «це місце, де можна навчитися загальнозначущих, універсальних знань» [3, с. 12]. «Інформація говорить нам *що*, а знання говорить нам *як*» – коментує Ньюмена Ярослав Пелікан [3, с. 72]. Тобто, справжнє знання лише *відкриває* нам певні можливості, *передбачає* здатність творити майбутнє, *передає* естафету продовження історії. Тому «в найглибшому сенсі спільнота вчених – це, за улюбленою формулою Едмунда Берка, «партнерство не самих лише живих, а тих, хто живе, тих, хто помер, і тих, хто має народитися» [3, с. 122]. Університет, як місце зосередження вчених – минулих, теперішніх та майбутніх – долає час, і в цьому його містика та його місія.

Звідси постає та унікальна «*universitas magistrorum et schola*», «спільнота викладачів та студентів», яка виникає в XI–XII ст. в Італії та Франції. Саме тоді у щільній тканині середньовіччя виникає порожнеча, яка інспірує рух історії до збільшення варіативності сценаріїв майбутнього, аж до Реформації, протестантської етики та народження «духу капіталізму» (якщо слідувати історичній логіці Макса Вебера). Цікаве спостереження у цьому зв'язку робить Ярослав Пелікан: «Реформація XVI ст. започаткувалася саме

в університетах, і головним її діячем був саме університетський професор. Мартін Лютер не виступав як політичний чи церковний діяч, він виконував свої обов'язки як академічний діяч, коли 31 жовтня 1517 року випустив свої 95 тез, запрошуючи (чи провокуючи) своїх колег і всіх охочих взяти участь у диспуті «стосовно сили індульгенцій» [3, с. 36]. І далі: «І Джон Вікліф в Оксфорді, і Ян Гус у Празі, і Мартін Лютер у Віттенберзі кидали свої виклики саме зі святилища університету, чия академічна свобода, права та привілеї давали їм певний захист і від церкви, і від держави» [3, с. 90].

Тут ми торкнулися однієї з фундаментальних філософських проблем – співвідношення порожнечі та свободи. На нашу думку, властиве Лао Цзи тлумачення порожнечі як сутності буття (зафіксоване в 11-му розділі трактату «Дао де цзин»: «Тридцять спиць об'єднуються у колесо, але використання колеса залежить від порожнечі між спицями. Із глини ліплять глечики, але використання глечика залежить від порожнечі всередині. Пробивають вікна та двері, щоб побудувати будинок, але використання будинку залежить від порожнечі в ньому. Ось чому корисність будь чого існуючого залежить від порожнечі» [4]) дозволяє вбачати у свободі олюднений атрибут цієї сутності. Університет виникає як «порожнеча свободи» в догматичному контексті Середньовіччя та поступово розчиняє цей контекст у власній відкритості майбутньому. У формі університету *майбутнє* знаходить в *теперішньому* інститут власної репрезентації, заперечуючи у своїй поліваріантності сценаріїв подальшого розвитку фатум пануючої моністичної есхатології. Дещо загострюючи цю тезу, можна сказати, що майбутнє Європи (чи «сутінки Європи», але це – вже інша історія!) приходить до Середньовіччя як *університет* та втілений у ньому *ковток свободи знати*. Невипадково, університет претендує на роль «другого за віком інституту західного світу з безперервною історією, першим є Римська католицька церква» [6, с. 1]. Цікаво, що поява університету як соціального інституту сприяла деструкції монополії на знання з боку церкви, яка визначала духовну ситуацію Середньовіччя. Університет досить впевнено виграв битву з церквою за місце головного осередку знань, адже, на відміну від останньої, був

зорієнтованим не на завершене, канонізоване традицією «знання з минулого», а на принципово незавершене «знання з майбутнього», яке твориться тут і зараз задля того, щоб майбутнє настало.

Ще одна важлива річ, на яку слід звернути увагу, — це те, що *ковток свободи*, який надає можливість зробити відбудований майбутнім заради власної долі простір університету, відкриває прилученому до цього простору адепту його власні можливості — знати, усвідомлювати, творити. Зовсім як у стародавньому афоризмі: «Стань тим, ким ти є насправді!» «Бути» взагалі та «бути собою», зокрема, можна лише в ситуації свободи, яка відкриває можливість творчої самореалізації, дозволяючи людині піднятися на верхівку піраміди Абрахама Маслоу та з цієї онтологічної вершини побачити, *відчутти* раніше недосяжні сенси — як сокровенні можливості власного майбутнього! Ярослав Пелікан, говорячи про процес навчання, зазначає: «роль учителя полягає не в тому, щоби вкласти знання в голову учня, а в тому, щоби проявилися ті знання, які насправді вже є в нього; за загальновідомою метафорою Сократа, учитель не є батьком знання, а лише бабкою-повитухою» [3, с. 111]. Тобто університет, використовуючи метафору Батая, *інфікує свободу* як здатністю до вільної самореалізації, до творчості, не обмеженої ідеологічними стереотипами та сталими упередженнями повсякденного життя.

Для сталого догматичного контексту, класичним прикладом якого є епоха пізнього Середньовіччя, це була справді фатальна інфекція — творчий імпульс, породжений цією інфекцією, був вражаючий та всеохоплюючий. Університетська свобода як порожнеча, в якій можлива таїна власної самореалізації — ось той «гумус», з якого проростає епоха Нового часу та її темпорально дезорієнтовані наступниці. Фактично відбувається перехід від статичного контексту Середньовіччя до динамічного контексту Нового часу з його необмеженим потенціалом розвитку [10]. Університет як соціальний інститут формує принципово нову модель зв'язку минулого та майбутнього. Як пише з цього приводу Ярослав Пелікан: «Університет є місцем, де минуле заявляє про себе, висуваючи певні вимоги до теперішнього, і так воно й має бути. Проте навіть найзапекліший традиціоналіст повинен пам'ятати, що

університет є тереном здійснення майбутнього, він присвячує себе не тільки «бальзамуванню мертвого генія», а й «підтримці живого генія» [3, с. 247].

Тож Середньовіччя захворіло на *свободу знати* у формі університету. Чи можна навчитися свободі? Якщо ми ставимо питання таким чином, то передбачаємо в процесі навчання певний шлях, тобто просторову метафору, яка веде до бажаного топосу свободи. Цікавим є те, що в Середньовіччі простір цієї свободи, обмежений територією університету, може бути сприйнятим як метафора святкової опозиції існуючому ладу. Університет створюється як певний альтернативний світ, спрямований на молодь, а отже, – на майбутнє та його невичерпні творчі можливості. Майбутнє народжується в університеті – сократична маєвтика знаходить нарешті в ньому свою адекватну інституцію! З цього боку університет є феноменом карнавальної свідомості (у тому розумінні, що вкладає в цей термін Михайло Бахтін) – він протистоїть існуючому порядку як альтернативному бутті, що веде в принципово відмінне майбутнє. І це майбутнє настає, змінюючи і місію, і ідею університету.

У своїй промові «Ідея Університету – вчора, сьогодні, завтра» Ганс-Георг Гадамер зазначає: «ідея Університету – у тій формі, в якій вона розвинулася за два останні століття, насправді всюди означала перехід від *doctrina* до дослідження, або ж, повторюючи визначення Вільгельма фон Гумбольдта, – перехід до науки, яка ще не зовсім знайдена» [2]. Подібна «незавершеність» університетського знання (що нагадує принципову «незавершеність» художнього витвору в естетиці Романа Інгардена) теж може бути витлумачена як певний модус свободи. Незавершеність інспірує творчий пошук або ж можливість *вільно* давати відповіді на виклики майбутнього. Крізь призму саморефлексії я розумію, що саме ця «розімкнута незавершеність» привела мене в університет, перетворивши останній на *modus vivendi* мого існування (звичайно, в якості ідеальної конструкції, що найбільш адекватно відповідає на певні екзистенціальні запити). Лише в подібній принциповій незавершеності можливе «життя ідеями», яке Гумбольдт уважав головним завданням університетських студій.

Чи можна «жити ідеями» не будучи вільним? Тобто жити лише однією ідеєю, яка маніакально охоплює свідомість та заповнює власними змістами людську уяву, а не поліфонічним феєрверком ідей, серед яких порхає загадковий метелик людської думки? Вважаю, що ні. «Життя ідеями», якщо наслідувати онтологічній семантиці Платона, означає вихід з печери несправжнього, і цей вихід не є простим розчиненням, втратою себе в царині ідеального. З цього боку прихід в університет задля того, щоб жити ідеями, — це свідоме обрання позиції рекруту майбутнього, а, відповідно, — абсолютно природної можливості *бути іншим*. *Бути іншим* як свідомого вибору, «озвученого» неповторними регістрами власного «я». «Те, що закладено у високому сенсі «науки, ще не до кінця віднайденої», «життя в ідеях», що покликане об'єднувати молодь в Університеті, покликане відкривати їй за допомогою знання горизонти цілісної дійсності — і в такий спосіб відкрити їй можливість дати собі раду з цією дійсністю. Для цього були потрібні дві речі: самотність і свобода» — розмірковує Г.-Г. Гадамер [2].

Дійсно, свобода та самотність — якості, які формують власну, неповторну цілісність світосприйняття. Уже етимологічно університет має певну всеохоплюючу цілісність, але ця цілісність є відкритою — приблизно так само, як незворотним та відкритим є наше майбутнє. І тут ми приходимо до ідеї доброчесності, як певного формоутворювального принципу цієї цілісності, який має сенс лише в умовах свободи вибору. Ярослав Пелікан вважає, що «без обстоювання академічної цілісності університет не лише шкодить собі, він руйнується; а відтак слід поставити питання, чи матиме університет у майбутньому, що сьогодні твориться новими суспільними та технологічними силами, достатньо ресурсів, зокрема і моральних, для збереження рівноваги вільного дослідження й інтелектуальної чесності» [3, с. 97]. Отже, «хоч би якою була ідеологічна орієнтація, університет має бути вільною та відповідальною громадою, і там, де цього немає, постійно виникає необхідність нагадувати університетові, а також державі, Церкві чи приватним спонсорам, що це має бути саме так» [3, с. 114]. Ярослав Пелікан гостро критикує обмеженості утилітаристського підходу, який нав'язується сучасному університету: «негнучке

застосування утилітаристських критеріїв може позбавити наступні покоління засобів, які знадобляться їм для виконання завдань, що чекають на них і відрізняються від тих, що поставали перед нашим поколінням; а відтак їх не можна буде розв'язати за допомогою тих засобів, які наше покоління вважало «корисними» [3, с. 70]. Як у цьому зв'язку не згадати останні «революційні» ініціативи Міністерства освіти і науки України щодо скорочення кількості обов'язкових предметів соціально-гуманітарного циклу?

Показовим є те, що в самій ідеї університету є елемент бунтарства, спротив до існуючого стану речей та інституцій. Можна сказати навіть більш радикально — ідея університету ґрунтується на темпоральному виклику теперішньому, на виклику, який походить з майбутнього. А свобода творити майбутнє виключає конформістську модель поведінки. У цьому зв'язку характерним є факт, що в англійській версії статті «університет» на сайті Вікіпедії є особливий розділ «під тиском» («under the pressure»), присвячений університетам нацистської Німеччини та СРСР [7]. Тобто, ідеологічно контрольовані освітні установи свідомо виокремлюються від вільної університетської ойкумени — і особисто я цілком погоджуюсь з подібною системою класифікації. На думку Мирослава Поповича, який аналізує освітню ситуацію в радянський період нашої історії: «Що ж стосується університетів, то вони були насамперед навчальними закладами в найелементарнішому розумінні, а наукова робота в них велася, так би мовити, другим сортом. Університети стали дуже добрими педагогічними інститутами, науково-дослідні інститути (численні галузеві НДІ) — конструкторськими бюро, а заводські конструкторські бюро — ремонтними майстернями. Активність студентів використовувалася в радянський період переважно в громадсько-політичних цілях для зміцнення режиму. Отже, у нас старий тип вченості та науково-культурної організації давно втрачений, радянські університети ніколи не мали й того політичного престижу, який втратили після 1917 року, для політиків університет є хіба що молодіжним електоратом. Академічна наука, умисне відрізана свого часу від навчальних закладів, давно зорганізована на бізнесовий кшталт і з фактичним

розвалом військово-промислового комплексу різко знизилася свій вплив у суспільстві» [8, с. 17].

«Згідно з європейськими, а відтак і американськими уявленнями, студенти були і є верствою привілейованою, їм дозволяється дещо особливе. Сенс такого *попускання*, здавалося б, очевидний: пригнічений страхом і покорою мозок не здатен розуміти і думати посправжньому. А йдеться про те, щоб він розумів і думав. Звідси — відчуття цілковитої розкутості і ледь не карнавальної легкості, що охоплює тебе, як тільки переступаєш межу будь-якого західного університету. Звідси — ця чудова афіно-сковородинська натурфілософська звичка до лекцій просто неба, на волі. Звідси — переповнені оголошеннями й афішами стенди в університетських вестибюлях і коридорах. Звідси — цілком відмінний від нашого стандарт у стосунках між викладачами і студентами: у жодному разі не начальник — підлеглий, а швидше, колега чи партнер», — для тих, хто має досвід перебування у західному університеті, важко не погодитися з цими твердженнями Юрія Андруховича [1, с. 8] та висловити це так вдало, як він.

Особисто мене в західних колегах-професорах (в усякому разі, у *кращих* з цих колег) завжди вражала і захоплювала щира повага до вільної думки студента, до слова, яке промовляється молодою людиною. У такому випадку відбувається традиція свободи — як свободи мислити, шукати, творити. Невипадково Гадамер помічає: «Найшляхетнішими посередниками між нами — невеликою кількістю викладачів — та великою масою студентства є ті, що бодай намагаються зробити власний внесок. Не всім суджено цього досягти. Однак професор без студентів, які намагаються увійти в науку, був би позбавлений своїх найкращих перекладачів, найкращих посередників» [2]. «Перекладачів задля майбутнього» — додав би я від себе. А для того щоб мати подібних перекладачів, професору треба бути *вартим майбутнього*. Або ж *вартовим майбутнього*, пробачте за каламбур.

Список літератури

1. Андрухович Ю. Територія незайманості / Ю. Андрухович // Нерви ланцюга: 25 есеїв про свободу. — Львів : Глобус, 2003. — С. 6–8.

2. Гадамер Г.-Г. Ідея Університету – вчора, сьогодні, завтра / Г.-Г. Гадамер // Ідея університету: Антологія. – Львів : Літопис, 2002. – С. 169–184.
3. Пелікан Я. Ідея університету. Переосмислення / Я. Пелікан. – К. : Дух і літера, 2008. – 360 с.
4. Лао Цзы Дао де цзин [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.philosophy.ru/library/asiatica/china/lao-czi.html>
5. Rothblatt Sheldon. The Modern University and its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Britain and America / Sheldon Rothblatt. – Cambridge University Press, 1997. – 475 p.
6. Rothblatt Sheldon. The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays / Sheldon Rothblatt and Bjorn Wittrock. – Cambridge University Press, 1993.
7. University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://en.wikipedia.org/wiki/University>.
8. Попович М. Модель сучасного університету / М. Попович // Покликання університету. – К. : Янко, 2005. – С. 16–18.
9. Зубрицька М. Що таке університет / М. Зубрицька // Покликання університету. – К. : Янко, 2005. – С. 258–259.
10. Курбатов С. Історичний час як детермінанта творчого процесу / С. Курбатов. – К. : Інформ. системи, 2008. – 172 с.

1.10. ЦІННІСНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ

(Л. М. Панченко)

У підрозділі розглядаються проблеми, пов'язані з пошуками нової парадигми підготовки людини до життя, яка б забезпечила не лише адаптивне ставлення людини до дійсності, але й розвиток самої дійсності відповідно до людських вимірів життя. Центром цієї парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і водночас як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації в новому глобальному просторі.

В подразделе рассматриваются проблемы, связанные с поисками новой парадигмы подготовки человека к жизни, которая бы обеспечила не только его адаптивное отношение к действительности, но и развитие самой действительности в соответствии с человеческими измерениями жизни. Центром этой парадигмы является образование, которое развивается как ответ на вызовы цивилизации и одновременно как ответ на потребности человека найти свое место и возможности самореализации в новом глобальном пространстве.

Examines the problems connected with the search of a new paradigm of human being training for living, which should provide not only his/her adaptation to the reality, but the development of this reality according to the human being measures of life. Education is a central issue of this paradigm and is developed as an answer to the challenges of civilization and, at the same time, to the requirements of human being to find the own place and possibilities of self – realization in the new global space.

Проблема цінностей в її різних звучаннях і вирішеннях тісно пов'язана з вихованням і освітою людини, системи яких завжди включають фундаментальні ціннісні передумови. Міркуючи про моральні цінності в педагогіці, М. Гартман зазначив, що «головними в ній є справжні цінності формування характеру, такі як слухняність, старанність, завзятість, жертвність, відповідальність. Але, подібно праву, вона більше налаштована на засоби їх здійснення, ніж на чисте схоплення їх структури. Вона припускає як пізнане те, що етика лише намагається схопити» [1, с. 197–198].

Ціннісні передумови лежать в основі філософії освіти, яка склалася ще в стародавності. В історії європейської культури, в античності й еллінізмі понад двадцять століть тому було найбільш повно представлено філософське осмислення освіти, її ідеалів, норм

і вимог. Це свого роду «протофілософія освіти» (О. П. Огурцов), де виховання й освіта розглядалися всередині філософського дискурсу, як важливі форми політичної практики, що визначає їх ідеали та цілі. Пайдейя – поняття, яке ввели в обіг давньогрецькі філософи (V ст. до н. е.), означає освіту й виховання людини через оволодіння культурою, універсальним знанням, які становлять сутність її буття. Це внутрішнє життя, духовність, культура як вище багатство людини. Основні й фундаментальні ідеї пайдейї у філософсько-педагогічних ученнях давньогрецьких мислителів представлені софістами, які показали проблему людини та її життя як члена суспільства. Їх теми: етика, політика, риторика, мистецтво, мова, релігія, виховання – культура в цілому. Проголосивши свободу духу на протигагу традиції, нормам і кодифікаціям, філософи продемонстрували тим самим необмежену віру в розум. Сократ, який тісно пов'язував освіту з вихованням високих моральних якостей, убачав сенс існування людини й всього соціального життя в моральному характері кожної окремої особистості.

Платон у діалозі «Протагор», в «Державі» і «Законах» представив пайдейю не тільки як сенс життя душі, але й політики й держави. Висока мораль держави – основа її сили. Необхідно створити новий тип виховання, який припускає повну рівновагу між владою й високою культурою громадян. Оздоровлення громадського життя після якої-небудь катастрофи держави може відбутися не тільки в політиці, але у відновленні моральних і релігійних основ, не стільки із установами сильної державної влади, скільки з відродженням «совісті» або «душі» громадян. Виховання моральності є водночас будівництвом держави. Пайдейя розглядалася як освіта молоді за допомогою вивчення різних наук, але головне – це «людські питання», а не космічні або фізичні теорії. Однак Арістотель вважав, що в кожній науці існують два шляхи – наукове пізнання й освіта.

До ідей педагогіки зверталися свого часу давньоримські мислителі Цицерон і Сенека, і саме тут народжується близьке пайдейї поняття *humanitas* – людяність. М. Хайдеггер у «Листі про гуманізм» звернув увагу: наша турбота має бути звернена на повернення людині людяності, «негуманна» – це та людина, яка лишилася своєї

сутності. У наш час функцію «гуманізації» найчастіше передають самостійному процесу виховання, залишаючи освіті передачу накопиченого попередніми поколіннями знання й професіоналізацію. Однак вона з'являється не тільки у своїй прямій просвітній функції, але і як найефективніший спосіб гуманізації та впровадження моральних і культурних еталонів соціальної діяльності людини й суспільства, необхідного для масової освіти.

Сучасна ситуація в суспільстві й культурі, стурбованість філософів долею «негуманної» людини, яка не піклується про самовиховання, знову висунула пайдеєю стародавніх греків, її сучасне розуміння на перший план. Так, головною темою одного із все-світніх філософських конгресів (1998, Бостон, США), що зібрав понад три тисячі філософів з різних країн світу, стала ««Paideia»: Роль філософії у вихованні людства». Знову досліджувалися такі питання, як походження цього поняття, його інтерпретація в різних філософських концепціях, співвідношення філософської освіти й культурної розмаїтості, соціальної справедливості та прав людини. Більшість учасників, відроджуючи традицію, розуміли пайдеєю «як одночасний розвиток інтелектуальних і етичних здібностей індивіда» (И. Кучуради, Туреччина), як «сукупність ідей і практик» виховання й навчання, показували її значущість для розв'язання глобальних проблем людства. Загальний підсумок – усвідомлення того, що «головна цінність тепер це вже не наукове знання, а людське життя й воля» (Н. С. Автономова, Росія) [2].

Ідеї античних мислителів успішно розвиваються сьогодні в контексті філософської герменевтики. Відомо, що М. Фуко в лекції «Герменевтика суб'єкта», прочитаної в Колеж де Франс, зробив головним предметом уваги принцип «турботи про самого себе» і його окремих випадок – «пізнай самого себе», вважаючи їх корінними для герменевтичного підходу до суб'єкта й розуміння природи освіти. «Турбота про самого себе» з'являється як головна цінність – основа раціональної поведінки в будь-якій формі активного життя. «Турбота про себе» рівнозначна турботі про свою душу, вона повинна сприяти розвитку такої базової цінності людини, як уміння піклуватися про інших і управляти ними саме на цій основі.

Розвиваючи ідеї давньогрецьких філософів про культуру свого «Я», Фуко простежує їх зміни пізніше, підкреслюючи, що західна філософія змінила базові цінності – віддала перевагу самопізнанню «турботі про себе». Незважаючи на те що протягом багатьох століть «турбота про себе самого» була основним ціннісним принципом таких прикладів моралі, як епікурейська, стоїчна й т. ін., у XVII ст. «турбота про себе», про власну моральність розглядалася як умова одержання справжнього наукового знання. Пізніше, очевидно під впливом ідей освіти, відбулася переоцінка, саме поняття «турбота» стало означати скоріше егоїзм, крайній індивідуалізм. Зміна цінностей, що пов'язана із втратою гуманістичної традиції, посилилася тим, що в європейській культурі освіта перестала орієнтуватися на виховання чесноти, уявлення древніх про пайдейю «виродилося» в інтелектуальне вдосконалювання й накопичення знань. А такі цінності, як необхідність розвитку етичних властивостей, «турботи про себе» як моральне самовдосконалення, були втрачені або посіли інше місце.

Один із провідних представників герменевтики Х.-Г. Гадамер вважав найважливішою думку про те, що «буття духу деякою мірою пов'язане з ідеєю освіти», розуміння якого, у свою чергу, визначається типом раціональності, що панує в суспільстві. Традиційно освіта розуміється як оволодіння насамперед інтелектуальними аналітичними знаннями в сукупності з рецептурною інформацією, певними практичними вміннями й навичками. Перетворення природних задатків і можливостей трактується переважно як удосконалення чистого розуму, розумових процедур і операцій, а також як нагромадження індивідом спеціальних знань із різних галузей, обумовлених інституціонально. Такий підхід укорінений в ідеалах класичної раціональності, що отожднює «освіченого» індивіда з теоретичним суб'єктом, удосконаленим інтелектом, звільненим від природних недосконалостей і ірраціональності емпіричного суб'єкта.

Якими особливостями й можливостями володіє освіта? Відповідь на це запитання може бути знайдено під час розгляду низки фундаментальних філософських проблем і насамперед гегелівського трактування природи освіти. Для Гадамера ідеї Гегеля

про освіту, зокрема викладені у «Філософській пропедевтиці», особливо значущі, і сам виклад основ філософської герменевтики в «Істині й методі» він починає з освіти як провідного поняття для гуманітарних наук і самої герменевтики. Вимога загальності реалізується в практичній освіті як уміння відволіктися від самого себе, дистанціюватися від безпосередніх особистих потягів і потреб, приватних інтересів, побачити й зрозуміти те загальне, яким у цьому випадку визначається особливе. Отже, «підйом до загального» — це підйом над собою, над своєю природною сутністю у сферу духу, але водночас світ, в який «вростає» індивід, — це реальний світ, він твориться культурою й насамперед мовою, системою цінностей, символів, а також повсякденністю, що спирається на звичаї, традиції, повсякденну свідомість у цілому.

Чи сформувалася вітчизняна «філософія освіти» як самостійна теоретична дисципліна? Відповідь на це запитання неоднозначна, його обговорення триває. Труднощі мають, насамперед, термінологічний характер, оскільки відповідно до західної традиції під «філософією освіти» часто розуміється «загальна теорія освіти», «наука про освіту» і обговорюються можливості створення такої системи знання. Існують і аргументи проти: філософія освіти в багатьох західних країнах стала майже марною, вона потонула в технічних тонкощах; або не існує особливого змісту науки про освіту, і використовуються методи, факти й принципи, запозичені з інших галузей знання, у тому числі філософії, для розв'язання проблем освіти (Дж. Дьюї, П. Наторп, П. Херст). У цьому контексті обговорюється питання, чи не є педагогіка прикладною, конкретною філософією, і в цьому випадку проблема набирає нового аспекту: яке співвідношення філософії та загальної теорії освіти?

До середини ХІХ ст. педагогіка шукала своє обґрунтування не тільки у філософії, але значною мірою в емпіричній психології, яка розвивається. Це на певний час відсунуло на задній план міркування про цілі та ідеали освіти, про антропологію як основу педагогічного процесу й т. ін. Формувався власний предмет педагогіки та її складові: методологія педагогіки, дидактика, методика, теорії навчання й виховання. Питання з філософії, психології, соціології істотно переосмислюються, якщо вони вбудовуються

в єдину теоретичну й прикладну педагогіку з її власним об'єктом і предметом. У той же час зберігається й залишається необхідним самостійний філософський аналіз теорії й практики освіти. Фахівці, як правило, виокремлюють кілька проблем, що є проблемами самої педагогіки, але їх можна побачити й досліджувати лише з позицій філософії і засобами філософії. Звичайно, називають такі проблеми: ідеологія й освіта, освіта як складова частина соціального механізму виживання людства, роль освіти у звільненні особистості від приниження, взаємозв'язок науки й освіти, іншими словами, соціально-філософські, соціологічні й соціально-психологічні проблеми, розв'язання яких впливає на процес освіти.

В. В. Краєвський вважає, що предметом філософської рефлексії стає зв'язок між уявленнями про місце людини в суспільстві, з одного боку, і цими трьома концепціями освіти – з другого. Відповідно педагогіка – єдина спеціальна наука про освіту серед усіх наук, яка вивчає освіту в єдності всіх складових її частин. Очевидно, що педагогічна наука в цілому не може мати той же предмет, що й філософія освіти. Краєвський справедливо також відзначає, що це стосується й спеціальної методології педагогіки (очевидно, як «теорії середнього рівня», за класифікацією Р. Мертона), що містить як абстракції, так й емпіричний матеріал, на відміну від абстрактного філософського мислення й загальнофілософської методології [3, с. 24–26].

Філософія освіти, що не збігається з теорією, методологією й практикою педагогіки, має специфічне коло питань і проблем, і якщо знаходить статус дисципліни, то формує й свій предмет дослідження такого об'єкта, як освіта. Це припускає, у свою чергу, певне відокремлення від загальної філософії, що у ХХ ст. виявилось, зокрема, у створенні асоціацій і об'єднань філософів, які досліджують проблеми виховання й освіти і прагнуть установити діалог із представниками різних педагогічних парадигм, здійснити критико-аналітичний підхід до вихідних принципів.

У фундаментальному дослідженні «Образи освіти» у західній філософії освіти ХХ ст. О. П. Огурцов і В. В. Платонов зазначають, що основною проблематикою цієї галузі знання стають сьогодні відокремлення освіти в автономну сферу громадянського суспіль-

ства, диференціація й ускладнення структури й форм освіти, поліпарадигмальність педагогічного знання, зміна параметрів освіти у структурі інформаційного суспільства, поява циклу наук, що вивчають освіту [4, с. 12].

У філософському й у педагогічному співтовариствах намітилася тенденція спільного пошуку базових ідеалів і принципів пояснення сформованої «освітньої дійсності», концептуальної бази й методологічної програми її дослідження. Створення філософії освіти істотно змінило стратегію дослідження освіти. Збагачувався предмет і методи філософських досліджень із урахуванням досвіду педагогіки, у свою чергу, відбувалася зміна стратегії педагогіки на основі загальнофілософських, епістемологічних і соціально-філософських положень про суспільство, людину й пізнання. На основі вивчення великої «панорами філософських концепцій освіти» О. П. Огурцов і В. В. Платонов дійшли важливого висновку: «Дві форми дискурсивної практики – філософія й педагогіка, дві форми стратегії дослідження... виявилися взаємодоповнюючими, і поступово складається загальна установка й загальна стратегія... З одного боку, філософська рефлексія, спрямована на осмислення процесів і актів освіти була заповнена теоретичним і емпіричним досвідом педагогіки... З другого боку, педагогічний дискурс, що перестав замикатися у своїй галузі й вийшов на «великий простір» філософської рефлексії, зробив предметом свого дослідження не тільки конкретні проблеми освітньої дійсності, але й найважливіші соціокультурні проблеми часу» [4, с. 21–22]. Дослідження показало, що поряд з великою психологічною, дидактично-методичною, соціально-психологічною емпірією в педагогіці успішно розроблялися теоретичні концепції, що не тільки становлять безсумнівний змістовний інтерес, але і є також формами спеціалізованого гуманітарного знання. Відповідно в цій якості вони можуть бути предметом аналізу логіки, методології й філософії.

Водночас це розгорнуло перед нами велику панораму зміни ціннісних передумов, систем цінностей у цілому, які ставали вихідними, базовими для побудови численних і різноманітних концепцій філософії освіти та власне теорій педагогіки. Принципи й світоглядні підходи, сформульовані й розгорнуті у працях

філософів тих або інших напрямів, дозволяли побачити нові можливості для побудови систем виховання й навчання. Вихідні принципи й переваги викладалися як у роботах філософів, спеціально присвячених освіті, так і як світоглядні і методологічні положення самих філософських вчень. Так, наприклад, філософія освіти в системі цінностей і переваг в опозиції «інтелект – інтуїція» А. Бергсона представлена як у його роботах і виступах про спеціальність, класичну освіту, про реформу освіти Франції, так і в загальніших філософських працях, ідеї яких про інтуїтивізм вплинули на педагогічні вчення. Те ж саме можна спостерігати й у спеціальних працях (лекціях) Е. Дюркгейма про педагогіку й соціологію, освіту, моральне виховання й одночасно про вплив ідей, цінностей і переваг, які розроблялися автором у своїх базових соціологічних дослідженнях, у тому числі й про самі цінності [5].

Існує безліч прикладів, що підтверджують тісне переплетіння філософських і педагогічних ідей багатьох мислителів європейської культури, які дотримуються різних світоглядних, методологічних та й взагалі ціннісних позицій. Розмаїтість зростає, якщо ми звернемо увагу на складну динаміку ідей і цінностей як у розвитку поглядів самих мислителів (наприклад, перехід від психологічної до герменевтичної інтерпретації педагогіки у В. Дільтея), так і у процесах протистояння різних шкіл і напрямків. Приклади останнього нескінченні, зокрема, це динамічні (аж до конвергенції) опозиції емпірико-аналітичні і гуманітарні напрями, найбільш значущі з яких – англо-американська аналітична й герменевтична традиції, протилежні ціннісні принципи яких добре відомі.

Базовою ідеєю для філософії й педагогіки, навколо якої тривають дискусії, створюються концепції, формується багато напрямів і шкіл, завжди була ідея людини, її оцінка й розуміння. «Антропологічний поворот» у філософії на початку ХХ ст. виявився в середині століття й у педагогіці, де розгорнулися дослідження антропологічних передумов і основ педагогіки, освіти в цілому. Концепції антропологічної педагогіки (педагогічної антропології) будувалися по-різному, але в прямій залежності від тих або інших філософських ідей і принципів в галузі вчень про людину: педагогічна антропологія як варіант трансценденталізму (К. Х. Дікоп),

персоналізму (М. Шелер, Е. Мунье), феноменології (М. Мерло-Понті, В. Лох), екзистенціалізму (К. Ясперс, М. Бубер, Є. Фінк) та ін. Вплив на цей процес робили не тільки праці філософського жанру, але й спеціально розроблені програми, маніфести, такі як «Маніфест персоналізму» Е. Мунье, де дається не тільки характеристика сучасного суспільства, критичний аналіз учень про нього, але на основі чітко прописаних цінностей і принципів – цілісна програма виховання людини, особистості. Перший принцип – «виховання не має своєю метою привчити дитину підкорятися соціальному середовищу або приймати на віру ту або іншу державну доктрину» – обґрунтовував одне з головних вимог до освіти – «плюралістичний статут школи», де однозначно стверджувалося, що «держава не має права монополювати нав'язувати яке-небудь вчення і яку-небудь форму виховання» [6, с. 322]. У цілому в «Маніфесті» цінності виховання й освіти формулюються відкрито, переконано, хоча й з певним критичним осмисленням і обґрунтуванням.

Надалі філософія освіти як нова дослідна галузь і її філософсько-теоретичний фундамент створюється спільними зусиллями педагогів і філософів, що звертаються до сучасних реальних педагогічних проблем. У вітчизняній філософії ХХ ст. відома філософська концепція освіти Є. В. Ільєнкова, методологічна програма Г. П. Щедровицького, програма «діалогу культур» В. С. Біблера, дослідження Ф. Т. Михайлова, кожна з яких побудована на самостійній системі філософських і педагогічних принципів і цінностей.

У цілому ж ситуація ускладнюється тим, що, як зазначає В. О. Лекторський, сучасна освіта існує в межах принципово іншої цивілізації, що ґрунтується на іншій системі цінностей, ніж традиційна європейська культура, починаючи з античності. «Шляхи мислення, моральності й мистецтва давно розійшлися. Мислення має переважно інструментальний характер, тому що обслуговує, насамперед, сферу природничих наук і техніки. Навчання такого мислення не сприяє моральному розвитку. Освічена людина ототожнюється з людиною знаючою. Тим часом подібний ідеал освіти усе більше ставиться сьогодні під сумнів» [7, с. 3]. Знання швидко старіють, складні сучасні проблеми вимагають нестандартних

рішень і методів, виходить, освіта має стати навчанням способів творчого й критичного мислення, засобом виховання моральних і громадянських чеснот.

Зрозуміло, існує ще безліч інших актуальних філософських проблем сучасної освіти. Це питання про класичну модель освіти і її кризи сьогодні, про різноманітність культур і різноманітність моделей освіти, педагогічних практик, про можливість єдиної парадигми й цілісної системи освіти сучасної цивілізації. Особлива проблема – комп'ютерна техніка, її ідеї та програми як нові можливості формування мислення, навчання, освіти в цілому, а також застосування принципово інших, зокрема синергетичного, глобалістського підходів до освіти. Але за всім цим стоїть людина в єдності її інтелекту, моральних і громадянських чеснот, системи цінностей у цілому.

Унаслідок своєї актуальності освітні цінності сьогодні стали об'єктом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних учених. Треба зауважити, що дотепер у науковій літературі не існує загально-прийнятого визначення освітніх цінностей. У своїх працях вчені пропонують різні тлумачення цього терміна. Зокрема, це обумовлено тим, що сутність понять «цінності» та «освіта» теж трактується неоднозначно.

Система освіти як «поле боротьби за капітал» (П. Бурдьє) є кульмінацією світу цінностей, цілей й шляхів їх досягнення. Цінності, що вводяться як орієнтири в процесі сучасної освіти, – одна з проблем, що становить галузь, яка вимагає постійної уваги внаслідок динамічності розвитку суспільства і самої освітньої системи. Основні цінності освіти, хоча й залишаються правильними і необхідними, усе-таки недостатні для розвитку і зростання особистості, для здійснення індивідуальної продуктивної освіти.

Освіта як система визначається такими групами цінностей:

1. Внутрішні цінності функціонування освіти (головна цінність – індивідуальність учнів або запити суспільства, професорсько-викладацькі цінності, цінності, що лежать в основі навчальної діяльності учнів і механізмів оцінювання). Виділяють чотири типи якісних цінностей в освіті, що конкурують між собою. По-перше, «академічні», тобто традиційні цінності, сфокусовані на відповідній

галузі з якісними критеріями, ранжируемими відповідно до параметрів дисципліни. По-друге, «управлінські» цінності зосереджені на політиці і процедурах. По-третє, «педагогічні» цінності фокушуються на навичках і компетенції. І, по-четверте, цінності, що «сконцентровані на зайнятості» (випускників) з виділенням ієрархічно структурованих стандартів.

2. Зовнішні цінності, що індукуються (іноді нав'язуються) освіті суспільством, державою, зокрема, ними визначаються економічні цінності освіти, тобто її здатність забезпечувати функціонування соціально-професійної структури суспільства.

3. Інструментальні цінності освіти (її здобуття або проходження), що обумовлені ступенем одержання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу, зокрема, матеріальна цінність освіти (залежність оплати праці від рівня та якості освіти); соціальна цінність (освіта як чинник соціальної мобільності, вибір видів і сфер професійної діяльності); статусно-престижна цінність (освіта як спосіб та інструмент підвищення соціального статусу).

4. Продуктовані цінності в освіті: вільна і відповідальна особистість; формування світоглядних установок, поглядів, цінностей загальнолюдського характеру, забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини у світоглядному просторі для прийняття нею власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень, потреб, принципів і т. д.

Перераховані блоки цінностей — це система координат, в якій, хочемо ми того чи ні, освіта постає ціннісним поняттям, а цінності так чи інакше розширюються, конкретизуються, довизначаються. Освіті більше, ніж будь-яким іншим частинам суспільства, властивий потяг до буттєвих цінностей, а її цінності можуть бути зразком для оточуючого її суспільства. Через це вона змушена шукати нових засобів освітньої діяльності в умовах девальвації цінностей.

Отже, освіта є системою, що споживає, виконує і продукує цінності. Згідно з П. Бурдє, люди, які володіють значним символічним капіталом, нав'язують іншим найбільш придатну для себе шкалу цінностей, що зберігає їх соціальний стан, їх фактичну монополію на інститути системи освіти, які основуєть і гарантують соціальні категорії. З цим пов'язана і боротьба за границі між дисциплінами,

яку особливо активно ведуть «мертві» дисципліни, що втратили свою цінність, проти більш продуктивних способів мислення.

Список літератури

1. Апель К.-О. Трансформация философии / К.-О. Апель. – М., 2001. – С. 197–198.
2. Garber M. Academic Instincts / M. Garber. – Princeton, 2001.
3. Краевский В. В. Философия образования – вместо педагогической теории или вместе с ней? / В. В. Краевский // Тр. науч. семинара «Философия – образование – общество». – М., 2004. – Т. 1. – С. 24–26.
4. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб., 2004. – С. 12, 21–22.
5. Бергсон А. Здравый смысл и классическое образование / А. Бергсон // Вопр. философии. – 1990. – № 1. – С. 16.
6. Мунье Э. Манифест персонализма/ Э. Мунье. – М., 1999. – С. 322, 327.
7. Философия – образование – общество : тр. науч. семинара – Т. 1. – С. 3.

1.11. НОМІНАЛЬНА ВИЩА ОСВІТА ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА НА ШЛЯХУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РЕАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СОЦІУМІ

(В. І. Рябченко)

У підрозділі висвітлюється феномен номінальної вищої освіти, що поширений в Україні та стає перешкодою на шляху забезпечення компетентності випускників ВНЗ, яка має відповідати вимогам та викликам сучасної цивілізації. Розкриваються основні причини і механізми, що породжують дану проблему та її негативні наслідки для суспільства, які загрожують національній безпеці та успішній побудові державності України.

В подразделе освещается феномен номинального высшего образования, который распространен в Украине и становится препятствием на пути обеспечения компетентности выпускников вузов, которая должна соответствовать требованиям и вызовам современной цивилизации. Раскрываются основные причины и механизмы, порождающие данную проблему и ее негативные последствия для общества, угрожающие национальной безопасности и успешному созиданию государственности Украины.

The section deals with the exploration of a phenomenon of a nominal (on the paper) higher education that has a wide spread way in Ukraine and is as a barrier on the way of an ensuring of a competence. It has to answer on claims and demands of a current civilization. There are open main causes and mechanisms which make a problem's actualization that has negative social consequences which threaten the national security and the successful state raise of Ukraine.

Із самого початку визначимося з дефініцією предмета нашого дослідження. Це дозволить зрозуміти сутність проблеми та необхідність її актуалізації.

Під номінальною вищою освітою ми розглядаємо диплом, який засвідчує її формальне отримання, незалежно від наявних знань і вмінь, якими володіє власник такого диплома.

Реальна вища освіта засвідчує відповідність знань і вмінь, якими володіє випускник вищого навчального закладу, вимогам ринку праці, на якому він улаштовує свою професійну діяльність.

Як робочу гіпотезу нашого аналізу беремо за умову, що номінальна й реальна освіта мають рівноцінне право на її отримання

й сприйняття суспільством. Зразу ж робимо ремарку, щоб не шокувати такими припущеннями. Автор усвідомлює, що в соціокультурному середовищі будь-якої із західноєвропейських країн чи у США така гіпотеза виглядала б некоректною, а скоріше абсурдною. Але те, що є абсурдним для цивілізованих суспільств зі сталими демократіями й правовими державами, не виключає можливість існування таких і подібних феноменів на вітчизняних теренах. Тому налаштуємося на критичний аналіз реалій нашого суспільного життя.

Прийняття зазначеної гіпотези дозволяє розглядати два варіанти вмотивованості студента на отримання ним вищої освіти. Звідси гіпотетично моделюємо дві ситуації, які за вибором студента дозволяють йому стати на шлях отримання номінальної або реальної вищої освіти. Полишаємо на розсуд студента його ставлення до навчання. Вищий навчальний заклад, як і належить йому, здійснює навчальний процес за встановленим графіком і відповідним розкладом занять. Викладачі, відповідно до навчальних програм, надають можливості студентам повною мірою опанувати реальною вищою освітою. Але оцінки виставляються на вимогу студента незалежно від опанованих знань і вмінь та відвідування занять.

Абстрагуючись від гіпотетичних розмірковувань, повертаємо аналітичний погляд на стан справ у цьому сенсі в наших реальних вищих навчальних закладах. Чи багато ВНЗ знайдемо ми серед сотень діючих, де повністю виключено явище, коли студент, який систематично пропускав заняття, геть не відтворює володіння необхідними знаннями й уміннями, за вимогою отримує оцінку, що рівнозначна чи навіть вища тієї, яку виставляють сумлінному студенту? Отож бо й воно.

Виявляється, що в химерно спотвореному соціально хворому суспільстві продуктивно працюють гіпотези, які на перший погляд сприймаються абсурдними. Загальновідомий і суспільно визнаний пресинг протекціонізму, під яким знаходяться вітчизняні вищі навчальні заклади і в результаті якого ними плодяться дипломовані недоучки рясніше, ніж гриби після літнього дощу, має багато внутрішніх чинників. Але його механізм як рушійна сила цього феномена знаходиться в контексті сучасного соціуму, що системно вражений соціальним паразитизмом.

У радянський період мотивації до отримання номінальної вищої освіти підживлювалися лише в несумлінних студентів гарантованим працевлаштуванням та соціальним захистом за будь-якими результатами позитивної успішності, важливо лишень, щоб був отриманий відповідний диплом.

Новітній суспільний розвиток українського соціуму демонструє приклади, які розтлівають гедонізмом та соціальним паразитизмом і не мотивують до сумлінного навчання навіть здібних студентів. Адже їм важко збагнути, що треба максимально використати студентські роки для набуття високого рівня власної компетентності, коли вітчизняний істеблішмент системно й систематично дає зовсім інші уроки. У нашій соціальній дійсності шлях до благополуччя й кар'єрного успіху не гарантується набутими знаннями, особистим професіоналізмом, а часто забезпечується зовсім протилежними чинниками, де диплом про вищу освіту є лише номінальною умовою, щоб посісти чільне місце й набути високого соціального статусу, який гарантує заможне життя. Головне, щоб були протекція й підтримка з боку впливових у соціумі суб'єктів. Чим впливовіше прикриття й підтримка, тим стрімкіше кар'єрне зростання і вищий ієрархічний статус у суспільстві, незалежно від наявних знань, умінь, навичок, досвіду.

Парадокс і трагедія сучасної України полягає в тому, що сформований механізм абсорбції некомпетентних, нетямущих, зовсім безграмотних суб'єктів у структурах влади, не лише державної, та виштовхування в маргінес, на периферію соціальних систем професіоналів, з кожним роком набирає обертів, множить соціальний паразитизм в українському соціумі. Відродження гасла, що державою може правити кухарка, дуже небезпечний симптом соціуму, який функціонує в умовах ноосфери.

Такі негативні тенденції деморалізують студентську молодь, не мотивують її до здобуття якісної вищої освіти, оскільки не завдяки їй відкриваються життєві перспективи для молодої людини за порогом вищого навчального закладу. Ті, хто розраховують на протекціонізм, сторонню підтримку в самостійному житті, не вмотивовані до сумлінного навчання. Ті ж, кому доводиться розраховувати на свій особистісний потенціал та власні сили, задалегідь знають,

що, як би вони не старалися у своєму навчанні, їх чекає соціальний статус щонайбільше інтелектуальної обслуги своїх недолугих, але заможних і впливових однолітків. При цьому вони добре усвідомлюють, що така їх суспільна роль не матиме адекватної матеріальної винагороди та суспільного визнання, як би це мало бути в цивілізованій країні.

Тому актуальність проблеми, що визначена в назві цього підрозділу, не потребує особливих обґрунтувань, оскільки її наявність і, ще більше, гострота в Україні є настільки очевидною, що це сприймається як реальність не лише на рівні теоретичної, а й буденної свідомості. Проблема номінальної освіти має багато аспектів. І з якого боку не підступи до неї, можна зануритися з головою в дослідження та висвітлення якогось із цих окремих аспектів.

Наприклад, важливо й небезпідставно поглянути на номінальну вищу освіту з позицій етики й суспільної моралі та з'ясувати, — чому не спрацьовує совість і мораль у тих, хто за невідповідні реальній компетентності знання й уміння виставляє неадекватні оцінки, та в тих, хто їх незаслужено отримує. Чи це вже стало нормою нашої суспільної моралі, а тому й не гнітить совість чи не пробуджує її?

У цьому сенсі є актуальним й аксіологічний аспект проблеми, оскільки є очевидною девальвація реальної вищої освіти як цінності, що зводиться для багатьох сучасних громадян України до отримання ними диплома, який лише номінально засвідчує її наявність. Підтвердженням цієї тези, окрім згаданого тотального в нашому суспільстві протекціонізму, є чисельні послуги, які надаються суб'єктам номінальної вищої освіти в підготовці контрольно-розрахункових робіт, рефератів, курсових, а також дипломних проектів і робіт. Є в нашому суспільстві й послуги вищих рівнів, коли на замовлення пишуть кандидатські й докторські дисертації. Це свідчить про відтворення не лише номінальних фахівців із вищою освітою, а й номінальних науковців, які легітимізуються в суспільстві через отримання ними відповідних дипломів. Пропозиція виникає на ринку таких псевдо-освітньо-наукових послуг тоді, коли є на них попит.

А хіба можливо оминати увагою юридичний аспект цієї

проблеми. Адже легітимація номінальної вищої освіти через масову видачу реальних дипломів про її отримання мовою юриспруденції мала б кваліфікуватися не інакше як фальсифікація документів про вищу освіту. Якщо це складно інкримінувати, то є очевидним юридичний нонсенс, який полягає в тому, що в сучасному українському правовому просторі легалізований такий вид господарської діяльності, як надання згаданих уже, так званих, освітніх послуг на замовлення. Держава, яка дає юридичні дозволи на фальсифікацію вищої освіти, закладає міну під своє існування. Факти такої фальсифікації підтверджують не лише оголошення на стовпах і парканах, у вагонах метро та в ЗМІ, а й офіційна державна реєстрація суб'єктів господарської діяльності, які легітимно виконують окремі види навчальних завдань на замовлення студентів, які повинні виконувати їх самостійно, щоб набути реальної компетентності.

Але окрім згаданих і неназваних аспектів номінальної освіти як актуальної проблеми сучасного українського соціуму, є в неї й прагматичний бік. На наш погляд, саме в площині праксеології треба шукати витоки цього соціального феномена сучасного українського соціуму, який реально загрожує його успішному суспільному розвитку. Саме користь, вигода від отримання номінальної вищої освіти включають той механізм, який долає совість людини, суспільну мораль і позитивне право.

Коли в суспільстві диплом про вищу освіту, а не реальна компетентність його власника, є перепусткою до набуття значущих соціальних статусів, які дозволяють не лише не бідувати, а декому й розкошувати, тоді виявляється цілком природна схильність людини як біологічної істоти – задовольняти свої вітальні й практичні потреби мінімальними напруженнями або шляхом найменшого опору й життєвих перепон. У такому разі світоглядною домінантою стає користь, а не цінність як життєвий орієнтир цивілізованої, а не первісної людини. Людина соціально еволюціонує завдяки цінностям, які мають тенденцію до насичення своїм змістом і смислом. Коли цінності девальвуються до рівня вітальних потреб, то людина відкочується до своєї природної первісності. Якщо девальвація цінностей поширюється в обширах соціуму, то це засвідчує про його примітивізацію зі всіма наслідками біологізації

й здичавіння людей. На жаль, саме така негативна тенденція спостерігається на вітчизняних теренах.

Для того щоб долати проблему, треба усвідомлювати причини, які її породжують. На цьому й зосередимо нашу увагу. Спочатку з'ясуємо сутність механізму попиту на номінальну вищу освіту, що сформувався в сучасному українському соціумі, у контексті якого перебуває вітчизняна вища школа й від якого вона залежна. А потім назвемо основні рушійні сили продукування номінальних результатів вищої освіти, які діють безпосередньо у вищій школі.

Є достатньо підстав, з огляду на сучасну соціальну дійсність, стверджувати, що в Україні реально сформувалася закрита система кадрової політики, незважаючи на те, що за формальними ознаками вона має сприйматися як відкрита, оскільки в багатьох сферах суспільної діяльності посідання посад здійснюється на конкурсній основі. Але авторитаризм владних суб'єктів на всіх рівнях суспільної ієрархії, формування команд за критеріями «свій за визначенням має бути компетентнішим чужого» і протекціонізм як реальний механізм вітчизняної кадрової політики зводять нанівець усю її задекларовану відкритість, яка за своєю сутністю є теж номінальною. Звідси випливає висновок, що номінальна вища освіта запитана номінально відкритою системою кадрової політики нашого суспільства.

Рушієм формування й функціонування системи закритої кадрової політики, на наш погляд, логічно вважати пропорційну систему виборів у вітчизняній модифікації, яка легітимувалася і постала як соціальна реальність. Прикра й абсурдна в суспільних вимірах, але зручна для суб'єктів політики в досягненні приватних цілей, а також утвердженні своїх панівних статусів у сучасному українському соціумі на якомога довший період.

Ми добре пам'ятаємо, що ця система була результатом компромісу, який було досягнуто в апогеї боротьби за владу між політичними силами. Не спитавши дозволу в народі, йому одним махом було нав'язано таку систему, яка позбавила його можливостей вибору. Адже цим «нововведенням» у конституційному устрої держави було зафіксовано замкнене коло міжротаційного обігу знеособлених партійних суб'єктів, які всерйоз і надовго корпора-

тивно опанували нішу політичної діяльності України. В одній макітрі із жирною сметаною опинилися як влада, так і опозиція. Одні жирують за рахунок причетності до влади, а інші — завдяки інвестиціям у здобуття цієї влади та на попередні накопичення, зроблені під час перебування у владі.

Не скасувавши таку ганебну систему, що не лише спотворює, а по суті ліквідує демократію, годі й думати, а не те що очікувати системного одужання нашої держави як політичного інституту влади, який в новітній історії українського соціуму є основним джерелом чи рецидивом його соціальних хвороб, у тому числі й номінальної вищої освіти, яка є наслідком закритої кадрової політики.

Тепер коротко розглянемо окремі чинники й рушійні сили номінальної вищої освіти, що діють у соціокультурному середовищі вітчизняної вищої школи. При цьому ще раз акцентуємо увагу на тому, що вища школа як соціальний інститут є невід'ємною складовою суспільства, в якому вона функціонує. Тому те, що в ній відбувається, є віддзеркаленням суспільних відносин і процесів. А студенти є дзеркалом не лише того вищого навчального закладу, де вони навчаються, а й суспільства, в якому ті, хто творять його соціальну дійсність, можуть побачити своє відображення. І, нічого грішити на дзеркало, коли маєш власне потворне ество, та звинувачувати молодь у тому, що вона невихована й цинічно прагматична у своїх життєвих виявах. Те, що відбувається в суспільстві, віддзеркалюється в підростаючих поколіннях. У цьому власне й полягає як історична, так і моральна відповідальність старших поколінь перед молодшими, яка невідворотно настає за принципом «що посієш, те й пожнеш».

Девальвація вищої освіти до рівня освітніх послуг, які зрівняні у своїй юридичній легітимациї з будь-яким іншим видом господарської діяльності, цілком закономірно стала давати й відповідні результати. Таким чином, суспільний попит на номінальну вищу освіту, з одного боку, і можливості примітивізації вищої освіти до утилітарних освітніх послуг, що забезпечують отримання легітимного диплома про її наявність, з другого боку, за дуже короткий період сформували потужний механізм, який підірвав підвалини

вищої освіти як важливого та безальтернативного соціального інституту.

Адже в умовах ноосфери без належної компетентності фахівців із вищою освітою неможливий не лише подальший поступ сучасної цивілізації, але і її статус-кво. І вже давно не середня, а лише вища школа здатна надавати необхідні для цього знання новим поколінням землян, які через отримані від неї дипломи легітимізують у соціумі свою професійну діяльність за відповідним фахом [5].

Вища освіта легітимізується в суспільстві через знання, які студент набуває під час навчання у вищому навчальному закладі. Стандарти освіти передбачають уніфіковані навчальні плани, програми навчальних дисциплін, кваліфікаційні вимоги до випускників та інші параметри, що регламентують за формою й змістом навчальний процес. Але, незважаючи на таку фетишизацію стандартизації, що особливо окреслилася в модернізації вищої освіти України під прапором Болонського процесу, позитивна залежність у якості підготовки фахівців не простежується з тими ВНЗ, які успішно упоралися з формальними вимогами в цьому сенсі.

Традиційно, компетентність випускників позитивно корелює з науково-педагогічним і, у цілому, соціокультурним потенціалом вищого навчального закладу, в якому їм випала доля навчатися. Міністерство освіти і науки одне, закони і нормативні акти, які регламентують вищу освіту, одні для всіх, стандарти освіти однакові, а випускники різні. Як і різні між собою вищі навчальні заклади України.

Дистанціювання освітніх послуг від соціокультурного середовища вищого навчального закладу через створення різноманітних філій, консультаційних пунктів у містах, районних містечках і, навіть селах, не лише нівелювало, а й вульгаризувало вищу освіту. Гіпертрофоване розростання освітніх послуг на ниві вищої освіти включило інші чинники її номіналізації, зокрема, продукування номінальних науково-педагогічних працівників, наукових ступенів, учених звань, підручників, навчальних посібників та ін.

Діючі критерії при ліцензуванні та акредитації вищих навчальних закладів стосовно їх рівнів забезпеченості викладачами з науковими ступенями та вченими званнями, а також підручниками

й навчальними посібниками, в умовах, що склалися, формують та включають механізми, що спонукають ВНЗ ігнорувати якість своєї діяльності та орієнтуватися на формалізовані кількісні показники, які для них виявляються пріоритетними. Коли вищому навчальному закладу з метою збереження чи розширення своїх позицій на ринку освітніх послуг, як необхідної умови свого виживання, для продовження, або отримання ліцензії на здійснення освітянської діяльності потрібно досягти необхідного рівня укомплектованості викладачами з науковими ступенями та вченими званнями, він не вмотивований принципово перейматися ані якістю науково-педагогічних кадрів, ані, тим паче, змістом їх науково-методичних публікацій.

Усе це дозволяє прогнозувати й відповідне ставлення у вищих навчальних закладах до здобуття наукових ступенів, отримання вчених звань, видання підручників, навчальних посібників, взагалі інших науково-методичних публікацій. Можна зробити висновок, що отримання наукових ступенів та вчених звань є певною мірою похідною від кількості публікацій їх претендентів. Але, якщо діюча в державі система експертизи наукових здобутків претендентів на наукові ступені, розгляду та присвоєння їм ступенів і нагляду та контролю за цими процедурами, у першу чергу, зорієнтована на зміст, тобто якість цих публікацій, то в нас немає підстав у сучасних умовах стверджувати, що приблизно така система діє й на шляху до вчених звань. Тут на першому плані формальні вимоги – вал, тобто наявна кількість публікацій.

Функціонуванню маховика такого валового обігу науково-методичних публікацій потужно сприяють різноманітні квазірейтинги, які дедалі моднішими стають у нашій вищій школі. А в кінцевому рахунку – усе це нагадує молотарку, яка жваво ганяє повітря, коли вже давно не лише висипалися зерна, але й полова розвіялася від динаміки такого механізму активізації роботи науково-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах. Інакше й бути не може. Коли оцінка роботи формалізується за кількісними критеріями, то якість цієї роботи дуже швидко випаровується.

Дія механізму творення номінальних науково-педагогічних кадрів та номінальних підручників і посібників прискорюється множенням нових спеціальностей, які відкриваються в наших містах

і селах, де під час ліцензування та акредитації необхідно забезпечити присутність необхідних науково-педагогічних працівників і достатню наявність навчальної літератури. Нічим не обґрунтований вибух полідисциплінарності в навчальних планах, коли стали академічні курси замість системної модернізації їх змісту почали шматувати на окремі розділи та йменувати їх самостійними навчальними предметами, потягнув за собою як зростання потреби у викладачах, так і необхідності нових підручників, посібників та всього навчально-методичного супроводження.

У цьому зв'язку доречно нагадати, що протягом останнього десятиліття в Україні кількість ВНЗ третього-четвертого рівня акредитації подвоїлася й в основному за рахунок створення освітніх закладів недержавної форми власності. За цей же час у більшості державних ВНЗ приблизно настільки ж зросла кількість факультетів і кафедр, ще в більшій пропорції змінилася кількість спеціальностей та спеціалізацій. Перелік навчальних дисциплін у навчальних планах деяких традиційних спеціальностей, що дає можливість порівнювати, за цей же період зріс від 40–50 до 80–100 сумарно в межах освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра й спеціаліста, а тим паче бакалавра й магістра.

Для когось це може здатися як позитивне явище, що знаменує собою тотальний потяг до знань українського народу. Але для того, хто хоча б трохи тямить, що такі гіпертрофовані зміни в просторі вищої освіти неможливо за цей термін адекватно забезпечити необхідними ресурсами, є цілком зрозумілим, що такий феномен інакше як профанацією цієї ж освіти назвати не можна. І це дає підстави поіменувати таке явище, як масовий потяг громадян України до дипломів із вищої освіти, підтвердження яких реальними знаннями й уміннями стає все далі більш проблемним.

Уявімо собі, що така тенденція структурних змін вищої освіти збережеться й у наступні десять років. Скажімо, подвоїти чисельність вищих навчальних закладів не дозволить демографічний спад, яким характеризується сучасний український соціум. Але ж множення дисциплін у навчальних планах — це справа внутрішньо системна. То хіба тоді слід очікувати, що наші студенти в недалекому майбутньому мають вивчати близько 200 навчальних

дисциплін на шляху до диплома магістра. Лише це, окрім інших чинників, здатне зруйнувати вищу освіту. Ми вже нині топимо особистість студента в надлишковій, хаотичній, системно не структурованій навчальній інформації, де ядро актуальних знань розчинюється й стає незримим не лише для студентів, які мають ним опанувати як фундаментальною основою своєї фахової підготовки, але й для самих організаторів та безпосередніх суб'єктів сучасного навчального процесу [7].

Вибух полідисциплінарності у вітчизняних навчальних планах далеко не завжди можна вважати адекватним відгуком на запити та вимоги ринку праці. Таке корпоративне втручання в структуру навчальних планів спеціальностей, а це означає – у систему фахових знань, не є епізодичним, спонтанним, ненавмисним. Воно, хоча й має на перший погляд стихійний характер, але це є дією певного механізму, який за багато років сформувався в наших вищих навчальних закладах і функціонує об'єктивно, незалежно від доволі ясного усвідомлення його існування та негативної оцінки наслідків його дій основними суб'єктами діяльності ВНЗ. Саме цей механізм чи не найбільше сприяє штучному збереженню застарілих знань, невинновданому збільшенню навчальної інформації, причому не завжди актуальної, введенню інколи надуманих, не інституціолізованих, у певній мірі віртуальних, навчальних дисциплін. Основна суть і рушійна сила цього механізму полягає у штатно-фінансовому забезпеченні кафедр, яке перебуває в прямій залежності від закріплених за ними обсягів педагогічного навантаження.

І чим більше навчальних дисциплін уведено до навчального плану, чим більше кафедр залучено до підготовки фахівця, тим сильнішим буде цей негативний вплив за такої залежності. Доки зберігатиметься ця пряма залежність, зазначений механізм існуватиме й виконуватиме гальмівну функцію у всіх процесах, що пов'язані з реструктуризацією змісту навчального процесу як необхідною умовою вивільнення простору й часу для нових актуальних знань.

Іншими словами, цей діючий механізм у вищому навчальному закладі слід сприймати як наявну системну властивість, що суттєво посилює інерцію ВНЗ як соціальної системи в процесах, пов'язаних

із заміною та осучасненням знань. Цей же системний чинник зумовлює перетримування студентів у пасивному стані сприйняття знань, а не їх здобування, оскільки в основі зазначеного механізму закладено кількісні критерії, що вимірюють обсяг навчальної роботи не студента, а викладача, який змушений його виконувати й тримати в цей час біля себе студента переважно в ролі об'єкта свого впливу, а не суб'єкта взаємодії в навчальному процесі.

Продуктом дії зазначених механізмів в управлінні вищою освітою є явище викладача-фантома в нашому освітньому просторі, яке можна вважати своєрідним індикатором дефіциту науково-педагогічних кадрів вищої школи співвідносно до тих її розмірів, які визначені ліцензійно-акредитаційними дозволами на ведення відповідної освітньої діяльності. Існування викладачів-привидів, коли вони в кадрових реєстрах номінально є, а в реальному житті ВНЗ їх немає, яскраво підтверджує певні спотворення, до яких може призводити лінійне управління нелінійними у своїй глибинній сутності процесами, на яких власне й тримається, відтворюється та розвивається вища школа як визначально важливий у суспільному розвитку, а також безальтернативний соціальний інститут. У даному випадку йдеться про адміністративний контроль за формально внормованими критеріями засадничих складових вищого навчального закладу.

Болонський процес, який спрямований на формування загального європейського простору вищої освіти, що виник у контексті європейської інтеграції як своєрідна реакція на виклик глобалізації світу, Україна змушена сприймати без альтернативи, щоб не опинитися на узбіччі сучасного цивілізаційного розвитку людства. Звідси постали концептуальні проблеми й завдання, вирішенням яких останніми роками наповнена державна політика в галузі освіти й науки України та реформаторська й модернізаційна діяльність у нашому освітньому просторі, зокрема у вищих навчальних закладах. У контексті аналізу проблеми номінальної вищої освіти необхідно звернути увагу на методологічні колізії, що зумовлені цим процесом [10].

Методологічні колізії трансформації вищої освіти в контексті Болонського процесу створюють суперечливі механізми й закла-

дають певні міни, ігнорування яких може призвести не до бажаних позитивних змін у царині вищої освіти, а до запрограмованих у такий спосіб протилежних результатів. Адже є очевидними суперечності між методами й способами, за допомогою яких мають здійснюватися творчі процеси, якими у вищій школі є навчання, виховання, науково-дослідна діяльність, та методами й прийомами, яких потребує реалізація, власне самої трансформації вищої освіти, що підпорядковується цілям, досягнення яких у формальний спосіб має омертвляти й паралізувати творчі начала, принаймні у навчанні.

Швидкоплинність сучасного цивілізованого світу вимагає від суб'єктів пізнавальної діяльності, виховання, науки застосування методів, що мають постійно змінюватися, залежно від умов і можливостей, у контексті яких вони (суб'єкти) перебувають. А це апіорі означає, що вони (ці методи) не підлягають жорсткій регламентації, якою є стандартизація як концептуальна засада Болонського процесу, на основі якої вибудовується загальний європейський простір вищої освіти.

Слід нагадати, що такі методологічні колізії – це проблема сучасної цивілізації. У минулому пізнавальна діяльність ґрунтувалася на сталих методах і стандартах. Вища освіта спиралася на сформовані традиції, а самі зміни в університетській освіті мали еволюційний характер і не потребували радикальних трансформацій на кшталт сучасних.

Людство перейшло в епоху знань. Тому на часі запровадження загальної вищої освіти, оскільки лише через неї можливе опанування кожним новим поколінням земель обсягом знань, необхідних, як мінімум, для забезпечення статус-кво сучасної цивілізації в умовах ноосфери, а як максимум, для подальшого її розвитку.

Як свого часу людство на шляху подолання своєї безграмотності запровадило егалітарну педагогіку, так Болонський процес формально орієнтує на вирівнювану вищу освіту з допомогою стандартів і кредитів. Оскільки альтернативи цьому немає, щоб не випасти з контексту європейської цивілізації, тому цей виклик ми змушені були прийняти. Але рухатися в цьому напрямі треба зважено й прагматично, тобто інтегруватися, але не розчинитися й не втратити себе.

Механізм селекції, який включає Болонський процес на наших освітянських теренах, може працювати в односторонньому напрямі за принципом «Краще Європі – гірше Україні». Для того щоб упередити й по можливості локалізувати небезпечні наслідки дії такого механізму, потрібна адекватна державна політика, яка б уберегла нашу країну від висмоктування інтелекту як у європейський простір вищої освіти й науки, так і на зарубіжні ринки праці.

Державна та освітянська політика мають бути спрямованими на розв'язання актуальних проблем і першочергових та невідкладних завдань, які б не лише сприяли успішній інтеграції в європейський простір вищої освіти, але й нівелювали потенційні негативні наслідки для нашого суспільства в результаті Болонського процесу. У переліку таких завдань і проблем можна виділити:

- поліпшення економічного стану в цілому, що дозволило б зробити привабливим і конкурентоздатним вітчизняний ринок праці, у тому числі й в освітній та науковій сферах;
- інтеграція освіти і науки;
- підвищення соціального престижу й посилення мотивації науково-педагогічних працівників вищої школи, перш за все, через адекватну сучасним цивілізаційним вимогам винагороду їх праці;
- кардинальне оновлення та модернізація матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів відповідно до сучасних світових вимог;
- створення необхідної інфраструктури та відповідного матеріально-інформаційного забезпечення самостійної навчальної роботи та практичної підготовки студентів;
- демократизація вищої школи в дусі класичних університетів;
- запровадження реальної, за кінцевим результатом, через суспільне визнання випускників конкретного ВНЗ, а не формальної, за процесом, оцінки якості вищої освіти, яка б виконувала роль зворотного зв'язку у визначенні подальшої долі вищих навчальних закладів у вітчизняному освітньому просторі;
- актуалізація особистості студента на здобуття реальної вищої освіти, що має слугувати визначальним чинником розвитку вітчизняної вищої школи.

На наш погляд, Болонський процес слід розглядати в контексті

модернізації вищої освіти України, оскільки вона своєю проблематикою й цілями виходить за його рамки.

Нам необхідно на інтеграційному шляху до загального європейського простору вищої освіти уникнути технократичного підходу, чим страждає сучасне цивілізоване людство. А як показує новітній історичний досвід суспільного розвитку українського соціуму, у наших умовах технократизм у соціально-економічних перетвореннях може породжувати катастрофічні в людських вимірах наслідки. Ми можемо похвалитися здобутками технологізації, інформатизації, розвитком торгівлі в нашому суспільстві, що за критеріями світових стандартів може сприйматися й розцінюватися як очевидне наближення до сучасної цивілізованої споживацької людської спільноти. Але в таких цивілізаційних здобутках не проглядається людина й власне людське. У багатьох випадках на шляху таких технократичних суспільних перетворень людина або випадає з поля зору, або навмисно викреслюється як невивідний, а отже, і непотрібний елемент.

Викладач виступає як основний суб'єкт взаємодії зі студентом. Тому від професіоналізму й актуалізації його особистості в навчальному процесі залежить, наскільки актуалізованою буде особистість студента. Адже на широкий загальний, наші студенти, що є самоочевидним у сьогоднішній день, не вмотивовані вимагати щось більше, ніж те, що пропонує в їх навчанні вищий навчальний заклад, і, тим паче, не прагнуть знати понад те, що вимагають від них викладачі.

Проблема професіоналізму, умотивованості, актуалізації особистості викладача є надзвичайно гострою й актуальною для сучасної вітчизняної вищої школи. Вона теж багатогранна й потребує окремого висвітлення [8]. Зупинимо увагу лише на деяких найбільш загальних аспектах цієї проблеми, оскільки від її успішного розв'язання безпосередньо залежить підвищення реальної компетентності випускників вищої школи.

Парадокс ситуації полягає в тому, що всезростаючі вимоги до професіоналізму викладача сучасної вітчизняної вищої школи відбуваються на фоні зниження його мотивацій та зменшення можливостей бути адекватним цим вимогам. Тому гармонізацію мотиваційного механізму життєдіяльності викладача відповідно до сучасної

місії вищої школи слід розглядати як одну із ключових соціально-етичних проблем державної політики й вузівського менеджменту, успішне вирішення якої має створити передумови до подолання інших проблем, що з нею тією чи іншою мірою пов'язані.

Пригадаємо, що в недалекому минулому викладач нашої вищої школи мав у своєму суспільстві один із найвищих рівнів заробітної плати. Це надавало йому можливості не тільки систематично працювати над розвитком свого творчого потенціалу, а й своєчасно оновлювати зміст навчального матеріалу, який він викладав. При цьому треба зауважити, що в тому ж минулому, в умовах закритого індустріального суспільства, ще не такою загостреною була проблема систематичного та своєчасного, з тенденцією до прискорення, оновлення змісту підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України.

Загальновідомо, що в сучасних економічних умовах викладач вищого навчального закладу не може відтворювати себе як суб'єкта відповідної професійної діяльності, утримувати сім'ю лише за ту зарплату, що передбачена посадовим окладом. Якщо в нього немає попередніх заощаджень або додаткових джерел матеріальної підтримки з боку інших членів родини, близьких, друзів, які створюють можливості не відволікатися від основної науково-педагогічної діяльності, він змушений шукати підробіток та інші шляхи подолання матеріальної скрути. Для тих, хто більш-менш занурений у діяльність вищої школи, відомі найбільш поширені альтернативні варіанти поліпшення матеріального стану викладачами ВНЗ. Тому ця проблема має загострений як соціальний, так і етичний характер.

У таких умовах виживання, коли проблематично задовольняти вітальні потреби, викладач не вмотивований зайвий раз вовтузитися зі студентами, тим паче з тими, які не бажають учитися. А той, хто має такі альтруїстичні наміри, позбавлений у часі від тих переваг, у тому числі і на формалізацію та позначення, а не на реальне здійснення своєї професійної діяльності, якими зловживає, чого гріха таїти, наша вища школа. Тому викладачеві сучасна віртуалізація у взаємодіях зі студентом на руку.

По-перше, на живий діалог потрібно значно більше часу, зусиль, енергетики, особливо людськості. А, по-друге, знаходячись у прямій

залежності від адміністрації вищого навчального закладу й будучи незалежним у набутті свого статусу від студентів, викладач в умовах протекціонізму, що від верху до низу охоплює сучасну вищу школу, суттєво обмежений у праві на принципову, неупереджену, об'єктивну оцінку знань студента. А коли протекціонізм диктується з верхів, його неможливо викоринити в низах, тим більше, якщо це обопільно влаштовує викладача й студента.

Тому віртуалізація взаємодій між викладачем і студентом, коли один начебто навчає й вимагає певних знань, а другий начебто навчається й відтворює ці знання, як феномен нашої вищої школи, набуває своєї довшершеної форми саме в умовах тестового контролю знань. Адже тут можна уникнути живого контакту, що неможливо зробити під час діалогу, коли викладачеві й студенту, здійснюючи акт такої фальсифікації, треба, принаймні, глянути один одному у вічі, що є суттєвим морально-психологічним бар'єром для людей, у яких є совість чи хоча б її залишки.

Як мовиться в народі, благими намірами може моститися дорога, яка веде явно не до раю. Надмірна бюрократизація навчального процесу під прапором Болонського процесу може породжувати феномени в наших навчальних закладах, коли викладач і студент замість суб'єкт-суб'єктної взаємодії як творчого акту, що є засадою реального навчально-виховного процесу, будуть рухатися паралельними курсами, щоб не заважати один одному жити своїм віртуальним життям, продукуючи цим номінальну вищу освіту.

Проблема управління в сучасній вищій школі України, з одного боку, є наслідком державної політики в галузі вищої освіти, а з другого – причиною стану, а також результатів діяльності ВНЗ [7]. Значуща роль у цьому належить ректору та його команді, оскільки в наші вищі навчальні заклади вселився авторитаризм, якого не спостерігалося в них за останні десятиліття радянського періоду українського соціуму. У реально автократичному суспільстві з номінальним, тобто задекларованим демократичним устроєм держави наївно очікувати щось інше.

Тому цілком логічно постають стиль і методи, які домінують в управлінні вищими навчальними закладами і є придатними та результативними в управлінні господарськими організаціями, що

служать лише базисом для нормального функціонування вищої школи, основними видами діяльності якої є творчі процеси – навчання, виховання, наука. Перенесення стилю й методів, без яких неможливе ефективне функціонування вищого навчального закладу як господарської організації, в управління вищою школою як творчою у своїй визначальній сутності організацією паралізує й омертвляє її діяльність, що має функціонувати в режимі само-відтворення й саморозвитку. Такі перекося в управлінні нашими вищими навчальними закладами характеризуються тенденцією, коли не господарська організація підпорядкована й поставлена на забезпечення ефективного навчання, виховання, науково-пошукової діяльності, а навпаки.

Безумовно, що багатьох сьогодні може тішити надзвичайна керованість вищою школою. Достатньо легкого дотику до кнопки чи одного слова, яке з верхів за визначенням є завжди авторитетним, щоб вирішити будь-яке питання в наших ВНЗ. Соціальний обмін взаємними послугами за принципом «ти мені – я тобі» набув у системі вищої освіти незаних раніше масштабів. Залишимо за текстом коментарі щодо сутності цього обміну. Звернемо увагу лише на зворотний бік такої керованості, що створює ілюзію суспільного благополуччя. Якщо вища школа в ручному режимі легко керується в сенсі такого обміну по вертикалі, що пронизує все суспільство від верху до низу, це є ознакою того, що вона як освітня система не самодостатня, тобто нежива, оскільки не відторгає втручання, що нівелюють чи взагалі скасовують у ній навчально-виховний процес як такий.

Нежива соціальна система не здатна до саморозвитку, який забезпечується ініціативою безпосередніх суб'єктів освітнього процесу, тобто студентів і викладачів. У керованій у такий спосіб системі студенти не прагнуть більшого, ніж від них вимагають викладачі, а ті у свою чергу особливо не переймаються тим, щоб зробити понад те, що хоче адміністрація. Для адміністрації, починаючи від завідувачів кафедр і далі до ректорату включно, удосталь вистачає поточних питань, які вимагають невідкладного рішення.

У режимі авторитарного управління поточних завдань, які ставляться зверху, достатньо, щоб ними вщент заповнити робочий

час. Тому в такому режимі ініціатива, що йде знизу, може каратися подвійно. Окрім утілення задуманого в життя той, хто її проявив, може ще й постраждати, коли його ініціатива стане перепорою несвоєчасного виконання завдань, які ставляться зверху. А виграє той, хто своєчасно рапортує щодо успішного виконання завдань, які йдуть від керівництва. І байдуже, що в такому виконанні відсутній творчий розвиток задумів того, хто такі завдання ставить. Із цього стає зрозумілим, що у вищій школі за таким режимом управління стають запитаними, хоча й недалекоглядні, але пунктуальні виконавці.

Щоб зняти системні пута з нашої вищої школи, розпочинати треба з розбудови правового простору, в якому б були закладені механізми, що створюють передумови для відтворення вищої школи як самодостатньої системи, яка б могла протистояти втручанням у навчально-виховний процес, що зводять його нанівець. Концептуальними засадами таких механізмів мають стати правовий захист студентів від непрофесіоналізму та свавілля викладачів і адміністрації ВНЗ, а викладачів від суб'єктивізму та упередженості адміністрації в процедурах зайняття ними посад та визначення для них оплати праці.

Але ці механізми не запрацюють, доки ректори в набутті своїх статусів будуть більше залежні від зовнішніх інстанцій, а не від науково-педагогічних працівників і студентів свого ВНЗ. Остання умова потрібна не лише для того, щоб ректор був реально, а не номінально, підзвітний колективу, який він очолює, і цим забезпечувалася б самодостатність демократичного механізму управління у вищому навчальному закладі. За такої умови ректор може розраховувати на підтримку й захист свого трудового колективу від свавілля зовнішніх чинників як щодо закладу, так і до нього особисто. Таке застереження в сучасних суспільних реаліях є надзвичайно актуальним з урахуванням тих ресурсів (земельних, матеріальних, соціально-побутової інфраструктури тощо), які знаходяться в розпорядженні наших вищих навчальних закладів і є великою спокуюю для приватних інтересів.

Не будучи фахівцем права, а лишень керуючись здоровим глуздом та логікою, нескладно дійти висновку, що такі механізми

правового регулювання мали б закладатися в Закон про вищу освіту та інші закони й підзаконні акти, які регламентують діяльність вищої школи [2]. На жаль, цього не зроблено в чинному законодавстві, що створило правові передумови для вселення авторитаризму в нашу вищу школу в пострадянський період і зробило її слухняно керованою, тобто «стриженою».

Основним механізмом, який здатний рухати вищу школу в режимі саморозвитку, є взаємодія викладача й студента за умови, що студент прагне до більшого, аніж пропонує й вимагає від нього викладач. Ця умова може бути забезпеченою, якщо особистість студента буде актуалізована на такий запит. Фактичний стан сучасної вітчизняної вищої школи засвідчує, що актуалізація особистості студента не задіяна як чинник її розвитку [9]. Доки цей чинник не буде системно задіяний, посилюватимуться адміністративний пресинг і бюрократизація вищої школи як важелі активізації викладачів та студентів. А це ще більше буде її гальмувати й робити не здатною до саморегуляції й творчого саморозвитку.

Щоб вийти з такого замкнутого кола проблем, які можна ототожнити із внутрішньо системними путями нашої вищої школи, необхідно системно активізувати соціокультурне середовище ВНЗ, яке б за межами навчального процесу конструктивно актуалізувало особистість студента, де б він ставав реальним суб'єктом діяльності, яка сприяє його розвитку, а не деградації. Такий підхід потребує докорінного перегляду традиційної парадигми навчально-виховного процесу у вітчизняній вищій школі, яка передбачає інструменталізм і рецептуру у взаємодії зі студентом та орієнтує на сприйняття його особистості як цілісності лише суто теоретично, тобто номінально, а не реально [1; 3; 4; 6].

Отже, здійснений аналіз дозволяє крім зроблених побіжно висновків вийти на певні узагальнення, які охоплюють проблематику не лише вищої школи, а й загальносуспільного контексту, в якому вона функціонує і з яким взаємопов'язана та від якого залежна. Інтегральним критерієм, за яким системно простежуються негативні тенденції в діяльності вітчизняної вищої школи за роки державної незалежності, можна вважати номінальність її результатів, які легітимізуються й накопичуються в суспільстві. А це

програмує ускладнення перебігу соціальних хвороб, якими системно вражене українське суспільство, серед яких паразитизм відіграє роль основного каталізатора. Тому на цьому й зробимо наголос.

Номінальна вища освіта на вітчизняних теренах має тенденцію до розширеного відтворення. Цьому сприяють, з одного боку, протекціонізм, що має характер системного впливу на продукування випускників із номінальною вищою освітою, а з другого — можливості обіймати в суспільстві місця роботи, де не потребується підтвердження наявного диплома з певної кваліфікації реальними знаннями й уміннями. За логікою того, як відбувається перше й друге, не простежується системний взаємозв'язок між суб'єктами протекціонізму й майбутніми роботодавцями. Ця обставина лише ускладнює нейтралізацію номінальної освіти в Україні.

Попит на номінальну вищу освіту формує адекватну пропозицію, складовими якої у вищій школі є номінальні підручники та науково-методичні публікації, номінальні курсові та дипломні проекти, номінальні наукові ступені та вчені звання, номінальне навчання, номінальне виховання, номінальна наука, номінальні права викладачів, номінальні права студентів, номінальні викладачі, номінальні студенти, номінальні вищі навчальні заклади. За межами вищої школи номінальна вища освіта трансформується в таких феноменах, як номінальна компетентність, номінальні закони, номінальний правовий простір, номінальна влада народу, номінальна відповідальність влади, номінальна... держава. На цьому зупинимося й зробимо додаткові тлумачення, оскільки це дуже відповідально з огляду на майбутнє України як самодостатньої, тобто реальної держави.

Давайте не затьмарено, а тверезо озирнемося в усі боки загального контексту сучасного цивілізаційного розвитку, в якому Україна рухається як відкрите суспільство й самостійна держава. Запитується, куди ми можемо дійти з усією нашою номінальністю, перелік якої в деталях можна ще досить довго продовжувати? Напевно, що до краю. А далі, що?

Увесь цивілізований світ, хоча й захоплюється віртуальністю в масштабах, які нам ще не доступні, але для того, щоб поліпшити реальне життя, у тому числі і реальну вищу освіту. І там номінальна

вища освіта є справжньою нісенітницею. Тому для наших випускників із дипломами номінальної вищої освіти двері на цивілізовані ринки праці зачинені.

Болонський процес створює сприятливі можливості як для студентів, так і викладачів із реальними знаннями та кваліфікацією рухатися в освітній простір і на ринки праці Західної Європи. Це слід розглядати як потужний чинник актуалізації особистостей студентів і викладачів, які прагнуть до реальної вищої освіти. Не складно дійти висновку, де знайдуть місце під сонцем ті наші студенти, випускники й викладачі ВНЗ, які будуть за рівнем своєї реальної компетентності конкурентоспроможні на ринках праці цивілізованого світу. Багато хто з них, якщо не бачитиме кращої альтернативи на вітчизняних теренах, опиниться там, де вже сьогодні знайшли свій притулок десятки тисяч наших талановитих учених, фахівців ще радянської й уже новітньої генерації.

У тому, що наші співвітчизники з реальною компетентністю, яка відповідає вимогам сучасного цивілізованого світу, працюють за кордоном або в іноземних фірмах, які розгорнули свою діяльність в Україні, у переважній більшості випадків відіграють вирішальну роль лише два чинники. Це гідна заробітна плата й людське ставлення до гідності людини. Коли людина, яка почуває себе гідною, кидає рідний край і шукає за тридев'ять далеко не кращих земель, щоб її гідність належним чином була поцінована, стає зрозумілим — чого нам бракує в Україні. Гідності.

Адже того, хто принижує гідність іншого, не можна вважати гідною людиною за визначенням. А в цілому це дуже небезпечний симптом для народу, який на старті власної державності поділений на принижених і тих, хто принижує. Зразу ж постає питання, а чи гідний такий народ власної держави, коли з її появою за короткий період, який ще не можна назвати історичним, у ньому відбулася така поляризація на скривджених і кривдників? Для всіх є очевидним і це вже дійсний факт історії України, що чинником такої поляризації були не лінь одних та надмірна праця других, а влада в суспільстві, через приналежність до якої одні зненацька зробилися багатими, а інші, хто не потрапив під її прихильність, стали

бідними, чи навіть жебраками. І чи може вважатися гідною та держава, яка множить у суспільстві й абсорбує у своїх структурах негідників?

І, чи зміцнить таку державу номінальна вища освіта? Безумовно, ні. Адже «номінальщиків», окрім власних чад і близьких родичів, приватний капітал за наявності одного лише диплома без необхідних знань і вмінь утримувати не буде. Отже, це лягає тягарем на бюджетні сфери діяльності, зокрема, такі, як: державне управління, освіта, наука, охорона здоров'я, армія, міліція, податкова служба та інші структури, фінансування яких здійснюється з державного бюджету. Не потребує коментарів конкурентна здатність держави, в якій концентруються кадри з такою вищою освітою.

І, чи захочуть такі кадри поступатися своєю опанованою суспільною нішею фахівцям із реальною освітою та компетентністю? Це питання теж риторичне. Можна не сумніватися, що кругова оборона із цих суспільних ніш-окопів із застосуванням усіх можливих і неможливих засобів нищення на поразку претендентів, що до них наближаються, буде гарантована. Про це красномовно свідчить наша соціальна дійсність. Соціальний паразитизм і соціальний канібалізм – це дуже небезпечні суспільні хвороби. Кожна з них може бути смертельною для суспільного організму, якщо своєчасно не буде локалізованою. Україна у своїй новітній державній незалежності вражена системно обома цими болячками.

Отже, суспільство явно хворе, й нездорова в ньому вища школа. Треба лікувати. Із чого починати? Системні хвороби потребують системного оздоровлення всього організму. Але розпочинати лікування нашого суспільного організму, як це не банально, треба все-таки з голови, тобто з держави як політичного інституту влади.

Список літератури

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – 2-ге вид., доп. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.

2. Вища освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання; Офіційне видання; Нормативно-правові акти, подані за станом на 1 груд. 2005 р. / за заг. ред. Л. М. Горбунової, М. Ф. Степка. – К. : Форум 2006. – Кн. 1; Р – 1–4, 398 ст.; Кн. 2; Р – 5–13, 399–1020 ст.

3. Інноваційний потенціал суспільного розвитку: українська ситуація та світовий контекст // Пролеев С. В. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура. – К. : Пед. думка, 2008. – С. 49–74.

4. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с. – Бібліогр.: с. 437–448.

5. Лукашевич М. П. Вищий навчальний заклад у контексті безперервної освіти: філософія освітньої стратегії / М. П. Лукашевич, В. І. Рябченко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наук. пр.— Вип. 11 (24) — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007.— С. 61–66.

6. Михальченко М. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : монографія / М. Михальченко, В. Андрущенко, О. Бульвінська та ін. — Сер. «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». — К., 2007. — 257 с.

7. Рябченко В. І. Концептуальні перешкоди своєчасного оновлення змісту підготовки фахівців у вищій школі: управлінський аспект проблеми / В. І. Рябченко // Вища освіта України. — Дод. 3 (3). — 2006. — Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору» — С. 228–236.

8. Рябченко В. І. Викладач як основний суб'єкт взаємодії зі студентом у вищій школі: проблема професіоналізму / В. І. Рябченко // Гілея. — 2006. — № 6. — С. 202–217.

9. Рябченко В. І. Актуалізація особистості студента як фактор розвитку вищої школи / В. І. Рябченко // Вища освіта України. — 2007. — № 4 (дод. 1). — С. 79–87.

10. Степко М. Ф. Основні засади розвитку освіти в Україні в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали 2003–2004 рр. / М. Ф. Степко. — Тернопіль : Вид.-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004 р. — 146 с.

1.12. ГЕРМЕНЕВТИЧНА ДЕТЕРМІНАНТА СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА: ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПОКЛИКАННЯ, ІНСТРУМЕНТАЛЬНІ РЕСУРСИ

(З. Ф. Самчук)

Інтерпретаційний інструмент оперування соціальною дійсністю набуває дедалі істотнішого значення: починаючи з останньої чверті ХХ ст. він все ґрунтовніше закріплює за собою статус визначального чинника суспільного еволюціонування. Оскільки поліфакторність перспектив розвитку сучасного соціуму призводить до практично рівнозначної доцільності кількох напрямів розвитку суспільства, то вирішальне значення має інтерпретаційне забезпечення того чи іншого напрямку.

Интерпретационный инструмент оперирования социальной действительностью приобретает все более существенное значение: начиная с последней четверти ХХ века он все основательнее закрепляет за собой статус определяющего фактора общественного эволюционирования. Поскольку полифакторность перспектив развития современного социума приводит к практически равнозначной целесообразности нескольких направлений развития общества, то решающее значение имеет интерпретационное обеспечение того или иного направления.

Interpretating instrument for operating by social reality appears to become later on more significant: starting from the last quarter of the XX century it has been obtaining more and more the status of determining factor of the social evolving. Since the polyfactorial prospects of modern social development cause practically equivalent expediency of several social development directions, thus the interpretating security of one or another direction appears to be of decisive importance.

Неймовірно, проте факт – чим ґрунтовніших ознак набуває знання про суспільне буття, тим більше представників суспільних дисциплін погоджуються з провокативним твердженням Нікласа Лумана: «Зі словом «суспільство» не пов'язані ніякі більш-менш однозначні й остаточні уявлення; те, що зазвичай називають «соціальним» зовсім не означає якийсь цілковито визначений, усталений у своїх сутнісних характеристиках об'єкт» [6, с. 196]. Що ж, хоча метод провокативності не є новітнім ноу-хау, однак починаючи з останньої чверті минулого століття він отримав

потужне друге дихання. Про це свідчить динаміка його використання науковою ойкуменою з огляду на ефективний спонукальний, ідейно-креативний і евристичний потенціал.

Наприклад, по закінченні XXV Нобелівської конференції «Кінець науки» (1989) її організатори відверто визнали, що насправді конференція була присвячена зовсім не «кінцю науки», а хіба що «кінцю позитивізму», однак коли б конференція була анотована адекватно, то лише третина учасників підтвердила б у ній свою участь, тому вибір було зроблено на користь де факто сфальсифікованої назви, яка, попри цю ваду, належним чином мотивує зацікавленість.

Зрештою, навіть якщо інструмент інтелектуальної провокації і проігнорувати, то однаково неможливо відгородитися від думки, що наукове середовище досі не спромоглося категорично й принципово визначитися з приводу природи, функціонально-історичних параметрів і в цілому призначення соціальної форми буття. Та попри таку прикрість деякі істотні атрибути соціального феномена суспільній науці все ж відомі достеменно. Серед них — **принципова корельованість форматів об'єднань людей та типів їх взаємодії.**

Зокрема, якщо *звичайній* популяції притаманний лише природний тип взаємодії, *спільноті* — природний та емоційний, *державі* — природний, емоційний, мовно-комунікативний, діяльнісний та правовий, то *соціуму (суспільству в широкому розумінні)* — усі попередні типи взаємодії, а на додаток ще й духовно-світоглядний, ціннісно-цілепокладаючий і навіть ірраціонально-містичний, які поодиночі чи в сукупності дозволяють виявити і формалізувати латентні, приховані, неочевидні смисли буття. Взаємоотенціуючий ефект цих специфічно-суспільних атрибутів обдарований неокантіанець Еміль Ласк влучно і знову-таки дещо провокативно проінтерпретував як «посвяченість» (Hingabe) [11, с. 191].

У даному контексті ознак природної потреби набуває виявлення тих інструментальних засобів, які виконують функцію своєрідних скріп, забезпечуючи єдність, гомогенність сутнісно й істотно гетерогенних людських спільнот. Між іншим, ще в часи великих духовних відкриттів і зародження філософської віри у проміжку

між 800 та 200 роками до н. е. (за Карлом Ясперсом – «осьова епоха») резонансні світоглядні аспекти були переконливо витлумачені Ісайєю та Ієремією, Конфуцієм та Заратустрою, Буддою та Сократом, Платоном та Аристотелем. Симптоматично, що сукупний внесок цих та інших видатних мислителів у розвиток світової цивілізації виявився значно вагомішим, ніж вплив усіх тодішніх державних діячів та полководців (незважаючи на те, що становлення держав і численні війни були безперечною історичною «візиткою» того часу).

Між іншим, саме **структуризований духовний світ, алгоритми і підходи до його витлумачення, за великим рахунком, й гомогенізували доти вельми гетеризовану, нерельєфну соціальність**, дозволили оперувати людством, як дробами хоч і різновеликими, проте все ж зі спільним знаменником. Роль такого знаменника (чи то – консолідаційного чинника) виконувала саме світоглядна складова, а генералізація принципів і критеріїв інтерпретування Дійсного та Належного виявилася тим магнітом, своєрідним силовим полем, в орбіту якого так чи інакше потрапили всі сфери суспільної життєдіяльності – незалежно від того, чи йшлося про Палестину, Малу Азію, Персію Межиріччя, Індію або ж Китай.

Природно, що з часів Піфагора принципи світоглядних і стереотипних розбіжностей між теоретичними та прикладними сферами знання дещо еволюціонували. Зокрема, нині «одним із кроспарадигмальних стандартів раціональності в науці вважається експериментальне начало. Можна по-різному оцінювати роль експерименту в оцінці результатів теоретичної діяльності, усвідомлювати його теоретичну навантаженість, необхідність доповнювати експериментальний критерій іншими методологічними пріоритетами, однак не можна не визнати, що експеримент є останнім суддею, який виносить свій вирок теоретичним конструкціям» [7, с. 43].

Утім, «на передньому рубежі фізики елементарних частинок теорія настільки «забігла вперед» в порівнянні з експериментом, що фактично експериментальна перевірка теорій виявилася неможливою. Це стосується в першу чергу «останнього слова» у цій сфері фізичного знання – теорії струн. Частково така ситуація з експериментальною перевіркою теорії пояснюється тим, що необхідний

рівень енергії для проведення експериментів виявляється поки що недосяжним. У зв'язку з цим усе більшого значення у фізиці елементарних частинок починають набувати *естетичні* критерії» [7, с. 43]. Про естетичну складову пізнавальної інструментарію та функціональності фізики Нільс Бор і Альберт Ейнштейн висловлювалися в тому дусі, що геніальна теорія не може не бути естетично довершеною. Це — ще одне авторитетне свідчення на користь значущості інтерпретаційних і в цілому формалізованих типів змістовності.

Сьогодні практично ні в кого не викликає заперечень висновок, що одним з основних здобутків історично-філософського знання ХХ століття виявився висновок про фундаментальність факту, згідно з яким основні історичні типи філософствування відрізняються не стільки тим, *що* мислилося, скільки тим, *як* мислилося й інтерпретувалося. Це закріплює провідні позиції в ієрархії сучасної філософської інструментальності *не за змістовністю як такою* (її компендіум уже практично вичерпано), *а за герменевтично-формалізованими методами й стилями освоєння* (засвоєння, перетворення, трансформації, симбіозу і т. п.) *змістовності**.

З цією думкою цілком солідаризувався Еріх Фромм, зазначивши, що найвищою метою філософії є виявлення тих сутнісних обертів, які надають нашому життю цінність, роблять його вартим того, щоб воно було прожитим. Значущість, вагомість інтерпретаційного інструментарію в житті як окремої людини, так і соціуму в цілому переконливо довів і Людвіг Вітгенштейн: «Мета філософії — логічне *пояснення* думок. Філософія, по суті, — не *теорія*, а *діяльність*. Філософська праця полягає саме в *поясненні*. Результат філософії — не якась кількість «філософських речень», а *прояснення* їх смислу.

* Детальніше про це див.: Апелъ К.-О. Проблема філософського обґрунтування у світлі трансцендентальної прагматики мови // Після філософії: кінець чи трансформація. — К., 2000; Гозман Л. Я., Эткінд А. М. Метафори или реальность? Психологический анализ советской истории // Вопр. философии. — 1991. — № 7; Каныгин Ю. М., Калитич Г. И. Символизм общественных наук // Наука та наукознавство. — К., 2002. — № 1; Налимов В. В. Вероятностные модели языка (о соотношении естественных и научных языков). — М., 1974.

Філософія покликана *прояснювати* та *жорстко розмежовувати* ті думки, які є затемненими або аморфними» [2, с. 50] На додаток зауважимо, що й Юрій Лотман слушно акцентував увагу на генеруючому, креативно-евристичному потенціалові кожної глибокої інтерпретації: «Текст – це такий витвір, в якому інтерпретаційна функція є складовою деякого генеруючого механізму» [5, с. 17].

Опосередкованим підтвердженням значущості і навіть визначальності інтерпретаційного силового поля для сучасного суспільства варто визнати феноменальний успіх книги Джека Траута «Positioning: The Battle for Your Mind» («Позиціонування: битва за ваш розум»). З 1981 року цей бестселер витримав понад два десятки перевидань, а його сукупний наклад збирається «підкорити планку» 10 млн примірників. Стратегія позиціонування, впізнаваності та підкорення свідомості засобом вмілого інтерпретування у викладі Джека Траута отримала статус настільної книги провідних бізнесменів, науковців, маркетологів, політтехнологів і політиків – тобто тих осіб, які, за великим рахунком, визначають світоглядно-ціннісний, телеологічний та в цілому концептуально-стратегічний потенціал і пріоритети еволюціонування сучасного суспільства (принаймні, західного).

Власне, у чому полягає секрет популярності проблематики позиціонування і чим зумовлена сама потреба рельєфного окреслення позиції щодо будь-якого резонансного аспекту соціальної дійсності? Ключ до відповіді слід шукати у сфері галопуючого зростання сукупного когнітивного масиву (інформації найрізноманітнішого гатунку), який істотно утруднює орієнтацію нашого сучасника серед сотень і тисяч пропозицій, версій, напрямів, імовірностей тощо. Наслідком цього, за влучним висловом Траута, є феномен «тиранії вибору», коли **конче необхідно вибирати** (оскільки сучасне життя – це «першочергово процес перманентного вибору»), **однак можливостей (засобів, інструментів, реагентів) оптимального чи хоча б психологічно прийняттого вибору обмаль** (з одного боку, з огляду на обмежені можливості індивідуальної і суспільної свідомості, а з другого – враховуючи невиразний формат інформації, яка щодня виплескується у сферу суспільної комунікації і взаємодії). За таких обставин цілком природною виявляється потреба опти-

мального позиціонування суб'єктів когнітивної пропозиційності (у версії Траута — «авторів інформаційних повідомлень»).

Що означає «позиціонування» взагалі і які з критеріїв позиціонування слід визнати «оптимальними» зокрема? *Позиціонування* — це інтерпретація, витлумачення сутності й переваг відповідної пропозиції (ідеї, феномена, цінності, напряму розвитку, альтернативи, товару тощо); *оптимальність же позиціонування* пов'язується першочергово з прагматичною ефективністю конкретно-історичного інтерпретування.

Траут, зокрема, наполягав на доцільності, по-перше, дотримання принципу мінімалізму («лаконічне подання очевидних переваг»), оскільки «свідомість віддає перевагу простоті й ненавидить плутанину», по-друге, на необхідності фокусування уваги на вузькоспецифічних аспектах, оскільки «люди цікавляться в першу чергу тими, хто концентрується на якомусь конкретному виді діяльності або продукті. Люди міркують наступним чином: напевне, вони знають свою справу, якщо займаються саме цим» [9, с. 71]. Однак Траут визнає, що лапідарне, гранично стисле подання ключових самоочевидностей тих чи інших вузькоспецифічних аспектів не завжди спрацьовує найкращим чином: інколи доцільно застосовувати велемовний інтерпретаційний підхід для висвітлення універсалістської («все і для всіх») пропозиційності.

Таким чином, можна вести мову про *жорстко усталений, статичний принцип* прагматичної ефективності позиціонування на *ті динамічних (неусталених) засобів (інструментів) досягнення мети принципу*. У кожному конкретно-історичному випадку зазначені засоби обираються залежно від ієрархії особливостей і завдань, детермінованих актуалізованою проблематикою.

Якщо аргументаційна потреба позиціонування в цілому не викликає заперечень, то питання, що стосується етичного аспекту інтерпретації, все ще залишається відкритим: чи не є настирливе розтлумачування всіх «за» та «проти» порушенням моральних та етикетних норм; можливо, натомість варто залишити з'ясування переваг та недоліків резонансних феноменів соціальної дійсності на розсуд індивідуальної та масової свідомості? Відповідь Джека Траута з цього приводу категорична і переконлива водночас:

в умовах безлічі невизначених інформаційних пропозицій, що стосуються суспільного формату сучасності, будь-яка аргументаційна структуризація набуває ознак етично доцільної, прийнятної і бажаної (тобто не варто віддавати право вибору напризволяще суб'єктам вибору, оскільки пересічний індивід здебільшого й гадки не має, що саме він хоче, а також якими критеріально-ціннісними ознаками об'єкт уваги повинен володіти).

Звичайно, кожна інтерпретація у відвертій чи латентній формі містить світоглядно-телеологічні пріоритети суб'єкта інтерпретації, а тому про об'єктивність інтерпретаційних процедур можна вести мову лише з відповідними застереженнями; утім, це зовсім не заперечує доцільності самої інтерпретації, а лише підвищує суспільні вимоги до неї, зумовлює **необхідність створення повноцінного конкурентного середовища герменевтичного профілю, в якому інтерпретатори мали б змогу з'ясувати стосунки на респектабельному науково-понятійному, каузальному, логічному та концептуально-пріоритетному рівнях.**

Для сучасної суспільної науки все більшого значення й цінності набуває з'ясування не *дійсного (здійсненого)*, а *можливого (ймовірного, евентуального)* соціального формату. Якщо *дійсний* аспект суспільної бутевості володіє суто констатаційно-статичною й статистичною інструментальністю, то виявлення *можливих* параметрів і з'ясування їх корельованості з відповідними чинниками суспільної дійсності дозволяє виявити вкрай необхідну логіку й закономірність суспільного функціонування, а це при зважуванні на терезах наукової значущості має значно вищий рівень операційно-інструментальної ефективності, перспективності, креативності, евристичності тощо. Тільки в такий спосіб можна забезпечити рівень дослідної генералізації, який відповідатиме науковим критеріям. З огляду на цю поважну обставину якомога прискіпливішої уваги потребує ретельний аналіз усіх чинників, які за тих чи інших обставин і в той чи інший спосіб визначають певний формат суспільної бутевості.

В умовах інформаційного суспільства інтерпретація соціальної дійсності (навіть неадекватна, ілюзійна й хибна) отримує можливість творити «паралельну» дійсність, яка на рівні масової свідомості

може функціонально й інструментально превалювати над дійсністю фактичною. *Уявна реальність*, легітимізована масовою свідомістю як керівництво до дії, виявляється суспільно більш значущою і визначальною, аніж *реальність дійсна*. У таких випадках **віртуальна чи евентуальна дійсність (як продукт інтерпретації) для масової свідомості виявляється детермінативно визначальною**.

Слід зазначити, що проблема автентичності й достовірності тлумачення актуалізується не лише на рівні герменевтичного оперування суспільною проблематикою; насправді вона гостро стоїть і в значно ширшій контекстуальності, набуваючи взагалі універсальних ознак і значущості. З цього приводу Лев Шестов у властивій йому спопеляючій філософській манері констатував: «На сто грамотних людей дев'яносто дев'ять не можуть збагнути, **що саме вони читають**» [10, с. 306]. Зрештою, навіть якщо і не вдаватися до послуг прискіпливих діагностувань у стилі Льва Шестова, все одно очевидно залишається тотальність інтерпретаційної проблеми: **людство у своїй масі завжди виявлялося неспроможним адекватно витлумачувати дійсність**. Причини такої «хибної свідомості» з часів Маркса інтенсивно діагностуються, проте курс лікування залишається здебільшого неефективним — імовірно, з огляду на недостатність гомеопатичного підходу. Очевидно, варто потурбуватися про ефективніші методики лікарського втручання.

Між іншим, тезу Шестова можна істотно доповнити — зокрема, за рахунок констатування недостатньо високого рівня рефлексійного і в цілому інтелектуального розуміння не лише прочитаного, а й побаченого, почутого тощо. Відтак твердження про сирітський рівень інтелектуалізму оперування феноменологією суспільної дійсності варто сприймати ширше, об'ємніше, випукліше — як методологічний принцип діагностування такого понятійного філософського інструменту, яким є *cogito*.

Цей декартівський концепт з часом втратив репутацію безперечної істини — нині чи не на кожному кроці доводиться мати справу з неадекватним, спотвореним чи взагалі хибним *cogito*. Більше того — сам факт інтерпретації є своєрідним вироком *cogito*, оскільки кожне тлумачення тією чи іншою мірою ставить під сумнів претензії свідомості бути джерелом адекватно й оперативно відтворюваного

смыслу. Багато інтерпретативних дисциплін (зокрема психоаналіз) доволі переконливо з'ясували, як так звана *безпосередня свідомість* перетворюється на *хибну свідомість*. Що ж до персоналій, то Фрейд, Ніцше та Маркс – це лише найбільш знакові фігури тих філософських легіонів, які виявили і розтлумачили ілюзійні симптоми cogito, оманливі й самооманливі хитрощі даного концепту.

Метаморфози мислення й розуміння асоціативно переграються із сакраментальним філософським зауваженням Хосе Ортеги-і-Гассета: «Найбільш безперечні переконання завжди є водночас і найбільш сумнівними» [8, с. 232]. Отож Декарт трохи погарячував, коли настільки категорично й безапеляційно стверджував: cogito ergo sum. У наш час декартівська «безпосередня достовірність свідомості» виявилася остаточно дискредитованою і спростованою, а констатації в душі «мислю, означає існую» позбулися залишків переконливості, вичерпали евристичний і загалом дослідницький потенціал. Сьогодні навіть дитині зрозуміло: те, що під одним кутом зору вважається переконливо обґрунтованим (тобто є «безпосередньо достовірним з точки зору свідомості»), в іншій контекстуальній системі координат може бути упередженістю й забобоном.

Якщо ж у таку інтерпретаційну формулу ввести ще й часовий параметр (чи то – корелятивний чинник), то достовірність, адекватність розуміння і тлумачення багатьох аспектів соціальної дійсності виявиться ще більш хиткою і непевною. Це призводить до того, що навіть у середовищі фахівців і експертів ознак поширеного явища набувають спроби підмінити всю насиченість і глибину проблеми розуміння й тлумачення аморфними, поверховими евфемізмами, які з філософської точки зору є негативною інтерпретацією, оскільки, по суті, так нічого й не пояснюють.

Переконлива діагностика герменевтичних невідповідностей сучасного суспільства належить перу Еріха Фромма. Він привернув увагу до характерної парадоксальності: з одного боку, нинішній формат соціуму випереджаючими темпами нарощує інформаційні ресурси і накопичує інформаційні масиви, які на початку XXI століття подвоюються кожні 7–8 років (тобто вдсятеро швидше, ніж на початку попереднього століття), з другого ж, – ми є свідками інтенсифікації маніпулювання інформацією, тенденційності її

подання, а також свідомо чи несвідомо (неусвідомлено) деформованої, спотвореної і недостовірної інтерпретації соціальної, гуманітарної та історичної сфер людського буття.

Інформаційна комунікація в сучасному суспільстві характеризується неабияким динамізмом. Однак ця позірно метушлива динаміка в змістовному, концептуальному, креативному і евристичному аспектах здебільшого вирізняється поверховістю й порожнечністю. Як зазначали з цього приводу Еріх Фромм, Карен Хорні та Людвіг фон Мізес, інтерпретативний дискурс з приводу резонансних проблем сучасності справді існує, однак він має спотворені, афективні й навіть невротичні ознаки, які все глибше вкорінюються в герменевтичному естві нинішнього соціуму, набуваючи атрибутивного, субстанційного, імперативного статусу.

Очевидним залишається факт інтерпретаційної суперечливості й резонансності дефінітивних розбіжностей соціальної дійсності. Поль Рікер писав, що брак дефініцій живить інтелектуальну непевність, проте надлишок дефініцій виявляється ще гіршим, оскільки надає такій непевності загострено-драматичних ознак. Дефінітивний анархізм з приводу явищ суспільної етиології, посилений епатажною суперечливістю тлумачень і недоречною за таких обставин моралізаторсько-дидактичною тональністю, якраз наочно ілюструє випадок, змальований Рікером.

Зрештою, дефінітивна неостаточність інтерпретаційних тлумачень соціуму в цілому та його окремих аспектів і функціональних сегментів зокрема не є чимось унікальним чи екстраординарним, адже суперечливість дефініцій у гуманітарній сфері — явище доволі поширене, звичне. У принципі, ця обставина не містить нічого загрозливого для науки — скоріше навпаки: **відмінності дефінітивних контурів не дають заснути гуманітарному сумлінню, повсякчас скеровуючи думку в напрямі конкретизації точки зору все вищого ґатунку.**

Проте маємо визнати: суперечливість дефініцій кінця ХХ — початку ХХІ століття набула дещо неприродних, гіпертрофованих ознак. Вона завела науково коректне оперування проблематикою в глухий кут, куди існує безліч входів, проте немає жодного виходу. Трагікомічне становище ускладнюється ще й тією обставиною, що сторони дефінітивних суперечок звинувачують одна одну в зраді

деяких хоч і не верифікованих, однак – на їх переконання – фундаментальних істин. Це робить неможливим метод наукового дискурсу, переводить його в площину квазінаукових чи навіть відверто антинаукових прокламацій. Розблокування зазначеної безвиході вочевидь на часі.

Causa vera* незбігу, розбіжності й суперечливості дефінітивних параметрів соціуму варто шукати, по-перше, у *складній структурі його природи*, а по-друге, в *антиномічності*, закладеній у його понятійний конструкт. Утім, за великим рахунком, йдеться про одне й те ж, оскільки багатофакторність і поліаспектність суспільної буттєвості значною мірою саме і визначає антиномічні суперечності між кількома положеннями, кожне з яких формально є легітимним з точки зору логіки функціонування соціуму. Древні греки йменували такий феномен *апейроном* – тобто невизначеністю як поєднанням певних суперечностей, сутнісно протилежних тлумачень.

Ще один проблемний атрибут суспільної дійсності – її *амбівалентність*. Справді, важко знайти подібний соціальний феномен, який тлумачився б не лише масовою, а й науковою свідомістю в настільки двоїстому, двозначному діапазоні почуттів, емоцій і переживань: любов/ненависть, симпатія/антипатія, надія/безвихідь тощо. Первісна амбівалентність на рівні соціально-психологічного сприйняття соціуму у свою чергу породжує амбівалентність соціально-філософську, герменевтичну й аксіологічну – причому в надзвичайно широкому діапазоні: від поодиноких тверджень до концептуальних вердиктів.

Соціальна структуризація відбувається значною мірою засобом *номінації, символічного номінування*. Йдеться про надання об'єкту імені, назви з метою подальшого символічного і в цілому інтелектуального оперування ним. Цю процедуру слід визнати однією з фундаментальних основ соціальної форми організації. Зрештою, сам факт номінування як невід'ємного атрибуту соціальності та інтерактивних обмінів ще нічого не пояснює. Ситуація набуває прозоріших ознак лише тоді, коли відбувається усвідомлення ще

* справжня причина (лат.).

однієї очевидності: будь-який соціальний суб'єкт і соціум у цілому під час прийняття рішень праксеологічного формату виходять *не з реальних характеристик об'єктивного світу і його окремих елементів*, а *зі своїх уявлень про світ* – та ще й помножених на чинники доцільності, кон'юнктури, стереотипів, світоглядних кліше тощо. Принагідно зауважимо: зазначені уявлення про світ можуть бути близькими або далекими від реальності, але вони практично ніколи не збігаються з об'єктивною дійсністю.

В «Апофеозі безпідставності» Лев Шестов наводив приклад одного досліду. В акваріум, розділений прозорою перегородкою, запустили в одну частину щуку, а в іншу – дрібну рибу. Щука одразу кинулася на здобич, проте вдарилася об перегородку. Вона поновлювала свої спроби знову й знову – щоправда, кожного разу з меншим ентузіазмом і вірою в успіх. Нарешті, щука взагалі припинила небезпечні експерименти з полюванням і не наважувалася нападати на здобич навіть тоді, коли обмежувальну перегородку вийняли.

З чимось подібним маємо справу і в суспільстві, яке створює відповідні – часто незримі, проте доволі ефективні – перегородки, що виконують важливі світоглядні, цілепокладаючі й соціально регулюючі функції. Де факто вони протистоять *дійсності* – принаймні в тому сенсі, що намагаються коригувати уявлення про неї. Однак цей позірний недолік повністю компенсується перевагою **мінімізації втрат соціуму та оптимізації його еволюціонування**. Тому мало хто наважиться стверджувати, що подібні цілепокладаючі й регулятивні пріоритети є менш значущими, ніж достеменно знання істини і слідування їй за будь-яку ціну. Адже ціна – це вирішальний критерій як для окремого індивіда, так і для соціуму в цілому.

Соціальна дійсність характеризується не лише об'єктивною, а й суб'єктивною фактичністю. В об'єктивній фазі вона – автономна, відчужена від людини реальність, «баластова даність» (Хабермас) і/або «негативна діалектика» (Адорно). Для індивіда – одиничного чи масового (соціуму) – навколишній світ набуває ознак актуального інтерактивного чинника лише тоді, коли вдається подолати автономію і відчуження світу, провести його крізь лабіринти людської суб'єктивності, визначити себе у своєму існуванні (екзистенції) по відношенню до нього. Іншими словами, *тільки*

*будучи пережитим і проінтерпретованим, пропущеним крізь призму певної системи смислових, аксіологічних та телеологічних координат, світ набуває для людини, по-перше, **фактичного**, по-друге, **актуального** значення.*

Під інтерпретацією ми маємо на увазі аспект розуміння, скерованого на смисловий зміст, значущість об'єкта дослідження. Йдеться про надзвичайно важливу, універсальну процедуру, оскільки життя на кожному нерутинному відрізку так чи інакше є інтерпретацією – теоретично маніфестованою і/або практично втіленою. Інтерпретація, інтерпретаційний педантизм і досконалість мають неабияке значення ще й тому, що *кожне явище або факт дійсності самі по собі не можуть бути хибними й неадекватними – такими буває лише їх **інтерпретація**, яка намагається ідентифікувати результати своєї процесуальності із сутнісними ознаками об'єкта дослідження.*

Оцінюючи ступінь поширеності інтерпретації, слід визнати, що вона – атрибутивна ознака індивідуальної і соціальної буттєвості, універсальний принцип функціонування як окремого індивіда, так і соціуму в цілому. До типово інтерпретативних сфер буттєвості належить філософія, яку часто визначають саме як *ars coniectualis**, метод споглядання і подальшої інтерпретації істини (ієрархії істин) засобом філософської рефлексії, концептуалістики, парадигматики тощо. Безперечно, **філософія завжди була, є і буде інтерпретацією – якщо не головним чином, то, принаймні, значною мірою**. Інколи в якості герменевтичних виокремлюють деякі сегменти філософії: наприклад, Пауль Тілліх відрекомендував екзистенціалізм «інтерпретаційною онтологією тривоги».

Виразний інтерпретаційний формат притаманний також релігійній концептуалістиці: зокрема, Біблія є класичною інтерпретацією певної ціннісно-інтелектуальної традиції. Навіть для астрології герменевтична складова має неабияке значення, оскільки астрологія – це першочергово інтерпретація (діагностика) долі. Типово інтерпретаційними дисциплінами вважаються також історія та психоаналіз.

* мистецтво тлумачення (лат.).

Звичайно, радіус інтерпретаційної дії зазначених когнітивних сегментів обмежений параметрами їх дослідних інтересів та інструментальних можливостей. Що ж стосується дослідної інтенційності, то вона полягає в розкритті чітко окреслених аспектів дослідження. На відміну від них, інтерпретаційний потенціал герменевтики в цілому не зводиться до конкретного аспекту (сукупності аспектів) дослідної проблематики, а розташовується ніби понад усіма ними, виконуючи функцію своєрідної *інтерпретації інтерпретацій*, або *методології інтерпретацій*.

Як помітив Вільфредо Парето, «тлумачення фактів визначається почуттями, бажаннями, забобонами й інтересами, які зазвичай непомітно для людини мотивують її дії. Саме таким чином народжуються продукти думки, що йменуються «дериватами» [12, с. 11]. Іншими словами, деривати – це своєрідні виправдання, які люди винаходять постфактум, аби зроблені ними вчинки здавалися природними, логічними, розумними й справедливими. Парето поглибив цю проблематику в «Трактаті із загальної соціології» («Le Traite de sociologie generale». Paris, 1933). Він акцентував увагу на двох основних поняттях: *залишках* (residue) – почуттях та афектах, надійно інтегрованих в саму природу людини, а також *дериватах* (derivazioni) – інтелектуальних системах захисту та маскування ірраціональних пристрастей, фобій, прагнень тощо.

Згідно з Парето, деривати – це здебільшого вербальні засоби виправдання, покликані артикулювати, підводити логічний фундамент і смисл під ті дії і наміри індивіда, які насправді є алогічними й не підлягають раціональному осмисленню. Хоча людина – значною мірою істота нерозсудлива, проте зазвичай вона намагається нав'язати про себе протилежне враження. І з цим, на переконання Парето, важко щось *вдіяти*; з цим треба просто *рахуватися* – тобто *вивчати, аналізувати, моделювати* і т. п.

Альфред Адлер помітив, що «будь-який факт життєвого досвіду можна розтлумачити по-різному; крім того, неможливо знайти двох людей, які зробили б однакові висновки з однієї події. З огляду на цю обставину, ми не завжди належним чином засвоюємо уроки досвіду. Саме тому ставати старшими – зовсім не обов'язково означає ставати мудрішими. Дійсно, ми вчимося уникати одних

труднощів і вибираємо філософське ставлення до інших. Однак характер нашої поведінки від цього, як правило, не змінюється» [1, с. 12]. Отже, людина завжди використовує свій життєвий досвід, по-перше, *суб'єктивно*, а по-друге, *вибірково*, викладаючи його окремі частини у власну, лише їй притаманну мозаїку життєвих уявлень, орієнтирів і стереотипів, накладаючи фарби цього досвіду на полотно оригінального життєвого стилю, світогляду й цілепокладання.

Якщо інтерпретація в цілому – це витлумачення сукупності значень (смислів), уособлених об'єктом, явищем чи судженням, то сутнісні параметри, акценти й наголоси інтерпретації значною мірою детерміновано соціокультурним досвідом суб'єкта екзегетичної процедури, особливостями й пріоритетами його індивідуального формату. Аналогічне твердження виявиться справедливим також по відношенню до *експлікації** – детального розкриття, оцінки і пояснення сутності предмета або явища, процесу або тенденції в їх принциповій і неподільній єдності. Під цим кутом зору експлікація набуває ознак складової частини, інструментального сегмента інтерпретації.

Саме з дослідним потенціалом та інструментарієм експлікації пов'язуються надії на *ідеацію* – первинний метод пізнання і сприйняття ідей, інтуїтивно-споглядальне осягнення сутності предмета, на підставі якого суб'єкт формулює ідеї, поняття і концепти. Ідеацію протиставляють або порівнюють з *індукцією*, *дедукцією* та іншими методами абстрагування, які використовуються емпіричними дисциплінами. Однак з точки зору дослідних перспектив ці методи доцільніше не протиставляти ідеації, а вважати їх продовженням чи доповненням, оскільки в сукупності вони взаємодоповнюють один одного, формують значно потужніший інструментальний потенціал, аніж поодиноці.

Експлікаційний вердикт щодо об'єкта дослідження можливий лише як результат *оцінювання* – установлення відповідності властивостей оцінюваного предмета в системі значущих для суб'єкта орієнтирів. Міру значущості орієнтирів визначають *критерії* –

* від лат. explicatio – пояснення.

властивості, на підставі яких відбувається оцінювання, визначення, порівняння, класифікація тощо. Під пізнавальним кутом зору критерії виявляються засобом, підставою для висновків щодо міри істинності твердження. Якщо оцінка стосується складноструктурованого, системного феномена, то в ідеалі вона має сформулювати не просто *твердження* на підставі надійної критеріальності, а *парадигму* – сукупність переконань, взаємозалежних аксіом і постулатів, які слугують визначенню, унормуванню, орієнтуванню і скеруванню об'єкта дослідження та засобів його осягнення.

Процедура оцінювання суспільної дійсності неухильно виводить на *феномен цінностей*, який є надзвичайно багатозначним. Тут зосереджуються нашарування тлумачень різних історичних періодів та епох, визначення соціальної дійсності дослідниками в галузі філософії, соціології, психології та інших дисциплін, а також фразеологія публічної сфери. Усе це настільки заплутує сприйняття ціннісного аспекту, що той виявився фактично вилученим з обігу засобів практичної реалізації буття людини. Це доволі прикро й навіть дещо небезпечно з точки зору наслідків, адже саме для практики цінність має надзвичайно важливе значення, оскільки є потужним механізмом захисту від багатьох небезпечних тенденцій.

Якщо спробувати виявити всю багатоманітність уявлень про цінності, усі перипетії і метаморфози генезису ціннісної проблематики від Аристотеля на Заході й до Конфуція на Сході, то цій меті доведеться присвятити величезний фоліант. Якщо ж абстрагуватися від мінливих деталей і вийти на рівень наступності фундаментальних постулатів, то матимемо такий тезаурус: по-перше, цінність є властивістю чогось цінного; по-друге, як орієнтир цінність за смисловим параметром наближається до ідеалу; по-третє, цінність означає конкретну значущість – корисність, міру користі для індивіда.

Таким чином, під герменевтичним кутом зору цінність є певною істотною сутністю, значущість якої виявляється в життєво важливих відносинах людини (звідси – цінності ідеологічні, політичні, культурні, духовні, моральні, економічні тощо). Цінності можуть бути як позитивними, так і негативними – з огляду на ступінь задоволення ними потреб людини (*актуальний* формат), а також

можливостей для подальшої структуризації нових цінностей (*потенційно-ймовірнісний* формат).

Між іншим, поширене порівняння інтерпретаційного типу мислення зі своєрідним сонячним телескопом філософії є не лише образним, а й науково коректним, дослідно перспективним і креативним; адже головне завдання дослідника, який користується таким пристроєм, полягає в тому, щоб не лише виявити на сонці плями, а й з'ясувати сутнісні ознаки променів – тих ідей, концептів і стратегем, які мають вирішальне для становлення людства значення.

Під цим кутом зору важливим дослідним завданням є співвідношення між *розумінням* та *інтерпретацією*. Як зазначав Поль Рікер, *розуміння* – це мистецтво осягнення значення зовнішніх (перетворених) форм змісту (мови, жестів, інтонацій, акцентів тощо). Мета розуміння полягає у здійсненні переходу від таких *зовнішніх форм* до самої *інтенції знаку* – тобто до його внутрішнього (природного, генеалогічного) змісту. Досить впливовою є і точка зору Рікера, згідно з якою *розуміння* – це загальне проникнення на змістовний рівень іншої свідомості засобом рефлексії над її знаковим вираженням, а *інтерпретація* – аспект розуміння, що оперує знаками, відтворює розуміння у знаковій формі.

Утім, більшість дослідників, які оперують герменевтичною проблематикою, не вважають за доцільне розмежовувати розуміння і інтерпретацію таким чином; вони віддають перевагу версії, згідно з якою *розуміння* уподібнюється розумовому, ментальному осягненню певної буттєвості, а *інтерпретація* – витлумаченню такого осягнення, застосуванню аналітично-аргументаційного інструментарію з метою доведення автентичності свого тлумачення фактам дійсності. Варто визнати, що наведена версія співвідношення розуміння/інтерпретації є дещо ефективнішим дослідним засобом, аніж версія, запропонована Полем Рікером.

У кожному разі до істотних ознак розуміння зараховують такі:

- 1) створення адекватного поняття про предмет, оволодіння смислом предмета;
- 2) спроможність осягнути смисл і значення чого-небудь, а також досягнутий завдяки цьому результат у зрозуміло витлумаченій формі;

3) впевненість у адекватності уявлень про зміст об'єкта;

4) стан суб'єкта, який дає йому відчуття співвіднесеності досліджуваного об'єкта з прийнятою суб'єктом системою значущих орієнтирів.

Витлумачуючи сутність герменевтичної феноменології, Мартін Гайдеггер підкреслював, що **розуміння не передує життю і не слідує за ним: людина живе розуміючи**. Таким чином, розуміння – це надзвичайно важливий, атрибутивний, імперативний спосіб існування людини. Кожен вчинок, думка та почуття індивіда спонукає до кристалізації розуміння його власного буття-у-світі (життя). Точку зору Гайдеггера підтримав і деталізував Альфред Адлер: «Категоричні детерміністи, які вважають кожную людську дію процесом, що складається з причини та наслідку, не дуже далекі від істини. Однак якщо схильність до самопізнання та самокритики функціонує в досконалому режимі, то слід визнати: причини можуть змінюватися, а результати досвіду – набувати цілковито іншої цінності. **Спроможність пізнавати себе зростає разом із підвищенням нашої здатності розуміти причини наших дій і динаміку нашої душі**. Варто збагнути це – і ви перетворитеся на зовсім іншу людину. Ви більше не зможете ухилитися від наслідків цього знання» [1, с. 15].

Згідно з Вільгельмом Дільтеєм, який вважається найвидатнішим після Шлейєрмахера теоретиком герменевтики, процедура розуміння виявляється можливою завдяки спроможності свідомості проникати на змістовний рівень іншої свідомості не *безпосередньо*, тобто методом «переживання» (*re-vivge*), а *опосередковано*, шляхом творчого відтворення внутрішнього смислу засобом аналізу, порівняння і т. ін. зовнішньої знакової форми. Як наслідок – індивід має справу не з *внутрішніми (автентичними)*, а із *зовнішніми (перетвореними засобами мови, ритмомелодики, жестів, інтонацій тощо)* формами об'єкта дослідження.

Будучи символічно опосередкованою, людська діяльність завжди є об'єктом здійснення інтерпретаційних процедур. За великим рахунком, саме інтерпретація конститує будь-який діяльнісний акт. До типів інтерпретації слід віднести, зокрема, такі:

а) *езотеричну/екзотеричну* (буквальну);

б) *адекватну/неадекватну* (міра адекватності інтерпретації визначається ступенем її відповідності реаліям дійсності);

в) *іманентну/контекстуальну*: іманентна виключає будь-яку «зовнішню» (історичну, символічну, міфологічну, генетичну, алегоричну та іншу) інтерпретацію, а контекстуальна заперечує ефективність тлумачення об'єкта, виходячи з нього самого, наполягаючи на його обов'язковому розгляді в контексті «ієрархії взаємозалежності» – тих контекстів, які «детермінують **саме цей** формат об'єкта, а не якийсь інший»;

г) *за типом знання*: наукова, філософська, ідеологічна, мистецька, міфологічна, релігійна тощо (наприклад, Людвіг ван Бетховен інтерпретував музику як «відвертість мови», наполягаючи, що «тільки вона може передати думку й ідею без втрат для змісту», а відомі сучасні дослідники соціальної філософії окреслюють інтерпретаційні функції ідеології таким чином: «Це – словесно-теоретична і/або знаково-образна форма подання ціннісних орієнтацій певних соціальних груп» [3, с. 132]). Як правило, кожен тип знання вважає свій інтерпретаційний ресурс найбільш ефективним, наполягаючи на неістотності, поверховості чи неефективності інших методів інтерпретації;

д) *неоригінальна/оригінальна/ексцентрична* (імпозантна). *Неоригінальна* інтерпретація найпоширеніша: усім відомо, що існує принципова відмінність між граматичним віршуванням та справжньою поезією. З чимось подібним маємо справу і у випадку з філософією: тут також є сотні «ремісників», які переконливо витлумачать переваги тієї чи іншої системи світобачення, однак не можуть запропонувати нічого свого, власного, оскільки є людьми-функціями, людьми-ремісниками, а не людьми-митцями.

На противагу їм існують одиниці справжніх, оригінальних майстрів – філософів від Бога, які не витрачають дорогоцінний час швидкоплинного життя на переспівування чужих сенсожиттєвих пісень, а вибудовують власні світоглядні вежі, що комусь можуть не подобатися, проте ніхто не має підстав зробити їм закид у схоластичній порожнинності. Невід'ємним атрибутом кожної *оригінальної* інтерпретації є контрадикційність зовнішніх оцінок: здебільшого

вони виявляються водночас і предметом широкого шанування, і об'єктом жорсткої критики. Своєрідність інтерпретації такого типу зазвичай робить неможливою індиферентну реакцію на неї, поляризуючи точки зору з приводу її буттєвої феноменології.

Прикладом *ексцентричного* типу інтерпретації можна вважати життєвий стиль Оскара Уайлда, його манеру тлумачення і спілкування в цілому: він володів настільки зачаровуючою іронією, що всі сприймали її як своєрідний еталон, хоча у виконанні будь-кого іншого іронічні шпильки Уайлда майже напевне були б сприйняті як нетактовність і нахабство. Природу і причинно-наслідковий зв'язок ексцентричної інтерпретації прозоро з'ясував Борис Пастернак, зауваживши що «простота є нормою таланту, але не геніальності». Іншими словами, ексцентризм і імпозантність інтерпретаційної процедури — невід'ємний атрибут певного типу людей (щоправда, до ексцентричної інтерпретації можуть вдаватися й індивіди, які не належать до когорти геніїв; однак у їх виконанні герменевтична ексцентрика є вочевидь негармонійною і комічною).

Інтерпретація структурується не лише *типологічно*, а й за певними *принципами*. До найважливіших принципів організації герменевтичних процедур зараховують тезаурусні та компендіумні: *тезаурус* — це систематизований когнітивний набір у вигляді опорних понять (рескриптів), що співвіднесені між собою за певним семантичним принципом і дозволяють суб'єкту пізнання орієнтуватися в даній сукупності знання; *компендіумом* є інтерпретація за принципом стислого викладення сутності певної теорії, концепції, парадигми, ідеї, перспективи тощо. Інтерпретаційна структуризація довершується параметром *характерних особливостей*, зумовлених соціокультурними, цивілізаційними, релігійними, етичними і т. п. чинниками.

Отже, герменевтична складова є надзвичайно важливим чинником сучасного суспільства: вона що далі, то більше виконує не лише безпосередньо комунікативно-інтерпретативну функцію, забезпечуючи необхідний рівень соціальної взаємодії, а й детермінує методологію і телеологію суспільних перетворень у цілому, набуваючи ознак своєрідного світоглядного адвоката певних напрямів і пріоритетів становлення суспільного буття.

Так звана «об'єктивна логіка соціального становлення», яка ще півтора-два десятиліття тому вважалася своєюрідною «священною коровою» для фахівців у галузі суспільних дисциплін, нині все більше поступається інструментально-методологічним місцем розумінню поліфакторності суспільного розвитку, на тлі якого вирішального значення набуває герменевтична процедура – вміння аргументаційно переконливо проінтерпретувати доцільність саме такого, а не іншого напряму чи пріоритету еволюціонування суспільства зразка ХХІ століття.

Список літератури

1. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб., 1997.
2. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн. – М., 1958.
3. Губерський Л. В. Культура. Ідеологія. Особистість : метод.-світогляд. аналіз / Л. В. Губерський, В. П. Андрущенко, М. І. Михальченко. – К., 2002.
4. История зарубежной психологии. 30 – 60-е годы XX века : тексты. – М., 1986.
5. Лотман Ю. Текст в тексте / Ю. Лотман // Тр. по знаковым системам. – Тарту, 1981.
6. Луман Н. Теория общества / Н. Луман // Теория общества. – М., 1999.
7. Мамчур Е. А. Остается ли автономия идеалом научного знания? // Проблема ценностного статуса науки на рубеже ХХІ века / Е. А. Мамчур. – СПб., 1999.
8. Ортега-и-Гассет Х. Непопулярность нового искусства / Х. Ортега-и-Гассет // Самосознание европейской культуры XX века: мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе. – М., 1991.
9. Траут Дж. Траут о стратегии / Дж. Траут. – СПб., 2004.
10. Шестов Л. Апофеоз беспочвенности / Л. Шестов // Сочинения. – М., 1995.
11. Lask E. Die Logic der Philosophie und die Kategorienlehre/ E. Lask. Gesammelte Schriften. Bd.II. Tubingen, 1923.
12. Pareto V. The Transformation of Democracy / V. Pareto. – London, 1984.

Розділ II.

Теоретичні, методичні й технологічні проблеми європейської і світової інтеграції вищої освіти

2.1. ОСВІТА, НАВЧАННЯ, ІНФОРМАЦІЯ, КОМПЕТЕНТНІСТЬ: КАНОНІЗАЦІЯ ПОНЬЯТЬ (теоретико-методологічний дискурс)

(В. І. Луговий)

У підрозділі на системній основі досліджено зміст ключових для педагогічної науки і практики понять «освіта», «навчання», «інформація», «компетентність». Обґрунтовано їх фундаментальний, канонічний характер.

В подразделе на системной основе исследовано содержание ключевых для педагогической науки и практики понятий «образование», «обучение», «информация», «компетентность». Обосновано их фундаментальный, канонический характер.

The content of the pedagogical science and practice key concepts «education», «learning», «information», «competence» is examined on the system basis. Their fundamental, canonical character is grounded.

I. Проблема наукової адекватності педагогічної науки

Педагогіці, як і гуманітарним наукам загалом, бракує взаємної однозначності позначень та позначуваного. Поширена термінологічна як синонімічність (одне й те саме явище має кілька термінів для визначення), так і омонімічність (один і той самий термін виражає різні сутності). Прикладом зазначеної поняттєво-термінологічної приблизності слугує розуміння цією наукою, скажімо, таких важливих педагогічних явищ, як «освіта», «навчання», «виховання», «розвиток» [20; 25]. Безпосереднім наслідком даної ситуації

є сегментація педагогічної науки (і практики) на течії, групи, школи, що користуються не загальноузгодженим педагогічним поняттєво-термінологічним апаратом, а своїм власним, містечковим. Від цього педагогіка як наука сильно потерпає, її фрагментовані дослідники часто не розуміють один одного, що неприродно. Адже наука за родовою ознакою є феноменом глобальним, а не регіональним чи локальним, тобто має послуговуватися в описі реального світу виключно «істинними або ймовірно істинними твердженнями» [34], які, логічно, повинні мати максимально точний, однозначний і, очевидно, повсюдний характер. Саме цим характеризуються так звані точні науки (не щодо кількісного вираження тверджень, а з огляду на ступінь однозначності їх формулювань, вираження). У спектрі наук, на крайніх полюсах якого знаходиться «кількісна» математика й «якісна» філософія, що в зазначеному розумінні дійсно є «точними», різні науки мають відмінні ступені точності залежно від їх сформованості, зрілості.

«Неточність», приблизність педагогічної науки на практиці призводить до надлишковості понять і термінів, невиправданого поняттєво-термінологічного ускладнення і заплутування навіть простих педагогічних ситуацій. Так, незрозуміло, для чого у вищій освіті виокремлюють і законодавчо закріплюють паралельні, дублюючі системи освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів. Адже, як зазначено в роботах [9; 25; 28; 43], наявність одного з них однозначно зумовлює і характеризує інший. Також постає питання, з якою метою у вищій школі точно ідентифікований (із зазначенням конкретних номера чи назви) термін «освітній» обтяжувати додатковим словом «кваліфікаційний», а саме: «освітньо-кваліфікаційний». Хіба не ясно, що всі освітні рівні вищої освіти іманентно і водночас є кваліфікаційними. Те саме стосується «вищої освіти» та «професійної підготовки» у вищій школі [там само].

Подібні, інколи діаметрально протилежні, дослідницькі погляди й позиції існують стосовно важливих педагогічних понять «інформація» та «компетентність». Наприклад, доволі поширеним є винесення інформації за межі знань (особливо уражена цим педагогічна практика). Тобто інформація і знання вважаються поняттями, які однопорядкові, доповняльні за смыслом й жодним

чином змістово не перетинаються. Причому часто стверджується примат знань над інформацією із розглядом останньої в освіті, як деякого «сміття», «шуму», що ускладнює сприйняття істинних знань. Причина часто криється в інтуїтивно-побутовому розумінні інформації як відомостей, повідомлень, що насправді є малопродуктивним тавтологічним визначенням [3; 4; 40; 46; 50], яке насамперед породжує нове запитання (що таке «відомості», «повідомлення»?), ніж дає відповідь на попереднє – що є інформація? Показово, що в сучасній, доволі фундаментальній Енциклопедії освіти не міститься статті про інформацію [7] (але якщо б така стаття і з'явилася, то скоріше за все розкривала б не сутність інформації, а її аспектні характеристики залежно від автора). Не дивно, що інше бачення, навпаки, полягає в редукції інформації до знань й синонімічному використанні цих термінів, скажімо, у нормативно-правових актах з освіти, приміром, Міністерства освіти і науки України, Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти, деяких міжнародних документах («знання означає результат засвоєння інформації» [60, с. 11]). Між крайніми позиціями можна віднайти множину перехідних, змішаних тощо підходів. Наприклад, у Законі України «Про вищу освіту» визначається, що «зміст навчання – структура, зміст і обсяг навчальної інформації» [8, ст. 1].

Така сама доля спіткає й терміна «компетентності», що одними, без сумніву, зводиться до «знань», а іншими розглядається як щось, крім знань, а ще іншими – і перше, і друге в різних комбінаціях. Характерним прикладом тут може слугувати визначення терміна «компетентності» у двох важливих європейських документах, які вважаються сумісними [60; 63]. У першому з них до терміна «компетентності» відносять те, що не охоплюється поняттями «знання» і «уміння», з наголосом на «відповідальності та самостійності» [60, с. 13], у другому – «компетентності представляють динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей» [63, с. 9].

Великі розбіжності існують щодо визначення терміна «інтелект» (від здатності навчатися взагалі до сформованості абстрактного мислення) та його співвіднесення (від протиставлення до повного отождоження) з творчим потенціалом людини тощо [3; 4; 7; 12; 40].

Подібна ситуація має місце з терміном «інновація» [3; 4; 38; 44] і таке інше.

Інерційність, консерватизм педагогічної науки в окремих регіонах виявилися дуже великими. Навіть за появи у світі певних спільно вироблених й узгоджених документів з питань освіти, що до того ж пройшли тривалу апробацію в країнах з передовою наукою і практикою, ця сприятлива ситуація достатньо не використовується для зближення педагогічного поняттєво-термінологічного глосарію. Так, Міжнародна стандартна класифікація освіти (МСКО) ЮНЕСКО, що в останній версії запроваджена в 1997 році і на засадах співпраці застосовується в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Європейського Союзу [52–57], не привернула особливої уваги вітчизняних дослідників та практиків освіти, насамперед з огляду на осмислення закладеного в МСКО потужного методологічного і концептуального апарату. Це видно з публікацій наукової і навчально-методичної літератури для освітніх потреб останнього часу [4; 5]. Про це свідчить і нерозробленість національного освітнього тезаурусу, що узгоджувався б із міжнародно прийнятими поняттями та термінами.

Отже, метою цієї публікації є просування в уточненні окремих ключових понять і термінів педагогічної науки задля загальної мінімізації, канонізації їх набору з огляду на необхідність і достатність для достовірного наукового опису освіти та ефективного практичного застосування. Основні використані при цьому методи дослідження – аналіз й узагальнення, закони логіки, системний підхід.

II. Сутність і співвідносність освіти та навчання

З наукової точки зору чітке змістове розведення понять «освіта» і «навчання», як не дивно, виявляється непростим завданням з огляду на їх близькість, щільний зв'язок, певну переплетеність, хоча в такому розмежуванні є потреба. Скажімо, Енциклопедія освіти зміст терміна «навчання» не розкриває [7].

Посилаючись на досвід розвинених країн, слід зауважити, що за глосарієм ОЕСР, у складі якої вже понад 40 років функціонує

Центр освітніх досліджень та інновацій, основоположним поняттям є «освіта» (*англ.* education), яке впливає з визначень МСКО [52; 53, с. 3; 57]. Для цілей МСКО «під терміном освіта розуміють усяку цілеспрямовану і систематичну діяльність, що має на меті задоволення потреб у навчанні (і навченості)» (*англ.* learning) [57, с. 3]. На жаль, за браком адекватного українського слова переклад англійського терміна «learning» як «навчання» у багатьох випадках доводиться доповнювати також словом «навченість» (набута вченість) [1–3; 59; 61]. Адже термін «навчання» неточно відображує смисл, який має термін «learning», що вживається у двох основних значеннях: 1) ученість (як фактичне володіння) і 2) навчання (як процес опанування). При цьому оригінальні англійські тлумачення роблять наголос саме на першому смислі [59, с. 571; 61, с. 466], яким слово «навчання» не характеризується [3]. Цей («освіта») «термін убирає те, що в деяких країнах називають окультуренням або підготовкою» (*англ.* training). Але в будь-якому разі «освіту розуміють як організовану і сталу комунікацію для навчання (і навченості)» [57, с. 3]. Як бачимо, «освіта» передовсім є дія, процес («діяльність», «комунікація»), заходи, спеціально організоване середовище, що забезпечують, сприяють досягненню результату освітньої діяльності – навчання (і навченості).

Крім того, МСКО не оперує поширеним у вітчизняному лексиконі поняттям «виховання». А ключовим словом у визначенні освіти є «навчання (і навченість)». «Навчання (і навченість)» – «будь-яке поліпшення в поведінці, інформованості, знаннях, розумінні, ставленні, цінностях або вміннях» [57, с. 3].

Отже, сутнісно й коротко: освіта – організована діяльність з метою навчання (і навченості), а останнє (з явним наголосом на результаті освіти) – поліпшення в поведінці, інформованості. Звідси впливає, що освіта (насамперед як процес) – це організований спосіб навчання (і навченості) передовсім як результату.

З МСКО також впливає, що освіта (як цілеспрямована і систематична «діяльність») – суть «організована і стала комунікація», а остання – «зв'язок між двома і більше особами, що передбачає передавання інформації (повідомлень, ідей, знань, стратегій тощо)» [57, с. 3]. Тут використано ще одне фундаментальне поняття –

«інформація», яке, незважаючи на широку вживаність, як зауважувалося, далеке від сутнісного осмислення, а тому не убезпечено від спрощеної інтерпретації з відповідними теоретичними і практичними наслідками. Принципово, що інформація в зазначеному визначенні комунікації виступає інтегрально-узагальнюючим поняттям, яке вбирає інші її (інформації) частинні складові, включаючи знання, ідеї тощо. Роз'яснюється й термін «організована» як «спланована в систему або послідовність з явними чи неявними цілями», а «стала» означає, що «навчальному досвіду властиві елементи тривалості та неперервності» [57, с. 4].

Із зазначеного також зрозуміло, що «освіта виключає комунікацію, яка не спрямована на навчання (і навченість)» та «різні форми навчання (і навченості), які не організовані». Таким чином, «хоча всяка освіта передбачає навчання (і навченість), багато форм навчання (і навченості) не розглядаються як освіта» [57, с. 4]. Отже, «освіта» і «навчання» за сучасними уявленнями не тотожні поняття, хоча й змістово перетинаються, а мають конкретні акцентовані відмінності. Суттєву відмінність тут можна вбачати в тому, що «освіта» характеристично тяжіє до середовищно-організаційних ознак (постачання, надання), тоді як «навчання (і навченість)» – до особистісно-опановуючих рис (засвоєння, набуття). Інакше, в освіті головним чинником є її провайдер, постачальник, у навчанні (і навченості) – беніфіціар, споживач.

Виходячи з вищезначеного розуміння терміна «навчання», цілком логічно передбачати, що термін «виховання» є частковим випадком навчання, якщо останнє організоване, а тому і «освіти». Тому, якщо «освіта» і «навчання» є однопорядковими базовими поняттями, то «виховання» – підпорядкованим до них, а відтак і не використовується на цьому рівні розгляду в міжнародних документах і тезаурусах [53–57].

Концепція МСКО докорінно зміщує акценти в традиційних уявленнях про «векторність», причинно-наслідковість співвідношення «освіти» та «навчання (і навченості)», яких певною мірою дотримувався і сам автор [27] та за якими перше є дериватом (наслідком) другого (освіта є результатом навчання, формалізує навченість, а навчання забезпечує освіту, навченість виступає

основою освіти), на протилежні. Приміром, за тлумаченням [3] термін «освіта» розглядається, по-перше, як результат, по-друге, як процес [3, с. 857], а термін «навчання» виключно як дія за значенням «навчати» і «навчатися» [3, с. 706]. Аналогічна концептуальна позиція взята за основу в аналітичній роботі [5]. Натомість за МСКО освіта для (з метою) навчання (і навченості) як новоутворення в поведінці, інформованості в результаті здійснення освітньої діяльності, комунікації, до того ж освіта включає лише організовані форми (здійснення) навчання (і навченості) [57]. При цьому освітні програми (як вихідна одиниця класифікації освіти) характеризуються рівнями, галузями, типами або призначенням, орієнтацією, тривалістю [57].

Разом з тим, як впливає з визначень МСКО, «навчання» в принципі може розглядатися і процесуально, не тільки результативно: «навчання» — це «поліпшення ...» (і процес, і результат), «форми навчання» (скоріше, процес). До речі, і «освіта» не позбавлена результативного значення. Така ситуація не є дивною, адже предметно-дійовий дуалізм поширений і в українській, і в російській, і в інших лексиках, особливо для віддієслівних іменників. Зрештою, не так важливо, як субординаційно зіставляти освіту і навчання (образно кажучи, обирати «лівосторонній» або «правосторонній» рух). Проблема полягає в іншому — загальному дотриманні узгодженого й повсюдно прийнятого, чітко акцентованого (за наявності змістової дуальності — і процес, і результат та рольової диспозиції — причина чи наслідок) поняттєво-термінологічного порядку, особливо в науці та за необхідності здійснення науково обґрунтованих прогнозів, технологій.

Крім того, запровадження за МСКО та ОЕСР понять «формальна» (пов'язана із опануванням певного освітнього рівня або його етапу) та «неформальна» (що не призводить до освоєння освітнього рівня, етапу), а також «інформальна» (спонтанна, спеціально не організована з метою навчання) освіта [53] по суті робить непотрібним поряд (у парі) з терміном «освіта» вживати термін «навчання» (приміром, у поширеному словосполученні «освіта і навчання», «професійна освіта і навчання» [5]) як надлишковий.

Загальна освітня концепція МСКО, яка є результатом переважно

емпіричного людського досвіду, у цілому добре узгоджується з підходами, закладеними в культурно-інформаційній теорії освіти, що запропонована в 1994–1995 роках [22; 26; 27] і в наступних роках уточнювалася та вдосконалювалася [16–21; 23; 24]. Теоретично виведені тенденції розвитку освіти цілковито підтверджуються освітньою практикою, що засвідчується статистичними даними, зібраними на основі МСКО в планетарному або регіональному масштабах, зокрема в ОЕСР [52; 54–56]. Важливо, що в поєднанні поведінки та інформованості, співвідношенні освіти і навчання згідно з МСКО слід убачати глибокий смисл, хоча його встановлено емпіричним шляхом. Зокрема, поява інформації в поняттєво-термінологічному арсеналі освітньої-навчальної лексики не є випадковою, адже відображує прогрес у системному осмисленні дійсності [57].

III. Інформація в системі фундаментальних понять-категорій

Вищезазначена теорія, між іншим, дає наукові підвалини для з'ясування сутнісних ознак освіти, що у формальний, неформальний та інформальний (квасіосвітній) спосіб забезпечує зажиттєве навчання на основі інформаційних програм удосконалення людської поведінки, людського розвитку. Насамперед, згідно зі згаданою теорією, фундаментальним поняттям для педагогіки (як науки і практики), освіти, людського життя взагалі виявляється *інформація*, що є міждисциплінарним поняттям-категорією [17–20; 23; 24]. Його базисність з'ясовується в системному зіставленні з іншими універсальними категоріями (що осмислюються на найвищому теоретико-методологічному рівні) такими, як *матерія* і *енергія*, *простір* і *час*. Перша є субстратом, субстанціональною основою буття, друга виступає мірою взаємодії та руху матерії. У зазначеному категоріальному ряді інформація є мірою (щодо єдності кількісних і якісних характеристик) невичерпного та нескінченного просторового, часового, просторово-часового впорядкування матеріально-енергетично-структурного світу, відображує ступінь і характер його переходу від неорганізовано-хаотичного до організовано-упорядкованого стану в процесі спонтанної самоорганізації або спеціальної організації [17–20; 23; 24; 30–33; 47; 49; 50]. Принципово, що

інформація продукується в кожному акті впорядкування (а, отже, новацій) в різноманітному, багатоваріантному і змінному реальному світі (а не лише людиною, у її голові, або іншою живою істотою [36], адже необхідно відрізнити явища породження інформації взагалі й її сприймання та оброблення з метою виділення важливої, значущої). Фундаментальність згаданих понять-категорій насамперед виявляється в тому, що кожне з них тією чи іншою мірою використовується для опису базальних матеріально-енергетично-інформаційних властивостей світу.

Наш видатний співвітчизник В. Глушков зазначав: «Усяка неоднорідність несе із собою якусь інформацію» (цитата за [33, с. 25]). Отже, інформація створюється в процесі і природної самоорганізації (хрестоматійний приклад – утворення генетичного коду, однакового для всіх відомих біологічних форм життя на Землі [47; 50]), і культурної організації, коли (у другому випадку) людина цілеспрямовано продукує другу, штучну природу – *культуру* [10–12]. Більше того, інформація за певних умов може сама слугувати чинником новоутворень (згадаймо, приміром, той самий генетичний механізм), приведення в рух та утримання в *самоорганізованому* (*організованому*) стані великих кількостей і матерії, і енергії [31]. Це, зокрема, дало підстави Ю. Онопрієнку розглядати інформацію як усезагальний організаційний чинник [33, с. 23]. У зв'язку з цим слід звернути увагу на «формаційну» складову слова «інформація» – «ін-формація». Сама ж культура відповідно до її походження є іманентним акумулятором важливої для людини інформації – людського досвіду [10–12].

Кількість (що пов'язана із ступенем упорядкування) і *якість* (що відображає характер упорядкування) інформації, а, відтак, сила і специфіка її впливу на споживача [49; 50] є визначальними для інформаційного програмування людського становлення [16–24; 26; 27]. Прискорене структурне ускладнення і зумовлене цим надлінійне зростання інформатизованості людського життя дають підстави говорити про стрімкий (за шкалою в одиницях тривалості життя одного покоління) перехід людства до фази інформаційного суспільства [17–20; 24; 31; 46; 48]. Тобто суспільства, що організаційно змінюється з усіх боків надзвичайно високими

темпами, а тому характеризується колосальним збільшенням потоків різноманітної інформації. Принагідно зауважити, що швидке проникнення інформації в повсякденне людське життя і відносно повільне (особливо доцільної) – в освіту спричиняє загрозу відставання школи від суспільного прогресу, а відтак, і перетворення останньої з його прискорювача в консервуюче гальмо.

Хоча в Україні прийнято Закон «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», доля поняття «інформація» залишається незavidною, сфера його застосування специфічно обмеженою, а вітчизняна освітня система бере його на озброєння частково (в основному з інструментальним, підручним акцентом на техніці і технології передавання й опрацювання інформації, телекомунікації і комп'ютеризації [4; 7; 48]), з деякою недовірою та певними застереженнями. Але саме в розумінні сутності інформації знаходиться ключ до системного розкриття складу та структури як результату освіти (навчання, навченості, набутих компетентностей), так і педагогічних технологій його досягнення, що важливо для розвитку особистості в освітньому просторі [15; 17–20; 23; 24].

Те, що матеріальне, енергетичне та інформаційне споживання забезпечує розвиток людини як біологічно-соціально-культурної істоти [10–12; 17–20; 27; 47], є доволі очевидним з погляду навіть на емпіричний досвід людського існування. Більш-менш очевидним є і виключно інформаційний характер впливу освіти на становлення людської особистості. Менш зрозумілі функції, складові (види) освітньої інформації, механізми її дії в процесі формування людини. Це є прямим наслідком недостатнього як розуміння сутності інформації, так і бачення її складної видової організації, а отже, недооцінки інформаційної ролі в живій (як і в неживій) природі, становленні людини. Скажімо, педагогіка і психологія в класичному їх варіанті майже не використовують поняття «інформація» [7; 17–20]. Водночас інформація – джерело людського вдосконалення.

Не заперечуючи освітню й іншу роль інформації, разом з тим слід звернути увагу на твердження, характерне для нинішнього рівня цивілізаційного розвитку, що інформація «як одне із фундаментальних понять сучасної науки і суспільного життя важко

піддається чіткому й однозначному науковому визначенню», що немає «єдиного підходу до її розуміння» [45, с. 204]. Подібне стосовно інформації зазначається в глосарії термінів і понять у колективній монографії [48, с. 277], а саме: «Строгого визначення терміна немає», інших джерелах, в яких наводяться й аналізуються різні тлумачення інформації [40; 44]. Тому важливо навести положення, які дають підстави уточнити сутнісно-родові ознаки інформації, а за цим — обставини й умови її виникнення, існування, функціонування, детермінування людського становлення.

Увага до поняття «інформація» і ступінь її осмислення підвищилися останнім часом у зв'язку із розвитком синергетики як науки про самоорганізацію в природі, світі [13; 14; 30; 35; 37; 49; 50]. Це дало підстави додати до їх матеріальних й енергетичних характеристик ще й структурну, інформаційну. Г. Ніколіс та І. Пригожин вважають, що порушення симетрії (однорідності) у процесі самоорганізації матерії є необхідною передумовою інформації [30, с. 92, 169] і що саме співіснування випадковості та впорядкованості приводить до поняття інформації [30, с. 156]. Вони доводять, що з інформацією тісно пов'язане таке інше важливе поняття, як «відбір» (певних неоднорідних форм), який, власне, і зумовлює появу інформаційно насичених, асиметричних форм матерії [30, с. 169–170, 172]. У свою чергу, природною умовою відбору є невірноваженість системи. Такі стійкі невірноважені системи за рахунок матеріального й енергетичного обміну з навколишнім середовищем можуть існувати необмежено довго [30, с. 215]. Автори підсумовують, що інформація пов'язана з двома фундаментальними умовами, а саме: різким порушенням симетрії та непередбачуваністю щодо розкриття змісту розглядуваного об'єкта [30, с. 217]. При цьому дві передумови інформації (випадковість і асиметрія) виявляються включеними в невірноважені нелінійні системні утворення, які й генерують інформаційно насичені структури і за цією ознакою можуть називатися складними [30, с. 222, 223].

До речі, якраз зафіксований відбір («запам'ятований вибір») покладено в основу визначення інформації, на якому наполягає Д. С. Чернавський услід за Г. Костлером: «інформація є запам'ятований вибір одного із варіантів з декількох можливих і рівноправних»

[50, с. 17]. Разом з тим наведене визначення інформації дещо вуалює ту сутнісну обставину, що і «вибір», і його «запам'ятовування» виявляються лише у формі обраної із множини можливих тієї чи іншої матеріально-енергетичної просторової, часової, просторово-часової структури (неоднорідності), тобто в певній організованості. Це зауваження важливе з огляду на потенціальний і актуальний безпосередній або опосередкований вплив утвореної структури (неоднорідності) через взаємозв'язок та взаємодію на інші матеріально-енергетичні об'єкти, спричиняючи загалом їх відповідне реагування, упорядкування.

Отже, інформація — фундаментальна категорія, що відображає родові властивості дійсного світу — притаманні йому різноманітність і стохастичність, здатність до самоорганізації (виділення й підтримання одного з багатьох можливих станів), а тому виступає мірою визначеності та впорядкованості, здатна характеризувати їх як у кількісному, так і в якісному аспектах.

Розгляду кількісних та якісних властивостей інформації присвячено дослідження основоположника синергетики (теорії самоорганізації) Г. Хакена [49]. Інформацію, яка аналізується виключно з формальної кількісної точки зору, незалежно від її значення, впливу, він називає «шеннонівською інформацією» [49, с. 34] на честь розробника кількісної оцінки інформації К. Шеннона (за К. Шенноном, інформація — це повідомлення, що знижує невизначеність, існуючу до його надходження, а за У. Ешбі, — це те, що усуває невизначеність й обмежує різноманітність [31–33]). Шеннонівська інформація пов'язана з кількістю та ймовірністю можливих наслідків, або результатів, якоїсь події. Між іншим, «Шеннон не розрізняв поняття інформації та кількості інформації» [50, с. 20]. Г. Хакен аргументує, що таку «інформацію ... належить розглядати як функцію ... ймовірностей» станів [49, с. 84]. «Інформація ... характеризує, наскільки рідко відбуваються події» [там само]. Отже, можна стверджувати, що кількість інформації характеризує ступінь зменшення невизначеності кінцевої ситуації після того, як відбулася певна імовірнісна подія, тобто після переходу від стану менш визначеного до стану більш визначеного.

З огляду на споживача інформації, чим більше (менше) він її

отримує, тим суттєвіше (несуттєво) усувається його невизначеність стосовно певного ймовірнісного варіантного процесу. Інакше, чим більша (менша) ймовірність наслідку до здійснення події, тим меншу (більшу) кількість інформації отримує реципієнт після реалізації події. Але в будь-якому випадку інформаційними є тільки ті повідомлення, що зменшують невизначеність щодо подій, які цікавлять. Це, між іншим, означає, що «інформацію містять лише нові повідомлення» [6, с. 696].

Саме в кількісному аспекті інформації її дослідники – представники різних наук дійшли найбільшого порозуміння. Кількісний підхід, зокрема, дає змогу за допомогою символів позначити можливі стохастичні стани явища і з урахуванням їх (станів) ймовірностей визначити необхідну для цього кількість таких символів. Наприклад, у частковому випадку рівноймовірних наслідків певної події кількість потрібних для їх опису символів (знаків) бінарного алфавіту саме і дорівнює кількості інформації, що отримує адресат у разі настання події незалежно від її природи [29; 39; 50].

Разом з тим інформація характеризується також якістю, змістовою специфікою, що виражається, відображується певною структурою упорядкованості (із стабілізацією якої пов'язана інформація) і виявляється в конкретному значенні для споживача, впливі на нього [49]. Так, існують відмінні за суттю види інформації, що походять від різних за змістом явищ, хоча водночас можуть мати однакові кількісні обсяги [17–20; 23; 24; 27]. Останнє означає таке: якщо кількість інформації характеризується числом необхідних для її позначення знаків, то інформаційна якість у знаковому вираженні – організацією, послідовністю цих знаків. Зокрема, щонайперше аспектом якості (не кількості) інформації є її «цінність» для часткового випадку реципієнтів з метою, включаючи живі істоти [50]. Співвіднесення інформації з цілями (які можуть самопороджуватися або задаватися зовні) дає підстави запровадити такі її характеристики, як «позитивна – нейтральна – негативна», «важлива – неважлива», а також інформацію протиставляти дезінформації [там само].

Важливою властивістю інформації є її придатність до кодування та декодування, перетворення за формою із збереженням кількості

(обсягу) і якості (змісту) подібно до того, як можуть перетворюватися енергія та матерія із однієї форми в іншу. Інакше – вироблення з первинної («безумовної») інформації, пов'язаної з реальними подіями, еквівалентної «умовної інформації» (тобто зміненої за певним кодом) [50], або знакової інформації, і, навпаки, відтворення першої з другої із збереженням інформаційної кількості та якості. Це важливо з огляду на передавання інформації від джерела повідомлень до отримувача, її тиражування й зберігання засобами знакових (мовних) систем із застосуванням підходящих матеріально-енергетичних носіїв – сигналів у каналі зв'язку (при просторово-часовому переміщенні) або їх фіксації, запису (при трансляції лише в часі) [39]. По суті процес кодування (декодування), перетворення полягає в запровадженні та зміні знакової системи, що часто супроводжується трансформацією носія інформації. У зв'язку з цим за аналогією можна висунути припущення (яке, зрозуміло, потребує перевірки) про існування закону збереження інформації, що виражає не втрату, а її різноманітні перетворення в інші форми в окремих актах переходу від хаосу до порядку і навпаки, подібно до закону збереження енергії або принципової ненищівності матерії.

В освіті розглянута властивість інформації використовується для перетворення в так звану педагогічну (освітню) інформацію заради її кращого опанування людиною на різних етапах свого розвитку [16–24]. При цьому також відбувається спрощення реальної первинної (часто складної) інформації до рівня, на якому вона може бути ефективно сприйнята споживачем [33; 50]. Це зумовлює необхідність урахування ієрархії (послідовності) інформаційних рівнів [50, с. 24] і запровадження поняття на кшталт «тезаурус – інформація, що міститься в системі на даному рівні, яка необхідна для рецепції (або генерації) на наступному рівні» [50, с. 25].

У зв'язку з цим слід уточнити механізми генерації та рецепції інформації. При генерації (спонтанному породженні за самоорганізацією з переходом системи в наступний стан) інформація не має конкретного адресата, а її дія відбувається за принципом: «усім, кого (чого) це стосується». Рецепція інформації залежить від здатності споживача реагувати на неї, переходити під її дією в новий

упорядкований стан, тобто це – не спорадичний, а нав'язаний, продиктований вибір порядку. Проте в обох випадках, «як рецепції, так і генерації, здатність сприймати або генерувати залежить від інформації, яку вже містить рецептор чи генератор» [50, с. 24]. У людському житті даний висновок повсякденно і повсюдно підтверджується, адже кожний наступний вибір (випадковий чи вимушений) робиться на підставі і з урахуванням попередніх. Загалом у живій і неживій природі вибори (самовільні або детерміновані) здійснюються лише на множині можливих станів, що сформована, підготовлена виборами, реалізованими раніше. Тому той вибір (рецепція чи генерація), що може відбуватися на певному рівні множин станів, неможливий на іншому їх рівні.

Фундаментальну силу порядку і безмежні відображувальні можливості пов'язаної з ним інформації можна проілюструвати в наступний спосіб. Первинна (елементарна) асиметрія в якості алфавіту з двох букв (знаків): «більше – менше», «немає – є», «ліве – праве», «чорне – біле», «орел – решка», «0 – 1», – та різноманітні послідовності й комбінації лише цих двох якісно відмінних станів та відповідних ним символів здатні умовно повністю відобразити (описати) реальний світ у всіх його деталях і нюансах. Інколи цей процес відображення світу за допомогою лише двох цифр 0 (немає) і 1 (є), повторюваних у певних адекватних послідовностях, називають його «оцифруванням» (інформаційним відбиттям). Водночас процесами інформаційного відбиття через акти неперервної взаємодії реалізується і формуючий інформаційний вплив.

Уже із зроблених зауважень можна дійти висновку, що саме інформація в результаті її споживання організаційно впливає (зокрема, розвивальним [46] чином) на реципієнта [16–24; 26; 27]. Зауважимо, що під розвитком слід розуміти не будь-які зміни, а лише такі, що підвищують функціональну здатність утворення будь-якої природи реалізовувати його родове призначення, місію, головну самопороджену або задану мету.

IV. Інформація в освіті

Згідно із культурно-інформаційною теорією освіти [16–24; 26; 27] існують чотири механізми (відповідно до чотирьох принципово

відмінних джерел, носіїв інформації) інформаційного програмування становлення людини, що в сукупності забезпечують її відтворення, існування і розвиток. По-перше, це – *генетичний код* (властивий усьому живому на планеті). По-друге, це – *зажиттєва індивідуальна навчальність* (характерна для живого, що має нервову систему). По-третє, це – *соціумно-індивідуальне наслідування* (притаманне живим істотам, які, крім зазначеного, існують спільнотами – стадами, зграями, сім'ями). Нарешті, це – *соціально-культурне успадкування*, яке реалізується лише в людському соціумі (з найпотужнішою нервовою системою індивідів та найрозвиненішою системою їх суспільних зв'язків), завдяки наявності продукованої людством культурної спадщини, що містить життєво важливу інформацію – *культурний досвід*. Опанування цього досвіду кардинально піднімає людину навіть над тими тваринами, які мають обсяги мозку, зіставні з людським, і подібно людині ведуть соціумний спосіб життя (дельфіни, мавпи). Якщо генетичний механізм розрахований на сталі (або слабо змінювані) умови життя, то інші, особливо соціально-культурний, забезпечують існування і розвиток за наявності *суттєвих змін* протягом життя одного покоління. Поява культури ознаменувала доповнення адапційної стратегії прилаштування живого організму *до навколишнього середовища* стратегією пристосування останнього *до потреб людства*. Сталі (природні) та змінні (культурні) чинники почали визначати стратегію розвитку і окремої людини, і людської спільноти.

Разом з вибухоподібним нагромадженням культурних надбань, відповідним зростанням життєвої потреби в повному, точному, швидкому засвоєнні інформації, що в них міститься, неодмінно виникає і стрімко розвивається освітня система. Коротко й точно визначити освіту можна як *спеціально організоване освоєння культурного досвіду*. Цей досвід (що, як з'ясовано останнім часом, також вбирає, інтегрує індивідуальну і соціумну навченість, і навіть дедалі більше охоплює генетичну людську запрограмованість) відіграє фундаментальну роль у відтворенні, збереженні й вдосконаленні людини, її успішному житті. Освіта як системне утворення первісно виникає на засадах самоорганізації (і далі організаційно підтримується) там і тоді, де і коли потоки культурної інформації

перевищують певні критичні величини. Власне освіта покликана допомогти людям опанувати такі інформаційні потоки. Це зумовлює її історично необхідну появу на певному етапі розвитку культури, коли безсистемне, випадкове, тобто неефективне засвоєння культурного досвіду мірою його швидкого накопичення й актуалізації, більше не може задовольнити людство. В освіті відбувається *навчання (і навченість)* – зажиттєве набуття людського досвіду, розвиток людини, поліпшення її поведінки.

Отже, освітня система має забезпечувати *культурне відтворення* і подальший *культурний розвиток* людини, що відіграє в сучасному людському житті не менш важливу роль, ніж вихідна генетична запрограмованість особи. Це є *головною метою освіти*, її місією, покликанням. Звідси – *провідні тенденції* в освіті: її випереджальне екстенсивне й інтенсивне зростання, набуття освітньою системою цілісності й повнокомпонентності, досконалості, зокрема технологічно-навчальної.

В освіті між- і внутрішньопоколінне освоєння досвіду відбувається не безпосередньо, а шляхом попереднього перетворення (добору, систематизації, спрощення, вираження, представлення і т. ін.) культурної інформації, яка часто утруднена для прямого сприйняття людською психікою, у так звану *освітню (педагогічну) інформацію*, що доступна для засвоєння на відповідному ступені розвитку людини і адекватно (ізоморфно або гомоморфно) відображає первісний культурний досвід. У зв'язку з цим слід повністю погодитися із загальним висновком Ю. Онопрієнка, що «кожна цілісна інформаційна система здатна адекватно сприймати лише ту інформацію, яка відповідає її актуальному стану (змісту), у протилежному разі вона буде сприйматися як «шум» (дезорганізуючий чинник), і всі дії системи будуть спрямовані на її придушення» [33, с. 28]. Освітня інформація (зміст) фіксується в підручниках, навчальних посібниках, методичних розробках, наочних схемах, моделях тощо або як певні культурні якості педагога, що демонструються, застосовуються, використовуються в навчальному процесі.

У передбаченні, прогнозуванні розвитку освітньої системи, виробленні стратегії її вдосконалення, здійснення відповідних

організаційно-управлінських дій необхідно чітко усвідомлювати природу освіти як інформаційної системи, чинники й умови, що спричиняють її закономірну появу як упорядкованого й упорядковувального утворення, розуміти освітні тенденції. Це дає змогу *узгодити самоорганізацію, організацію і управління* в системі освіти, запобігти її входженню в ризикований, розбалансований, кризовий, катастрофічний стани [35; 36; 38]. Доцільна, результативна упорядковувальна дія освіти кінцево сприяє підвищенню рівня організованості освіченої людини, а звідси її кращої функціональності, а отже, більшої адаптаційної й адаптуючої здатності (компетентності), життєвої успішності, повнішої самореалізації.

Наступний ключовий аспект інформаційного впливу відбиває видову різноманітність інформації. У суб'єкт-об'єктному(суб'єктному) континуумі, що сутнісно моделює дійсні умови людського життя і в якому на системній основі виокремлюють п'ять підсистем, інформація закономірно розкладається на п'ять видів: знання, цінності, проекти, діалогізми (консенсуси) і художні образи. Вони принципово невідмінні, оскільки мають різну міру об'єктивності і суб'єктивності, проте рівноважливі для розвитку особистості. Їх усвідомлення відкриває шлях до високоточних освітніх технологій, які враховують тонкі ефекти в освіті [17–19; 23; 25; 27], а отже, здатні підвищити ефективність педагогічної діяльності у формуванні особистісних компетентностей.

Інформація, що міститься в культурі і опановується в освіті, не є однорідною, моновидовою з тієї причини, що продукується різною людською діяльністю [10–12; 16–24]. У суб'єкт-об'єктних(суб'єктних) координатах, що актуально для освіти, під час розгляду суб'єкт-об'єктних(суб'єктних) відносин і відповідних структур, які породжуються п'ятьма видами людської діяльності (*пізнавальною, ціннісно-орієнтаційною, перетворювальною, спілкування, художньою*) [10–12], виявляються вищезгадані п'ять видів інформації. Перший вид – *знання*, які стосуються об'єкт-об'єктних конструктів і є суто об'єктивною (істинною) інформацією. Є й об'єктивно-суб'єктивний її вид – *цінності*. Оскільки останні характеризують об'єкт-суб'єктні відносини, остільки в принципі відрізняються для різних суб'єктів на відміну від суб'єктивно

незалежних знань [10–12]. Крім цього, є суб'єктивно-квазіоб'єктивний вид — *проекти*, суб'єктивно-суб'єктивний — *діалогізми (консенсуси)* та суб'єктивно-квазісуб'єктивний — *художні образи*. Діалогізми (консенсуси) виникають у суто суб'єктній ситуації, коли продукується інформація, спільна для двох (кількох) суб'єктів у результаті їх спілкування, діалогу (полілогу).

Таким чином, інформаційний спектр суб'єкт-об'єктних(суб'єктних) структур містить *п'ять видів інформації* — від суто об'єктивної на одному полюсі до винятково суб'єктивної на іншому полюсі. Отже, усупереч поширеній думці, знання не протистоять інформації і не вичерпують її, а є одним із її видів. Неусвідомлення цього призводить до редукції багатокomпонентної інформаційної палітри до знань [32], які хоч і надзвичайно важливі (насамперед для прогнозно-адапційної, а потім — інноваційно-адаптуючої поведінки), проте не єдиний (до того ж, мабуть, і не головний, тут конкуренцію можуть скласти цінності, що мотивують) інформаційний чинник діяльного існування та розвитку людини. Крім того, розкриття видової структуризації інформації дає змогу нарешті позбутися малопродуктивної безсистемної описовості та еkleктизму, що домінують на практиці, у визначенні освітнього змісту і його опануванні.

Зазначений вище інформаційний ряд слід відрізнити від ієрархічного ансамблю іншого роду, який складається із сутнісних культурогенних (що породжують культуру і породжених культурою) людських якостей — культурно сформованих *потреб*, розвинених *здібностей*, засвоєних *умінь* (та автоматизованого різновиду останніх — *навичок*). Потреби (що визначаються системою прийнятих життєвих цілей) спонукають діяльне існування людини; її здібності (основою яких є психічні механізми опрацювання різних видів інформації — абстрактне *мислення*, емоційно-почуттєве *переживання*, творча *уява*, діалогічна *товариськість*, ідеально-ілюзорна *художня уява*) покликані задовольняти і (через уточнення, удосконалення ієрархії цілей) розвивати потреби; уміння (що є способами, прийомами дій), своєю чергою, реалізують та розвивають здібності [11; 16]. У процесі опанування культурної інформації, насамперед засобами освіти, формуються, розвиваються культурні

потреби, здібності, уміння (навички), що стосуються кожного з п'яти видів людської діяльності і що в сукупності забезпечують реалізаційні здатності людини, її компетентності.

Стосовно цільових (сміслових) характеристик життя, для реалізації яких і потрібні компетентності, то за великим рахунком генеральними цілями відповідно до родових життєвих ознак [47; 50] насамперед є такі: *самозбереження* (адаптація і адаптування), *самовідтворення* (продовження роду, виду, форми життя), *самовдосконалення* (конкурентний відбір). Ці основні цілі трансформуються в ієрархію базових потреб, сформульованих, наприклад, А. Маслоу.

Отже, свідоме чи несвідоме обмеження освіти знаннями та (пізнавальними) уміннями значно збіднює освітній процес і результат щодо особистісного розвитку людини.

Теоретичне доведення та емпіричне підтвердження наявності п'яти видів культурної інформації зобов'язує враховувати в педагогічній науці та практиці цей факт і будувати педагогічні технології з урахуванням особливостей кожного виду такої інформації. Це висуває на порядок денний поняття *високих, а також особистісно орієнтованих педагогічних технологій*, які реально забезпечують опанування різних специфічних видів культурно виробленої інформації. Відповідно до наявних видів інформації утворюється низка технологій, що розрізняють (не змішують і не плутають) різні види інформації та сприяють різновидовому навчанню, а саме: *пізнавально-науковому* навчанню (емпіричному і теоретичному); *ціннісно-виховному* навчанню (колективному й індивідуальному); *проектно-творчому* навчанню (продуктивному і репродуктивному); *спілкувальному (консенсусному)* навчанню (практичному і духовному); *художньому* навчанню (творчому і виконавчому). Вагою суб'єктивної компоненти в конкретному виді інформації зумовлюється величина потреби в застосуванні суб'єктивно-активних педагогічних технологій. Тобто в межах кожного виду високої педагогічної технології слід розвивати свої специфічні навчальні форми, методи, засоби. Інакше, запланований навчальний результат буде досягнутий лише тоді, коли враховуватимуться особливості окремих видів інформації, що засвоюються в освітньому процесі.

Відповідно оцінювання навчальних результатів також потребує добору і застосування оцінювальних методів і засобів діагностики, що адекватні видовим особливостям інформації, яка опановується.

V. Компетентність як результат освіти, навчання, інформаційний продукт

Що стосується компетентнісного підходу в освіті, то він передбачає окреслення освітніх цілей у вигляді результатів, сформульованих у термінах компетентностей. Зокрема, у вищій школі у такий спосіб мають бути охарактеризовані кваліфікації кожного (бакалаврського, магістерського, докторського) циклу вищої освіти. У вищій школі з цією метою також використовують кредитний підхід на основі Європейської системи трансляції і накопичення кредитів (ЄСТНК, *англ.* ECTS), яка слугує визначенню навчального навантаження студентів, необхідного для досягнення запланованих освітніх результатів [51; 58; 63].

Компетентнісний підхід дає змогу реалізувати особистісно орієнтовану модель освіти, яка актуалізується в умовах глобалізації, прискорення змін, посилення конкурентності та підвищення мобільності в сучасному суспільстві [15; 19; 58]. Нові життєві обставини вимагають орієнтації і вищої школи на всебічний розвиток особистості фахівця в процесі його підготовки. Така студентоцентрованість є однією з визначальних характеристик європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що вибудовується в ході реалізації Болонського процесу і мислиться привабливим та конкурентоспроможним [58].

У межах Болонського процесу компетентнісний підхід, який враховує потреби та інтереси студентів, успішно розвивається з 2000 року за проектом Європейської комісії «Настроювання освітніх структур у Європі» (далі – проект з настроювання). Проект пропонує методологію розроблення, реалізації, оцінювання, розвитку освітніх програм за їх рівнями (циклами), галузями та типами (академічним і професійним), що ґрунтується на компетентнісній концепції. За великим рахунком, таку концепцію слід визнати ключовою для утворення ЄПВО [58; 63].

Також у методології іншого проекту зі створення й імплементації ЄСТНК [51; 63] остання розглядається як інструмент для забезпечення мобільності студентів і конструювання прозорих, зрозумілих, прийнятних освітніх програм у руслі концепції компетентнісного підходу. Використання ЄСТНК відповідає Стандартам і рекомендаціям щодо забезпечення якості в ЄПВО [42; 51; 58; 63].

Крім того, Рамка кваліфікацій ЄПВО, яка схвалена європейськими міністрами, відповідальними за вищу освіту, країн-учасниць Болонського процесу у Бергені у 2005 р., концептуально узгоджується з компетентнісним підходом проекту настроювання. Компетентнісний підхід покладено в основу започаткованої у 2006 році і схваленої у 2008 році Європейською комісією Європейської Рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя [60; 62; 63]. Адже в освітній системі з навчання протягом життя (*англ. lifelong learning*), яка складається з формальної (*англ. formal*), неформальної (*англ. non-formal*) та інформальної (*англ. informal*) освіти [53; 58], вища школа входить невід'ємною складовою як певна формальна освіта. Бельгійське комюніке міністрів «Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти в новому десятиріччі» від 29 квітня 2009 р. підтвердило прибічність компетентнісному підходу, використанню ЄСТНК [58].

Відповідно до згаданого проекту з настроювання компетентності тлумачаться як інтегральне і «динамічне поєднання» – знань, розуміння, умінь, цінностей, здатностей, інших особистих якостей [63, с. 1, 9, 19–20, 139]. Розрізняють загальні та специфічні (предметні) компетентності [63, с. 1, 10, 20–24, 139–140]. Їх розвиток у студентів проголошено метою освітніх програм. Компетентності формуються і оцінюються в межах кожної організаційної одиниці освітньої програми [63]. Результати навчання (очікувані компетентності) та критерії їх оцінювання визначають вимоги до надання кредитів ЄСТНК. Кредит – успішно виконане навчальне навантаження певного обсягу в часі (25–30 годин). Організація освітньої програми (набір і послідовність освітніх одиниць та їх кредитна вага) є ключовим чинником її якості та значущості [51; 63].

Оскільки навчання здійснюється відповідно до освітньої програми, остільки необхідно усвідомлювати основні організаційні

вимоги до програм, що впливають з компетентнісного підходу. Ці вимоги такі [63]:

- загальна характеристика програми;
- визначення цілей програми, навчальних результатів у термінах компетентностей;
- уточнення загальних і специфічних компетентностей, що мають бути сформовані;
- розроблення змісту й організації програми;
- визначення освітніх одиниць та форм освітньої діяльності, спрямованих на досягнення запланованих результатів;
- добір адекватних результатам підходів та методів навчального процесу, викладання і оцінювання;
- створення системи оцінювання;
- вдосконалення програми на основі зворотного і прогностичного зв'язків.

Зазначені вимоги актуальні для кожного з трьох визначених Берлінським комітетом циклів вищої освіти [58], що характеризуються Дублінськими дескрипторами циклів та відповідних кваліфікацій [58; 63].

Через те що навчальний результат формується в термінах набутих компетентностей, важливим є з'ясування їх актуального набору. Проект настроювання реалізує це переважно емпіричним шляхом із застосуванням методів опитування і консультацій із зацікавленими сторонами (студентами, випускниками, роботодавцями, викладачами). У 2007 р. на цьому рівні дослідження виявлено 30 загальних компетентностей та специфічні компетентності в дев'яти предметних областях (ділове адміністрування, європейські студії, історія, математика, медсестринська справа, науки про землю, освітні науки, фізика, хімія) [63].

Загальні компетентності розділено на три групи: інструментальні, міжособистісні та системні. До інструментальних належать 10, міжособистісних – 8, системних – 12 компетентностей [63]. Кожна з компетентностей характеризує ту чи іншу реалізаційну здатність людини – здатність до самореалізації, реалізації життєвих цілей, розв'язання певних завдань. Саме «здатність» (*англ.* ability, capacity)

найбільш уживане слово у визначенні компетентностей, а відтак, його слід уважати ключовим для розуміння їх сутності.

Принагідно згадати про гостру дискусію вчених і практиків щодо термінологічного позначення компетентностей. Основна суперечка точиться навколо того, яке слово або слова (компетентність чи компетенція) найбільш точно відображують суть компетентностей. Тут виявляється принаймні три позиції, які полягають у використанні таких термінів: 1) «компетентність», 2) «компетенція» і 3) «компетентність» (як інтегральна), що, проте, складається з «компетенцій» (диференціальних). Загалом глибокий смисл у цій словесній еквілібристиці важко помітити. Тому доцільним є розуміння цих двох зазначених слів у спосіб, як вони інтерпретуються в англо-українському словнику, виданому в Едмонтоні (Канада) [1, с. 120]. За цим джерелом слова «competence» і «competency» в англійській мові вважаються повністю тотожними. Проте обидва вони однаково мають два основних значення: 1) спроможність і 2) правомочність. Словник співвідносить із «competence» («competency») у першому значенні українське слово «компетентність», а у другому значенні – «компетенція». На таке роздвоєння значення словник вказує і для слова «competent» [там само]. Наведене тлумачення узгоджується з роз'ясненнями англійських джерел [59; 61].

Процес уточнення та ідентифікації компетентностей, передусім у предметних областях, триває [63]. Також актуальним є з'ясування компетентностей, характерних для третього (докторського) циклу, до якого зростає увага [28; 43]. При цьому важливим є пошук їх ядра, базового набору [63]. Полишаючи умовність наведеної класифікації загальних компетентностей, а подекуди і адекватність їх формулювання, разом з тим слід визнати їх надзвичайно велику системоутворювальну роль у проектуванні освітніх програм й відповідного навчального процесу. Компетентності відкривають шлях до гнучкості і різноманітності в розробленні освітніх програм, які із застосуванням спільної термінології сприяють певним порівнюваним результатам, чітко визначеним та зіставляваним академічним ступеням і кваліфікаціям, а відтак, стають контрольними параметрами [63].

Принагідно зауважити, що більш системно і науково обґрунтовано можна було б визначити та згрупувати компетентності, урахувуючи види людської діяльності, на які вона розщеплюється, як зазначалося, у системі суб'єкт-об'єктних(суб'єктних) відносин [10–12; 16–24; 26; 27; 41]. У такому разі можна теоретичним шляхом дійти висновку про існування п'яти видів компетентностей: інтелектуально-знанневих, творчо-інноваційних, ціннісно-орієнтаційних, діалого(консенсусно)-комунікаційних, художньо-творчих [17; 41]. Крім того, заслуговує на увагу розгляд компетентностей як здатностей, що мають тричастинну психологічну будову, яка забезпечує здійснення діяльності і синтетично складається з потреб (мотиваторів будь-якої діяльності), здібностей (психічних механізмів задоволення і розвитку потреб) та вмій (способів реалізації і розвитку здібностей) [11; 17; 23]. Останнє, між іншим, для формування компетентностей зумовлює необхідність застосування педагогіки особистісного розвитку. Існують й інші ракурси і критерії систематизації компетентностей. Можна також прогнозувати, що рано чи пізно емпіричні та теоретичні висновки будуть взаємно перевірені й узгоджені.

Саме принцип опори на навчальні результати та компетентності і створює необхідні умови для забезпечення орієнтації освітніх програм на особистість студента, а до того ж – зрозумілості, порівнюваності та визнання отриманих кваліфікацій. Тобто акцент зміщується з того, що знає, хоче і може викладач, на те, що потрібно студенту. Адже освітня програма відтепер має бути зорієнтована на навчальні результати, формування компетентностей студента, що за великим рахунком є єдиним надійним способом зіставлення програм. Орієнтація навчального процесу за циклами тягне за собою використання поняття рівня навчання та його опису (дескриптора). У зв'язку з цим у рамках Болонського процесу, як зазначалося, розроблено перелік таких дескрипторів, відомих як Дублінські дескриптори, що отримали схвалення міністрів, відповідальних за вищу освіту [58; 60; 62; 63].

Ключовим моментом у концепції організації освітньої діяльності, підпорядкованої досягненню конкретного результату, вираженого в термінах компетентностей, стає вироблення механізму визначення

навчального (студентського) навантаження в термінах часу для реалізації спланованих цілей. Такий механізм, що спирається на поняття кредиту як часу, потрібного типовому студенту в даних умовах для досягнення очікуваного результату, пропонує ЄСТНК. Дана система узгоджує навчальні результати і потрібні для їх отримання кредити. При цьому кредити виступають узагальнюючим показником трудомісткості освітніх програм, їх курсових чи модульних одиниць і визначаються тільки кількістю годин, необхідних для результативного опанування змісту певної програми, її одиниці, і нараховуються студенту лише за успішно виконану навчальну роботу [51; 63]. Очевидно, що через часто-густо формальне збігання назв і форматів освітніх програм, їх одиниць необхідно зазначати освітньо-рівневу приналежність кредитів.

Краще зрозуміти роль кредитів можна в їх системному розгляді поміж основними елементами освітньої програми, якими є [63]:

- очікувані результати;
- кількість кредитів та їх розподіл за освітніми одиницями;
- зміст і послідовність освітніх одиниць;
- форми і методи навчального процесу, викладання, оцінювання.

Скажімо, для отримання академічного ступеня (кваліфікації) бакалавра в середньому потрібно 180–240 кредитів (60 на рік), магістра – 90(60)–180, доктора – 180–240 кредитів. Крім перенесення із однієї освітньої програми в іншу, кредити можуть накопичуватися за будь-який навчальний період, що важливо для вироблення особистісно орієнтованої освітньо-навчальної траєкторії впродовж життя. Також виявляється зв'язок між навчальними результатами і студентським навантаженням, підходами, формами та методами навчального процесу, викладання, оцінювання. Кредити – простий, чіткий і зрозумілий для студентів, викладачів, роботодавців інструмент розроблення й реалізації освітніх програм різних циклів, спрямувань, типів та форм навчального процесу. До речі, вплив національних, інституційних, предметних і курсових умов та традицій зумовлює різноманітність відповідних освітніх систем у досягненні певних, стандартизованих навчальних результатів [63].

Отже, використання компетентнісного підходу в поєднанні з ЄСТНК дає змогу перейти від освітніх програм, орієнтованих на

викладача, до програм, що спрямовані на студента. У цьому важливу роль відіграє оптимізація визначених навчальних результатів та відповідного розподілу кредитів. У зв'язку з тим, що на успішне виконання освітніх одиниць впливають різні чинники, уведено поняття розрахункового і реального студентського навантаження. Уточненню останнього показника слугують відповідні опитування та анкетування студентів, оцінювання їх реальних навчальних досягнень [63].

У результаті при плануванні навчального курсу, модуля вказується [63]: освітня програма; назва, рівень (бакалаврський, магістерський, докторський) курсу, модуля; вступні вимоги; кількість кредитів; компетентності, що розвиваються; навчальні результати із зазначенням до кожного з них способів освітньої діяльності, розрахункового студентського навантаження, оцінювання.

Компетентнісний підхід певним чином змінює (проте не зменшує) роль викладача. Ця роль стає більш спрямовуючою, супроводжуючою та відповідальною щодо досягнення студентом певних результатів. Різницю в ролі викладача і студента краще видно в зіставленні навчальних результатів та набутих компетентностей: якщо навчальні результати формулюються викладачами, то компетентності опановуються студентами. Крім того, на практиці можуть бути реально обрані різні стратегії, способи, технології досягнення передбачуваного результату та його оцінювання. У зв'язку з цим доцільно в процесі навчання ознайомити кожного студента з різноманітними методами. Знову-таки для конкретизації набору найефективніших способів навчання, викладання, оцінювання слід зважувати на рівень, предметне спрямування і тип освітньої програми, а також проводити консультації із студентами, випускниками, роботодавцями, викладачами [63].

Ключовим елементом навчального процесу слід визнати оцінювання реального досягнення студентами розрахункових результатів. Методи оцінювання, забезпечуючи обернений зв'язок, можуть по-різному впливати на рівень особистісної орієнтації навчання. Найкращим чином це здійснюється у випадку так званого формуючого оцінювання. Таке оцінювання безперервно супроводжує навчальний процес та шляхом коментарів, зауважень, консультацій

служує коригуванню цього процесу. Натомість підсумкове, або сумацийне, оцінювання орієнтується на фіксацію фактичного кінцевого рівня успішності. Оцінювання може поєднувати функції формуючого і підсумкового оцінювання. Скажімо, це – розгляд та обговорення результатів сумацийного оцінювання [63].

Отже, для складання і гарантування якісної освітньої програми, що насамперед цікавить її споживача – студента, треба враховувати, визначати та гармонізувати між собою низку необхідних і достатніх чинників. Загалом, оцінювання програми з огляду на її якість включає три основних виміри: навчальний процес, навчальні результати, інструменти і засоби здійснення програми [42; 63].

Важливу роль у гарантуванні якості відіграє взаємодія, обмін інформацією та досвідом викладачів, асоціацій інших зацікавлених учасників вищої освіти [42; 63]. Від цього залежить взаємне визнання в європросторі періодів, ступенів і кваліфікацій, результатів освіти, які виражені в термінах компетентностей та навчального навантаження. Це стосується як формування і поширення загальноприйнятних понять та концепцій, так і конкретного визначення навчальних результатів, розроблення змісту освітніх програм, добору відповідних форм і методів навчального процесу, викладання та оцінювання.

Європейські фахові мережі в процесі діалогу та консультацій сходяться на тому, що базовими принципами, які становлять основу концепції освітньої якості, є такі [42; 63]:

- значущість і доцільність (для студентів щодо отримання роботи та повноцінного життя, самореалізації та самодостатності, а також для роботодавців, суспільства в цілому);

- порівнюваність і сумісність (на підставі узгоджених та чітко сформульованих загальних і специфічних компетентностей, а також з урахуванням обсягів навчального навантаження в кредитах ЄСТНК);

- прозорість і зрозумілість (навчальних результатів, процесу, ресурсів забезпечення якості, баз даних);

- мобільність (як основа підвищення якості освіти) та довіра (як основа академічної мобільності студентів);

- привабливість (для студентів різних країн і регіонів) та

конкурентоздатність (формування компетентностей, необхідних і достатніх для успішного особистого, професійного, громадянського життя).

Фактична компетентність випускника певного освітнього циклу (бакалаврського, магістерського чи докторського) конкретного галузевого спрямування, кредитний вимір її досягнення — це дійсно робить кожну вищу школу впізнаною й визнаною в Європі.

Тобто в процесі запровадження компетентнісного підходу акценти зміщуються з освітнього процесу на навчальний результат. Інакше, первинною і системоутворювальною віднині стає не процесуальна складова, що разом з тим не принижує її важливості, а результативна, виражена в термінах компетентностей. Запланований, вимірюваний результат детермінує як змістовий, так і процесуальний бік його досягнення. Згідно з концепцією компетентнісного підходу результат більш важливий, ніж спосіб його здобуття.

Список літератури

1. Англо-український словник : близько 65 000 сл. / склали М. Л. Подвезько, М. І. Балла. — Канад. ін-т україн. студій, Альберт. ун-т. — Едмонтон, 1988.
2. Великий англо-український словник : 112 сл. та словосполучень / уклад. М. Зубков. — Х. : Фоліо, 2006.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005.
4. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; сост. : Астахова В. И. и др.]. — Х. : Изд-во НУА, 2007.
5. Головінов В. До питання підготовки нової редакції Закону України «Про професійно-технічну освіту» / В. Головінов // Освіта України. — 2009. — квіт. — № 31.
6. Економічна енциклопедія : у 3 т. Т. 1 / редкол.: С. В. Мочерний (відп. ред.) та ін. — К.: Вид. центр «Академія», 2000.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008.
8. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
9. Законопроект потребує доопрацювання як у концептуальному, так і в конкретно-редакційному плані / В. Луговий, М. Степко, Н. Дем'яненко, О. Слюсаренко та ін. // Пед. газ. — 2008. — лип. — № 7.

10. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст. / М. С. Каган. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991.
11. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996.
12. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974.
13. Князева Е. Н. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2005.
14. Князева Е. Н. Синергетика: Нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2007.
15. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї / В. Г. Кремень // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2009. – № 1.
16. Луговий В. І. Державна політика і управління в освіті / В. І. Луговий // Десять років становлення (досвід досліджень, розробок і впроваджень у сфері державного управління). – К. : Вид-во НАДУ, 2005.
17. Луговий В. І. Інформаційна залежність особистісної орієнтації педагогічних технологій / В. І. Луговий // Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : колектив. монографія / автори : В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін. ; за заг ред. В. Андрущенко, В. Лугового. – К. : Пед. думка, 2008.
18. Луговий В. І. Інформаційно-компетентнісний підхід до розвитку особистості в освіті (теоретико-методологічний аспект) / В. І. Луговий // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі. Матеріали методол. семінару АПН України 19 берез. 2008 р. – К., 2008.
19. Луговий В. І. Інформація, інформаційне суспільство та інформаційна роль освіти (теоретико-методологічний погляд) / В. І. Луговий // Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Сер. № 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наук. пр. – Вип. 11 (24). – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007.
20. Луговий В. І. Культурно-інформаційна теорія освіти і педагогічний понятійно-категоріальний апарат / В. І. Луговий // Новий колегіум. – 2007. – № 5 (42).
21. Луговий В. І. Освіта дорослих в освітній системі / В. І. Луговий // Десять років становлення (досвід досліджень, розробок і впроваджень у сфері державного управління). – К. : Вид-во НАДУ, 2005.
22. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий. – К. : Вид. МАУП, 1994.
23. Луговий В. І. Проблема високих педагогічних технологій та особистісної орієнтації їх в освіті (теоретико-методологічний аспект) / В. І. Луговий // Вища

освіта України № 2 (дод. 1). Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – Рівне : РДГУ, 2007.

24. Луговий В. І. Проблема понятійно-категоріального апарату педагогічної науки / В. І. Луговий // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 т. / Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Пед. думка, 2007.

25. Луговий В. І. Проблема понятійно-категоріального стандарту в моніторингу якості освіти / В. І. Луговий // Вища освіта України. – Дод. 3 (т. 7). – 2007 р. – Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Моніторинг якості освіти».

26. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / В. І. Луговий ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 1995.

27. Луговий В. І. Управління освітою: навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спеціальності «Держ. управління» / В. І. Луговий. – К. : Вид-во УАДУ, 1997.

28. Луговий В. І. Критерій науковості у визнанні кваліфікацій вищої освіти / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Лісабонська стратегія як визначальний чинник європейської інтеграції в галузі освіти і науки : зб. наук. ст. за матеріалами XVI Міжнар. наук.-практ. конф. (Ужгород – Гирляни, 6–9 трав. 2008 р.) / відп. ред. М. Полюжин ; укл. К. Мовчан. – Ужгород : Ліра, 2008.

29. Математический энциклопедический словарь / гл. ред. Ю. В. Прохоров ; ред. кол. : С. И. Адян, Н. С. Бахвалов, В. И. Битюцков, А. П. Ершов, Л. Д. Кудрявцев, А. Л. Онищик, А. П. Юшкевич. – М. : Сов. энцикл., 1988.

30. Николис Г. Познание сложного. Введение / Г. Николис, И. Пригожин ; пер. с англ. В. Ф. Пастушенко. – М. : Мир, 1990.

31. Новейший философский словарь : 3-е изд., испр. – Мн. : Книж. Дом, 2003.

32. Оноприенко В. И. Науковедение: поиск системных идей / В. И. Оноприенко. – Киев : ГП «Информационно-аналитическое агентство», 2008.

33. Оноприенко Ю. И. Системно-информационная методология в современной науке / Ю. И. Оноприенко // Наука та наукознавство. – 2008. – № 1. – С. 25.

34. Партико З. В. Що захищаємо: дисертації в цілому чи лише положення для захисту? / З. В. Партико // Бюлетень ВАК України. – 2009. – № 2.

35. Присняков В. Ф. Виклики сучасності: Математичні моделі. Оптимальні вирішення / В. Ф. Присняков. – Дніпропетровськ, 2007.

36. Присняков В. Ф. Власть. Террор. Революція. Катастрофи в гуманітарних процесах : монографія / В. Ф. Присняков. – Дніпропетровськ, 2005.

37. Приснякова Л. М. Системный анализ поведения личности : монография / Л. М. Приснякова ; ред. проф. В. Приснякова. — Днепропетровск, 2007.
38. Романов В. Л. Социально-инновационный вызов государственному управлению / В. Л. Романов. — М. : Изд-во РАГС, 2006.
39. Словарь по кибернетике : св. 2000 ст. / под. ред. В. С. Михалевича. — 2-е изд. — К. : Гл. ред. УСЭ им. М. П. Бажана, 1989.
40. Словник іншомовних слів / за ред. чл.-кор. АН УРСР О. С. Мельничука. — К. : Гол. ред. Укр. рад. енци., 1977.
41. Слюсаренко О. Структура та компонентний склад, показники і критерії оцінювання професійної компетентності державного службовця як основи його кар'єрного розвитку / О. Слюсаренко // Вісн. НАДУ. — 2006. — № 2.
42. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. — К. : Ленвіт, 2006.
43. Таланова Ж. В. Ідентифікація вищої освіти та її результату (порівняння міжнародного і національного досвіду) / Ж. В. Таланова // Вища освіта України. — 2008 р. — № 3 (дод. 2). — Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». — Т. 1.
44. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. — К. : Пед. думка, 2008.
45. Філософія управління : підручник / В. Г. Кремень, С. М. Пазиніч, О. С. Пономарьов. — 2-ге вид., доповн. і переробл. — Х. : НТУ «ХПІ», 2008.
46. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др. — 2-е изд. — М. : Сов. энцикл., 1989.
47. Фогс Р. Энергия и эволюция жизни на земле / Р. Фогс ; пер. с англ. — М. : Мир, 1992.
48. Формування інформаційного освітнього простору в процесі модернізації середньої загальної освіти: світові тенденції : колектив. монографія. — К. : Пед. думка, 2007.
49. Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам / Г. Хакен ; пер. с англ. — М. : Мир, 1991.
50. Чернавский Д. С. Синергетика и информация: Динамическая теория информация / Д. С. Чернавский ; предисл. и послесл. Г. Г. Малинецкого. — 3-е изд., доп. — М. : Книж. дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
51. ECTS Users' Guide. — Brussels, 6 February 2009.
52. Education at a Glance 2008 : OECD Indicators. — Paris : OECD Publications, 2008 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.oecd.org/document>.
53. Education at a Glance 2008 : OECD Indicators. Glossary. — Paris : OECD Publications, 2008 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.oecd.org/document>.

54. Eurostat [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>.
55. Global Education Digest 2008 : Comparing Education Statistics Across the World [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uis.unesco.org/>.
56. Human Development Report, 2007/2008. – New York, USA, 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://hdr.undp.org>.
57. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
58. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bologna2009benelux.org>.
59. The Concise Oxford dictionary of current English. New seventh edition. Edited by J. B. Sykes. – Oxford University Press, 1987.
60. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture.
61. The Oxford dictionary for the business world. – Oxford University Press and Market House Books, 1993.
62. The Qualifications Framework of European Higher Education Area [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ond.vlaanderen.be/>.
63. Turning Education Structures in Europe. 2nd Edition [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://tuning.unideusto.org>. – 2008.

2.2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ДО СТАНДАРТІВ ЄДИНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

(М. Б. Євтух, І. С. Волошук)

Підрозділ присвячено визначенню і педагогічному аналізу концептуальних засад адаптації системи вищої освіти України до вимог єдиного європейського освітнього простору. Розкрито деякі суперечності і небажані наслідки інтеграційних освітніх процесів через їх структурно-функціональні і галузеві особливості.

Подраздел посвящен построению и педагогическому анализу концептуальных основ адаптации системы высшего образования Украины к требованиям единого европейского образовательного пространства. Выявлены некоторые противоречия и нежелательные последствия интеграционных образовательных процессов из-за их структурно-функциональных и отраслевых особенностей.

This section is devoted to definition and analyzes of conceptual foundations of adaptation process of Ukrainian Higher Schools to standards of Common European Educational Area. There are described some problems and negative tendencies, connected with structure and brunch features of different systems of higher education.

У процесі розбудови єдиної Європи, створення і розширення Європейського Союзу стало очевидним, що зробити наш континент могутнім у конкурентній боротьбі планетарного масштабу не можна без підвищення освітнього рівня європейців. Водночас аналіз свідчить, що, незважаючи на вагомі кількісні здобутки національних систем вищої освіти більшості європейських країн, їм притаманна низка недоліків якісного характеру, а саме:

— якість фахової підготовки випускників переважної більшості ВНЗ бажає бути кращою, в окремих випадках вона не витримує ніякої критики.

У зв'язку зі вступом людства в епоху, характерними ознаками якої є швидкі і значні зміни в умовах праці, постає нагальна потреба у навчанні фахівців впродовж життя, до чого чинні системи вищої освіти недостатньо пристосовані;

— набуває актуальності створення умов для того, щоб студенти могли розпочинати навчання в одному навчальному закладі, продовжувати його в іншому, а закінчувати ще в іншому, оскільки заходи, спрямовані на підвищення адекватності фахового вибору абітурієнтів здібностям та інтересам індивідів (від чого значною мірою залежить їх життєвий успіх, ефективність соціально-економічного розвитку суспільства), часто-густо дають практично непомітні результати; вищезазначене особливо стосується міждержавної мобільності студентів;

— культивована на державному рівні недовіра до фахівців, підготовлених в інших країнах, спричинена відсутністю єдиних стандартів якості вищої освіти, зменшує шанси випускників ВНЗ знайти оптимальне застосування власним знанням та умінням на ринку праці.

Щоб ліквідувати зазначені недоліки в підготовці фахівців, більшість європейських країн з 1999 року розпочали реформування власних систем вищої освіти, виробивши стратегічні орієнтири необхідних модернізаційних змін з метою створення єдиного освітнього простору;

— на думку експертів, домогтися суттєвого поліпшення якості вищої освіти можна шляхом залучення ВНЗ до конкурентної боротьби (забезпеченої сприятливою регулятивною базою свободи управління ними) за висококваліфікованого викладача і обдарованого абітурієнта, яка супроводжується або підвищеним попитом (з відповідними наслідками) на підготовлених фахівців на ринку праці, або відпливом кадрів, зменшенням кількості студентів, зниженням фінансово-матеріального постачання, що призводить до їх занепаду.

Ідеологи реформування вищої освіти переконані в тому, що тільки за безперервності системи освіти, що реалізується забезпеченням наступності між бакалаврськими, магістерськими та програмами післядипломної освіти, а також шляхом створення інтегрованих освітніх програм, можна створити умови для навчання фахівців упродовж життя. З іншого боку, у системі вищої освіти мають бути закладені можливості для накопичення індивідом академічних результатів упродовж життя, що дозволить на певному етапі

формально перетворити їх у нову якість (підвищення рівня кваліфікації чи отримання додаткової спеціальності чи спеціалізації), і посилення гнучкості систем вищої та післядипломної освіти шляхом поділу змісту навчальних дисциплін на окремі блоки (модулі);

– розробники стратегічних ідей реформування вищої освіти вважають, що для того аби студент міг увійти, у будь-який час вийти і повернутися в систему вищої освіти, вільно рухатися у її межах, освітні програми мають бути узгодженими і представленими мінімальними змістовими одиницями (модулями). Ясна річ, що чим ширшою за обсягом є система із зазначеними вище ознаками, тим більшою буде мобільність студентів, які перебувають у її межах. На цій основі архітектори єдиного європейського освітнього простору ставлять за мету домогтися порівняльності кваліфікацій бакалаврського та магістерського рівнів, у зв'язку з чим висувається завдання щодо розробки єдиних критеріїв, які слугували б базою у створенні сумісних та легко порівнюваних кваліфікаційних вимог національних систем вищої освіти та уніфікації освітніх програм відповідно. При цьому для фіксування навчальної траєкторії студентів пропонують користуватися європейською кредитною трансферною системою (ECTS), згідно з якою обсяг навчального матеріалу, на опанування якого витрачається 36 академічних годин аудиторної і самостійної навчальної діяльності, дорівнює одному кредиту, а також додатком до диплома єдиного зразка. З метою створення умов для мобільності студентів висувається завдання запровадження програм з викладанням найпоширенішими мовами світу;

– важливою підвалиною єдиного європейського освітнього простору є спільні стандарти оцінки якості підготовки спеціалістів з вищою освітою та діяльності ВНЗ. В оцінці вищого навчального закладу рекомендується брати до уваги: цілі і призначення навчального закладу та освітніх програм; поєднання нововведень і традицій, академічної бездоганності та соціально-економічної обґрунтованості, послідовності навчального плану та свободи вибору для студентів, викладання та наукової роботи, керівництва та організації; розуміння потреб студентів; надання позаосвітніх послуг. Очікується, що національні органи управління вищою

освітою в розробці стандартів якості діяльності ВНЗ тісно співпрацюватимуть з Європейською мережею забезпечення якості у вищій освіті (ENQA). Водночас довіра з боку урядів європейських країн до іноземних фахівців не може ґрунтуватися виключно на наведених вище зовнішніх показниках рівня їх підготовки. Як наслідок, постає завдання привести у відповідність результати оцінювання навчальних досягнень студентів шляхом застосування системи відносних оцінок.

Загалом у документах, які регламентують створення зони європейської вищої освіти, наголошується, що для того аби будувати свою діяльність на спільних ознаках і розглядати різноманітність як надбання, а не як мотив для невизнання, ВНЗ мають піти шляхом достатнього самообмеження для забезпечення мінімального рівня узгодженості та інтеграції, щоб їх зусилля на шляху зближення не зазнали краху через надмірну невідповідність та розбіжності.

Зазначимо, що стратегічним орієнтирам створення єдиного європейського освітнього простору, попри позитивні очікувані наслідки, притаманні певні суперечності та негативні (стосовно окремих учасників інтеграційних освітніх процесів) аспекти:

– конкуренція між ВНЗ неминуче призведе до їх поділу на елітарні і непристижні, що суперечить принципу рівного доступу до якісної освіти (за умови, що достойних навчатися у закладах першого типу виявиться більше за кількість студентських місць у них, а другі не припинять займатися освітньою діяльністю);

– запровадження системи накопичення академічних кредитів з трансформацією кількісних змін у нову якість суперечить вимозі відповідності освітніх і навчальних програм потребам ринку праці на момент присвоєння кваліфікації, оскільки знання та уміння, отримані індивідом десять років тому з тієї чи іншої навчальної дисципліни (модуля) і закредитовані у той час, як правило, не відповідатимуть вимогам, які висуватимуться до навчальних досягнень на момент отримання кваліфікації;

– приваблива ідея створення умов для мобільності студентів, попри зазначені вище позитивні наслідки, у континентальному вимірі суперечить виконанню вищими навчальними закладами

національних культуротворчих функцій, оскільки призводить до асиміляції студентської молоді, культурних традицій у межах навчального закладу та держави у цілому;

– створення Єдиного переліку галузей знань, напрямів підготовки та спеціальностей через відмінності у національних класифікаторах професій, особливості матеріального і духовного виробництва суперечить вимозі пристосування вищої освіти до потреб ринку праці. До того ж, якщо вищим навчальним закладам надається право розробляти освітні та навчальні програми, то як в такому випадку домогтися їх уніфікації в межах держави і єдиного європейського освітнього простору? Автономізація завжди суперечить стандартизації, надлишкова автономія призводить до хаосу.

Створення єдиного європейського освітнього простору частково ґрунтується на розв'язанні нереальних у даний час та найближчі роки завдань. Насамперед сказане стосується об'єктивного контролю якості вищої освіти. Рекомендована рейтингова система оцінювання навчальних досягнень студентів, зменшуючи частку суб'єктивізму з боку викладачів, дозволяючи порівняти різних студентів на основі відносних групових показників академічних досягнень, не містить можливостей для об'єктивного ранжування студентів різних груп та ВНЗ (якщо оцінку «відмінно» отримують, скажімо, студенти, які потрапляють за рейтингом у верхній десятивідсотковий інтервал, то чи буде рівень їх знань таким же, як і в тих студентів, де загалом рівень знань вищий?) і, що найголовніше, не ґрунтується на суспільних вимогах до академічних результатів випускників (в інтервал з оцінкою «задовільно» мали б потрапляти ті студенти, чиї знання виявляться достатніми для задовільного виконання ними виробничих функцій; водночас різний рівень економічного розвитку європейських країн унеможлиблює стандартизацію таких критеріїв).

Врешті створення єдиного європейського освітнього простору супроводжується для окремих країн певними негативними наслідками. Якщо в результаті конкуренції процвітатимуть сильні ВНЗ (що знаходяться в економічно могутніших країнах) і занепадатимуть слабкі (що знаходяться в економічно бідніших країнах),

то в кінцевому результаті якісну вищу освіту можна буде здобути в основному у високорозвинених економічно країнах. Така поляризація супроводжуватиметься концентрацією капіталу і розвитком систем вищої освіти у цих країнах та зменшенням частки населення з вищою освітою у країнах, що знаходяться на протилежному кінці осі економічного достатку, оскільки вища освіта не буває безоплатною, а в чужій країні вона коштує значно дорожче, ніж у власній. Занепад системи вищої освіти неминуче призводить до зменшення інтелектуального потенціалу нації та перманентного його вихолощення за рахунок відпливу науково-педагогічних кадрів та обдарованих студентів, підтримуваного системою грантів і стипендій з боку покупців чужоземного інтелекту. Як наслідок, у недалекому майбутньому ми можемо бути свідками чергового поділу європейського континенту, процвітання і занепаду націй, спричиненого інтелектуальним колоніалізмом.

Цілком можливо, що описане вище жахливе майбутнє аутсайдерів єдиного європейського освітнього простору не більше, ніж плід фантазії, тобто генератори зазначеної ідеї, нічим іншим, крім турботи про якість освіти європейців, можливості оптимального використання ними власного потенціалу та протистояння Європи технологічно і економічно в умовах світової глобалізації, не керувалися. Але чому тоді в такому випадку у жодному з прийнятих документів не йдеться про можливі негативні наслідки інтеграції європейської вищої освіти та запобіжні заходи проти їх прояву?

У часи активного обговорення концепції створення єдиного європейського простору вищої освіти в Україні затверджується Національна доктрина розвитку освіти, в якій, зокрема, зазначається, що одним із пріоритетних напрямів її розвитку є інтеграція до європейського та світового освітнього просторів, започатковується експеримент щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у ВНЗ III–IV рівнів акредитації тощо. Цим самим Україна, нехтуючи окремими стратегічними розбіжностями у розбудові національної системи вищої освіти у порівнянні зі стратегічним курсом, взятим на той час 33 європейськими країнами, вибудовуючи освітню політику на

найближчі роки, поставила перед собою завдання адаптувати власну систему вищої освіти до стандартів єдиного європейського освітнього простору.

Визначившись щодо орієнтирів розвитку системи вищої освіти, Україна поки що не відшукала оптимальні тактичні прийоми (механізми розв'язання зазначених вище суперечностей) реалізації стратегічного задуму, побудовані з урахуванням її структурно-функціональних та галузевих особливостей:

- в Україні 233 вищі навчальні заклади державної форми власності підпорядковані 27 міністерствам, комітетам і відомствам;

- у нас сьогодні готують фахівців з вищою освітою за 76 напрямками і 584 спеціальностями, що недостатньо балансується з потребами ринку праці і відрізняє вітчизняну систему від кращих світових систем вищої освіти, де їх приблизно удвічі менше, вони більш укрупнені й універсальні;

- сектор вищої освіти в Україні, на відміну від європейських країн, не виконує роль лідера у проведенні наукових досліджень, які є основою університетської підготовки, що призвело до другорядності університетської науки як у системі державних пріоритетів (витрати з державного бюджету на одного науковця системи вищої освіти майже утричі менші, ніж у системі академічної науки), так і в принципах її фінансування;

- система наукових ступенів і перелік наукових спеціальностей утруднює розпізнання та знижує мобільність викладачів і науковців у Європі, у той же час, для прикладу, 8 тис. докторів і 45 тис. кандидатів наук основного персоналу ВНЗ III–IV рівнів акредитації, напевне, ніколи не знайдуть порозуміння у розв'язанні проблеми відповідності вітчизняної системи наукових ступенів і вчених звань європейській;

- неадекватно до європейської практики діють 670 закладів освіти (коледжі, технікуми і училища), які штучно було віднесено до системи вищої освіти;

- наявна законодавча і нормативна база (що є матеріалізацією кредиту довіри з боку держави і суспільства до розпорядників коштів державного бюджету) забезпечує значно нижчий від серед-

ньоєвропейського рівень автономії вищих навчальних закладів у питаннях фінансової самостійності, структури і обсягів підготовки фахівців із вищою освітою.

Водночас, які засади ми не виробили б, переконавшись, що, адаптувавши вітчизняну систему вищої освіти до єдиних європейських стандартів, ми більше здобудемо, ніж втратимо, резонно поставити запитання тактичного характеру щодо синхронізації модернізації системи вищої освіти України та її вступу до ЄС, що є необхідною умовою реалізації частини позитивних і нейтралізації негативних наслідків, яких слід очікувати від зазначеного реформування.

2.3. ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ, УКРАЇНСЬКИЙ ВИМІР

(М. Ф. Степко)

У підрозділі аналізуються проблеми та завдання щодо вдосконалення системи вищої освіти України в контексті рекомендацій Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти (Лювен, Бельгія, 28–29 квітня 2009 р.). Проведено також ретроспективний, порівняльний аналіз процесів трансформації вищої освіти в Європі та Україні до та після приєднання України до Болонського процесу. Сформульовано основні проблеми розвитку вищої освіти в Україні та можливі варіанти їх розв'язання.

В подразделе анализируются проблемы и задачи совершенствования системы высшего образования Украины в контексте рекомендаций Коммюнике Конференции министров европейских стран, ответственных за сферу высшего образования (Лювен, Бельгия, 28–29 апреля 2009 г.). Проведен также ретроспективный, сравнительный анализ процессов трансформации высшего образования в Европе и Украине до и после присоединения Украины к Болонскому процессу. Сформулированы основные проблемы развития высшего образования в Украине и возможные варианты их решения.

In according to recommendation's of Communique' of Conference of European Ministers Responsible for Higher Education (Leuven , Belgium, 28–29 April 2009), the problem and task's of improvement of the system of higher education of Ukraine are analyzing. The retrospective, comparative analyze of process of transformation of European and Ukrainian higher education before and after of connection of Ukraine to Bologna Process was be done also. The main problem of development of Ukrainian higher education and possible variants of its decision are formulated.

Нинішній рік став певним рубіконом для переходу до наступного десятиліття впровадження ідеї побудови спільного європейського простору вищої освіти (ЕПВО). Підсумки роботи та пріоритети на наступне десятиліття визначені в Комюніке останньої Конференції європейських міністрів, що відповідають за вищу освіту (Лювен, Бельгія, 28–29 квітня 2009 р., надалі – Бельгійське комюніке). У цьому плані, на мою думку, корисним буде провести паралельний аналіз зробленого та задуманого на рівні Європи та на теренах України. Це і становить мету даної публікації, яку, з одного боку, можна вважати продовженням серії публікацій автора з проблем

впровадження Болонського процесу (БП) в Україні, з другого — лише початковою стадією цілісного аналізу перспективних завдань для української вищої освіти (надалі ВО) на наступні десять років з урахуванням рекомендацій Конференції міністрів європейських країн у м. Лювен (Бельгія).

Розбудова спільного європейського простору ВО з 1999 року в багатьох освітян асоціюється з принципами Болонського процесу. Але до цього університети окремих країн і Комітет з питань вищої освіти і науки Ради Європи (CC-HER), Асоціація європейських університетів (EUA) напрацювали чимало пропозицій щодо поліпшення механізмів визнання навчальних курсів, програм та документів про вищу освіту, гармонізації законодавства у сфері освіти, що було особливо важливим для пострадянських новостворених незалежних країн, які формували власне законодавство у сфері освіти. Ініціатори БП об'єднали кращі практичні ідеї своїх попередників, зокрема щодо поліпшення умов мобільності студентів і викладачів, доступності до якісної ВО, посилення міжнародної прозорості її систем та підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти. Серед цих попередників перш за все слід назвати авторів Сорбоннської декларації (1998), яку підписали Франція, Німеччина, Італія, Велика Британія, щодо гармонізації архітектури спільного європейського простору освіти.

Болонська декларація (1999), яку підписали вже 29 країн, розширила коло завдань та запропонувала відповідні принципи їх реалізації. Нагадаємо основні з них:

- прийняття системи ступенів (рівнів), що легко порівнюються та розпізнаються;
- встановлення системи, що ґрунтується на двох основних циклах та докторському циклу;
- встановлення системи кредитів, таких як ECTS (Європейська кредитно-трансферна система);
- підтримка мобільності студентів, викладачів, дослідників;
- розвиток і підтримка європейської кооперації у гарантуванні якості;
- підтримка європейських цінностей у вищій освіті (у термінах розвитку навчальних планів та інституціонального співробітництва).

У документах наступних конференцій міністрів принципи і механізми розбудови спільного європейського простору вищої освіти (ЄПВО, англійською мовою – ENEA), переважно у формі рекомендацій, доповнювалися та конкретизувалися, паралельно також розширювалося коло країн-учасниць. У процесі практичного впровадження ідей БП почала виявлятися тенденція до певної розбіжності думок університетської академічної громади та представників державних органів управління освітою. З точки зору автора, це позитивний процес, який продемонстрував значущість однієї із фундаментальних характеристик системи освіти – здоровий консерватизм. Саме це є одним із чинників того, що система освіти, попри всі негаразди різних походжень, зберігаючи кращі традиції, розвивається адекватно змінам суспільних потреб. У цих суперечностях народжуються нові, більш сприйнятливі варіанти розв'язання проблем, що становлять основу для досягнення цілей БП.

Не торкаючись усього комплексу перетворень, що сталися у системі вищої освіти України, цікаво порівняти хронологію подій щодо модернізації вищої освіти в Україні, які відбувалися ще до приєднання України до БП (2005), з наведеними вище для європейської освіти в цілому. Результати аналізу засвідчили досить виразну схожість цих процесів, наведемо окремі приклади.

Згадаймо основні етапи модернізації національної ВО до 2005 року.

Формується нормативна база: ухвалено перші закони незалежної України «Про освіту» та «Про вищу освіту», що враховують основні європейські підходи.

Розпочинається процес розширення доступу до ВО шляхом вирівнювання освітніх потенціалів регіонів за критерієм кількості студентів на 10 тис. населення, створюються нові навчальні заклади або їх філії. На жаль, цей процес набуває некерованого характеру, вступає у суперечність з кадровими та матеріально-технічними можливостями організації навчального процесу, в результаті виникає проблема якості освіти, що пов'язана з її масовістю та незбалансованістю з потребами економіки регіонів. Ще й сьогодні це залишається однією з найактуальніших і найтяжчих проблем

для системи ВО України – велика кількість малопотужних ВНЗ, що, за висновками європейських експертів, унеможливило дієвий контроль якості освітніх послуг.

Руйнування ринку праці призвело до виключення представників ринку праці з процесу підготовки і використання кадрів, зниження престижу знань, професії педагога, науковця, аспірантури і, як наслідок, до відпливу, перш за все молодих перспективних науково-педагогічних кадрів, до інших сфер діяльності. Фактично ми втратили ціле покоління викладачів та науковців, розірвавши зв'язок поколінь у наукових школах, що раніше сформувалися і забезпечували престиж української ВО. Одним із негативних явищ цього періоду є також погіршення вікової структури наукових кадрів. За даними [1], частка науковців із вченими ступенями до 40 років становила лише 14,1%, пенсійного віку – 35,9%. Вікова структура докторів наук становила: до 40 років – 1,5%, пенсійного віку – 57,1%. Це в умовах масовості освіти надзвичайно негативно вплинуло на якість підготовки та використання фахівців з вищою освітою. Таким чином, для України найбільш актуальною стала проблема досягнення високої якості освіти, що і для Європи було і є головною метою реформування вищої освіти в межах БП шляхом гармонізації її розвитку в усіх країнах.

У цей період в Україні реалізується досить поширена в усьому світі ідея диверсифікації джерел фінансування ВО, формується система вищих навчальних закладів приватної форми власності (на сьогодні їх вже понад сто), державним ВНЗ дозволяється приймати студентів понад план державного замовлення для навчання за кошти фізичних і юридичних осіб.

У 1992–1993 роках робиться перша спроба введення тестування випускників США з наданням права прийому до ВНЗ за результатами тестування. На жаль, організаційні проблеми та неготовність суспільства призвели до негативних результатів. Друга спроба запровадити всеукраїнське тестування школярів на правах експерименту для охочих відбулася лише у 2000 році. Сьогодні ця ідея наповнюється новими підходами, але все одно викликає багато дискусій, які стосуються змісту тестів, неготовності школярів до такої форми контролю, відсутності наукових рекомендацій щодо шляхів

послаблення проблем впливу тестування на традиційні для середньої загальноосвітньої школи методики організації навчання та його кінцеві цілі, тим паче, що це відбувається в умовах переходу до дванадцятирічної профільної старшої школи. Тому й на сьогодні залишається проблема — як грамотно взаємоузгодити ці процеси, аби не нашкодити дітям і досягти адекватного визнання попереднього навчання, що є однією з вимог БП?

Поступово реалізується двоступенева система освітньо-кваліфікаційних рівнів — бакалавр (перший цикл) та спеціаліст і магістр за трьома функціональними спеціалізаціями: науково-педагогічна, наукова і управлінська (усі вони належать до другого болонського циклу). На перших порах це був значною мірою формальний перехід, оскільки більшість ВНЗ не захотіли руйнувати давно апробовані навчальні плани та програми і просто виокремили 4 роки навчальної програми, формально назвавши цей навчальний план бакалаврським. Згодом провідні ВНЗ укрупнили профілі підготовки, підвели програми навчання під новий перелік бакалаврських спеціальностей і уможливили вибір профілю навчання згідно з уподобаннями студента або наявністю місць працевлаштування після закінчення ВНЗ. Сьогоднішнього вигляду діюча структура освітньо-кваліфікаційних рівнів набувала у 1996—2005 роках. У 2008 році було запропоновано змінити її шляхом вилучення рівня спеціаліста та введення магістерських рівнів двох типів — академічного та професійного напрямку. Було переглянуто зміст та обсяги дисциплін соціально-економічного та гуманітарного профілю, вилучено певні догми комуністичної ідеології. Однак цьому блоку навчальних дисциплін все ще бракувало європейського розуміння змісту гуманітарної освіти.

Розширювалися зв'язки з університетами інших країн, запроваджувалися спільні навчальні програми, що давали право отримувати одночасно дипломи двох ВНЗ. У цей період розробляються стандарти ВО, упорядковуються перелік напрямів підготовки, спеціальностей та кваліфікацій. З 2001 року, в експериментальному порядку, а через два роки вже в усіх ВНЗ, почала запроваджуватися система трансферу кредитів ECTS.

Розширюються права та автономність ВНЗ, вводиться процедура

обрання колективом ректора та його підзвітність вищому органу колективного самоврядування, який отримує право відкликати ректора з посади за порушення статуту. ВНЗ отримують можливість самостійно визначати до 35% змісту навчальних програм, а для студентів з'являється можливість обирати вибіркові дисципліни навчального плану. При МОН України створено громадську колегію та громадську раду, які з урахуванням думок академічної громади розглядають ключові питання розвитку освіти.

Створена й поступово набирає ознак громадської незалежної організації система ліцензування та акредитації, що певною мірою забезпечує контроль та гарантії якості освітніх послуг. У регіонах при обласних радах створені громадські комісії з ліцензування та акредитації. Проте, хоча за загальними підходами це відповідає рекомендаціям європейської спільноти, ще зарано говорити про ефективність діяльності цих органів, яким бракує практичного досвіду та чіткості взаємодії з державними органами управління, не повністю визначено правову базу для прийняття та виконання їх рішень. Те, що 04.03.2008 року Україна стала урядовим членом Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR.) (усього членами реєстру стали 18 країн – учасниць БП), буде добрим стимулом для подальшої реформації української системи забезпечення якості, ефективність якої на сьогодні далеко не відповідає інтересам суспільства.

Розвивається на новій демократичній основі система органів студентського самоврядування. Налагоджено контакти органів студентського самоврядування із Європейською спілкою студентів (ESU) – колишня EISB, на сьогодні наші студентські органи – повноправні члени цієї та інших міжнародних студентських організацій.

Університети України розвивають свою участь у роботі міжнародних організацій, які скеровують свою діяльність на розвиток ідей демократичності та автономії, близько 25 університетів стали членами європейської асоціації університетів «Магна карта». Україна стала повноправним членом європейської освітньої системи, підписала (1998 р.) та ратифікувала Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій і приєдналася до країн-учасників Болон-

ського процесу. На державному рівні укладено 21 двосторонню угоду щодо взаємного визнання документів про освіту, наукові ступені та вчені звання, у тому числі із Францією, Росією, Угорщиною та Китаєм. Україна також підписала шість загальноєвропейських документів про визнання кваліфікацій, періодів навчання, еквівалентності дипломів, які сприяють підвищенню доступності університетів, та сім двосторонніх угод щодо підготовки і атестації наукових, науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, зіставлення наукових ступенів та їх визнання.

Такий доробок дозволив Україні з досить солідним багажем підключитися до процесу створення єдиного освітнього простору, не забуваючи про те, що освіта і культура мають розвиватися не революційним шляхом, який руйнує все зроблене раніше, а еволюційним, який зберігає кращі надбання кожної країни і доповнює їх, враховуючи той чи інший аспекти сучасного розуміння завдань та парадигм розвитку системи. У цьому контексті БП не є уніфікацією систем освіти країн Європи, він дозволяє виокремити кращі надбання кожної країни, збагатити їх та створити принципи і підходи до встановлення прозорості і зрозумілої усім схеми порівняння кінцевих результатів навчання. Але, навіть з урахуванням такої обережності при виконанні болонських вимог, слід констатувати, що в Україні багато позицій залишилися не тільки не виконаними, але для них навіть не підготовлено конкретні концептуальні засади і механізми їх розв'язання. Зокрема це – запровадження компетентісного підходу, формування на цій основі національної рамки кваліфікацій, налагодження систем внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості освіти, деформалізація процесів ліцензування та акредитації, створення та сертифікація національних незалежних агенцій забезпечення якості ВО, чимало є невіршених завдань з реалізації Лісабонської стратегії. Перелік можна було б продовжити.

Очікувалося, що Конференція європейських міністрів 2009 року стане прологом до завершальної стадії процесу побудови спільного європейського простору (ЄПВО), який планувалося завершити до 2010 року. Однак, як показали аналіз документів семінарів, робочих груп щодо підготовки до цієї зустрічі та й мате-

ріали самої конференції, учасникам довелося робити дещо інші акценти та констатувати таке: «Цілі, викладені в Болонській декларації, та стратегії, розроблені у наступні роки, залишаються в силі і сьогодні. Оскільки не всі завдання було виконано, повне і належне їх виконання на європейському, національному та інституціональному рівні вимагають зростання темпів та зобов'язань на 2010 рік». При цьому міністри підбили певні підсумки зробленого, але також встановили пріоритети для ЄПВО на наступне десятиліття. Відзначимо, що це можна трактувати по-різному, зокрема, як те, що дата завершення створення ЄПВО відкладається на 10 років – до 2020 року. У цьому, на мою думку, дійсно є здоровий глузд, якщо враховувати різноманітність підходів до розв'язання поставлених складних проблем та суттєву різницю вихідних умов, а отже, і темпів впровадження БП у різних країнах. Необхідність зваженості у виборі підходів, сутності та темпів практичної реалізації болонських ідей підтверджує той факт, що багато країн, які приєдналися до БП пізніше, випереджають за темпами впровадження ідей БП країни, що його розпочинали і мають глибокі традиції та визнані системи вищої освіти.

Тому далі, відповідно до рекомендацій Бельгійського комюніке, спробуємо визначити, хоча б у загальних рисах, завдання для всіх учасників процесу модернізації вищої освіти України.

Перш за все учасники Конференції проголосили, що ВО відіграє життєво важливу роль у побудові Європи знань з високим рівнем творчості та інноваційності. Успіх прийде лише за умов максимального використання талантів і можливостей усіх її громадян, залучення їх до системи навчання протягом усього життя. Прискорення технічного розвитку з новими провайдерами, новими учнями та новими формами навчання – це нові виклики глобалізації для європейської вищої освіти. Навчання має бути скерованим на студента, що допоможе йому розвинути свої компетентності відповідно до швидких змін на ринку праці та стати активними і відповідальними громадянами.

Наступна теза – динамічність і гнучкість освіти, інноваційність на основі інтеграції освіти і наукових досліджень на всіх рівнях з метою забезпечення стійкого розвитку економіки в умовах

глобальної кризи. Тому ВО потребує пріоритетного інвестування від суспільства.

Декларується, що вища освіта в Європі є соціально відповідальною інституцією і повинна реагувати на більш широкі потреби суспільства через різноманітність її місій. Мається на увазі не просто місія навчати та проводити наукові дослідження, а й суспільна служба та взаємозв'язок у соціальній єдності та культурному розвитку. Гадаю, що цю тезу можна брати за основу для пошуку шляхів розв'язання складної проблеми української ВО – упорядкування мережі ВНЗ та структури прийому студентів. В умовах переходу вищої освіти від елітної до масової урізноманітнення типів університетів та навчальних програм є цілком логічним, тому потрібно розробляти стандарти і критерії якості та ефективності під кожен вид потреб суспільства, сприймаючи, відповідно, і різні типи вищих навчальних закладів.

Які ще сьогодні пропонуються варіанти? Скорочення ліцензованих обсягів прийому, ліквідація за результатами перевірки дотримання ліцензійних умов та акредитації позабазових підрозділів та малопотужних ВНЗ, об'єднання останніх з потужними університетами, утворення регіональних університетів, що мають поглинути більшість ВНЗ регіону. Є й більш радикальні (на мою думку) пропозиції – привести обсяги підготовки до повної відповідності потребам ринку праці. Фактично це означає перетворення університетів у обслуговуючі установи, що продукують специфічну «продукцію» – кадри, а це, враховуючи несформованість нашого ринку праці, може призвести до різкого зменшення держзамовлення на підготовку кадрів. Одним із напрямів роботи щодо послаблення цієї проблеми, окрім усвідомлення соціальної місії вищої освіти, є завдання визначитися з питань співвідношення обсягів підготовки фахівців за програмами здобуття робітничих професій, середнього персоналу (коледжі, технікуми) та на рівнях бакалавр, магістр, доктор філософії. Адже суспільству потрібні кадри не тільки з вищою освітою, та й не всі здатні якісно опанувати університетські програми. Важливо також, щоб молодь відчула, що кожна з програм навчання, яка йому під силу, дає можливість отримати престижну професію, цікаву роботу, добру заробітну плату.

Доступ до якісної вищої освіти має бути забезпечено для всіх груп населення, для навчання на всіх рівнях шляхом поліпшення навчального середовища, знищення усіх бар'єрів у здобутті освіти, створення економічних умов для студентів і забезпечення рівних умов для завершення їх навчання. Саме це задекларовано в Бельгійському комюніке, саме це є актуальним для всіх підсистем післясередньої освіти України (вища, професійно-технічна, післядипломна). Зрозуміло, що для вирішення цього завдання потрібні консолідовані дії усього суспільства та органів влади. На жаль, враховуючи стан нашої економіки, його виконання можливо доведеться відкласти на досить довгу перспективу.

Наведений вище спектр завдань, що обумовлені рекомендаціями Бельгійського 2009 р. комюніке, потрібно доповнити не менш складним завданням широкомасштабного розгортання системи навчання впродовж життя, під яким розуміють отримання кваліфікацій, поширення знань, нових навичок і вмінь через елементи гнучкого навчання, включаючи часткове навчання, а також навчання без відриву від виробництва.

В Україні на сьогодні існує кілька системних проблем щодо створення умов для навчання впродовж життя.

По-перше, недосконалість механізмів переведення студентів з одного університету до іншого та визнання навчальних курсів і програм в системі формальної освіти. В основному це відбувається за причин формального використання Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) та боротьби вищих навчальних закладів за збереження контингенту платних студентів. Ще гірші справи щодо визнання результатів навчання в системі неформальної освіти, нормативно-правова база там взагалі відсутня. Тому перед нами постає необхідність розробки базових принципів і методів визнання результатів попереднього навчання, незважаючи на те, яким шляхом отримані знання, навички і уміння (офіційне, неофіційне чи неформальне навчання).

По-друге, запроваджений варіант системи незалежного тестування вступників до вищих навчальних закладів поки що не адаптований до інтересів і можливостей працюючої молоді, яка бажає навчатися без відриву від виробництва. На думку автора цієї

публікації, на даному етапі для такої молоді доцільніше використувати комбіновані схеми проведення вступних випробувань та зарахування на програми підготовки бакалавра з урахуванням специфіки ВНЗ, особливо у випадках наявності у абітурієнтів проміжної кваліфікації першого циклу за спорідненою спеціальністю (молодший спеціаліст). Наприклад, це стосується вступу випускників педучилищ до педагогічних університетів, організації цільової підготовки на замовлення галузей та установ і т. ін.

Потребує також виокремлення у нормативних документах позицій, що стосуються підбору та зарахування абітурієнтів до спеціальних навчальних груп системи елітної освіти (підготовка фахівців: із пріоритетних напрямів науки й техніки; для забезпечення розробки й впровадження сучасних наукоємних технологій; для забезпечення діяльності органів державного управління тощо).

По-третє, практична реалізація розбудови системи навчання впродовж життя потребуватиме диверсифікації навчальних програм як на першому і другому циклах навчання, так і програм підготовки молодшого спеціаліста за принципом поділу на академічні та професійні; на ті, що закінчуються присвоєнням кваліфікації і здобуттям диплому, та ті, що закінчуються лише отриманням сертифікату чи свідоцтва про перекваліфікацію. Більш детально це питання розглянуто в роботі [2].

Окрему увагу слід приділити створенню підсистеми елітної вищої освіти, про яку вже йшлося вище. На жаль, в Україні ця важлива ланка вищої освіти поки що знаходиться в початковій стадії створення. Щоб перетворити її на цілісну стабільно діючу підсистему вищої освіти, потрібно не тільки, як вже було зазначено, запровадити особливі підходи до відбору студентів, але й забезпечити умови для індивідуалізації навчання, відійти від традиційних термінів і методик навчання системи масової вищої професійної освіти, у тому числі використовувати специфічний набір ключових компетентностей як складових кінцевих результатів підготовки, концентрувати підготовку в спеціально утворених навчальних групах чи підрозділах найкращих університетів (з урахуванням подальшого розвитку вже існуючих підрозділів Київського національного університету ім. Т. Шевченка та Національного технічного

університету «КПІ») із залученням до викладання провідних фахівців з України та з поза її меж. За таких умов система підготовки елітних фахівців не повинна розчинитися у ринку послуг системи масової освіти, що обмежується традиційним набором компетентностей.

Для реалізації цього Україна потребує розробки спеціальної програми державного рівня, що має передбачати: затвердження переліку спеціальностей та відповідних програм і термінів навчання, що органічно зіставляються з переліком спеціальностей аспірантури; установлення підвищених нормативів фінансування та матеріально-технічного забезпечення навчання; сучасні принципи підбору та стимулювання роботи науково-педагогічних кадрів; залучення потужних інвестицій; упровадження системи кадрового супроводу і працевлаштування випускників на особливих умовах. Основними організаторами виконання цих завдань мають стати Міністерство освіти і науки, Національна та галузеві академії наук, міністерства і відомства, що мають у своєму підпорядкуванні технопарки, підприємства і установи, які розробляють і запроваджують високі технології.

У своїй сукупності цей комплекс заходів дозволить реалізувати систему навчання, що зорієнтована на потреби і можливості студента та поліпшити умови доступу до якісної вищої освіти.

По-четверте, виконання вищеназваних позицій 1–3 слід здійснювати паралельно із розробкою національної рамки кваліфікацій, що повинна охоплювати всі рівні освіти і типи економічної діяльності та узгоджуватися з Європейською рамкою кваліфікацій для єдиного освітнього простору (ЕНЕА) та Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF), або українською мовою – ЄРК [3]. ЄРК має вісім рівнів (рівень 1 відповідає атестату про середню освіту, а рівень 8 є найвищим і відповідає докторському ступеню) і пов'язуватиме в одне ціле різні національні кваліфікаційні системи держав. Для ЄРК за основу береться результат навчання, що розуміється як фіксація того, що знає, розуміє та може робити особа після завершення навчання, він конкретизується трьома категоріями – знання, уміння та компетентність і не зосереджує особливу увагу власне на процесі навчання. Отже, ЄРК охоплює всі рівні кваліфікацій, що здобуваються

в системах загальної, професійної та академічної освіти і підготовки, і покликана забезпечити вищий рівень мобільності працюючих і тих, хто навчається.

Для створення Національної рамки кваліфікацій перш за все необхідно сформувати базу дескрипторів рівнів кваліфікації з урахуванням Європейської кваліфікаційної рамки (EQF) та Дублінських дескрипторів, що визначені у робочому документі Європейської комісії «До європейської кваліфікаційної рамки для навчання впродовж життя» (Brussels, 8.7.2005 SEC(2005) 957). Однак у цьому контексті слід зробити важливе застереження – нарощування потужності глобалізаційного впливу на розвиток культури та освіти ставить на перший план завдання збереження їх відповідності місцевим умовам і традиціям.

Тому не менш важливим є те, щоб Національна рамка кваліфікацій максимально враховувала особливості та традиції української вищої школи, задовольняла інтересам ще не сформованого ринку праці. При цьому узгодження із Рамкою кваліфікацій єдиного європейського освітнього простору слід досягати за рахунок обов'язкового використання європейських, зрозумілих всім учасникам БП, термінів і бути адаптованою до Рекомендацій Європейського Парламенту і Ради Європи щодо введення Європейської структури кваліфікацій для навчання впродовж життя (Brussels, 5.9.2006 COM (2006) 479 final) та робочого документу Європейської комісії «До європейської кваліфікаційної рамки для навчання впродовж життя» (Brussels, 8.7.2005 SEC(2005) 957).

Практична реалізація окреслених завдань потребує таких організаційних зусиль:

- розробки науково обґрунтованої концепції оновлення системи вищої освіти на засадах компетентісного підходу, що повинна мати еволюційний характер і чітко визначати етапи цього процесу та цілі кожного з них;

- затвердження спеціальної державної програми, що передбачала б необхідне фінансування, створення тимчасової робочої групи для об'єднання зусиль усіх учасників процесу підготовки і використання випускників навчальних закладів України. Це насамперед – Міністерства освіти і науки, Міністерства праці

і соціальної політики, Міністерства економіки, Академії педагогічних наук, представників: міністерств і відомств, що мають у своєму підпорядкуванні навчальні заклади, окремих роботодавців та їх асоціацій, провідних університетів та студентських громадських організацій;

– публічне обговорення результатів роботи тимчасової робочої групи з академічною громадськістю та роботодавцями;

– створення нового переліку документів, що формують національну рамку кваліфікацій (компонентів стандарту вищої освіти), доопрацювання та затвердження оновлених документів. До них сьогодні належать: Державний класифікатор професій, Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців, Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників, Перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, освітньо-кваліфікаційні характеристики випускників, засоби діагностики якості вищої освіти.

Обсяги цієї публікації не дозволяють розглянути весь комплекс завдань модернізації вищої освіти України на наступне десятиліття, що поставлені у Бельгійському комюніке. Зокрема це питання ролі наукових досліджень як бази для досягнення високої якості освіти, організації підготовки за програмами 3-го Болонського циклу, працевлаштування випускників, фінансування, міжнародної відкритості та мобільності викладачів і студентів тощо. Частина з цих питань планується розглянути в наступних публікаціях.

Список літератури

1. Стратегія економічного і соціального розвитку України (2004–2015 роки) «ШЛЯХОМ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ» / авт. кол.: А. С. Гальчинський, В. М. Геєць та ін. ; Нац. ін-т стратег. досліджень, Ін-т екон. прогнозування НАН України, М-во економіки та з питань європ. інтеграції України. – К. : ІОЦ Держкомстату України, 2004. – 416 с.

2. Степко М. Ф. Якість та ефективність вищої освіти – спільна відповідальність учасників навчального процесу / М. Ф. Степко // Вища освіта України. – 2008. – № 4. – С. 19–28.

3. European Union. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). The European Commission. – Luxembourg Office for Official Publications of European Communities, 2008. – 15 p.

2.4. ТРАНСФОРМАЦІЯ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ ФРАНЦІЇ У ВИМІРІ СОЦІАЛЬНИХ ТЕОРІЙ ВИХОВАННЯ

(Л. І. Зязюн)

Серед численних виховних теорій, на яких ґрунтується система освіти Франції, провідне місце посідають соціальні. Вони спираються на соціальну зумовленість трансформацій у розвитку особистості. Ці ж трансформації у свою чергу служать основним змінам у суспільстві, поступ якого поліпшує життєвий рівень його громадян. Фактично виховання відіграє основоположну роль у реконструкції суспільства.

Среди многочисленных воспитательных теорий, на которых базируется система образования Франции, ведущее место занимают социальные. Они основываются на социальной обусловленности трансформаций в развитии личности. Эти же трансформации в свою очередь служат основным изменениям в обществе, прогресс которого улучшает жизненный уровень его граждан. Фактически воспитание играет основополагающую роль в реконструкции общества.

Among different theories about education on which the educational system of France is based the main place is given to social theories. They are based on social transformations in personality's development. In another direction these transformations give a possibility for main changes in society. Changes can give a possibility for growing of the level of its citizens. It means education plays the main role in society's reforms.

Більшість дослідників соціальних теорій дотримуються думки, що освіта Франції відстає від запитів сьогодення своєю цілеспрямованістю на індустріально-промислову організацію суспільства, приречену ходою історії на вимирання. Уже в наш час виявляються серйозні ознаки кризи у моралі, естетиці й культурі, у соціальній побудові суспільства, в екології. Такі відомі автори, як Жіру [18], Бовер [8], Гор [20], звертають увагу на те, що система освіти несе повну відповідальність, передусім, за духовну кризу, яка зумовлює кризу природи в цілому, порушуючи рівновагу між природою і людиною, яка не сприяє повноцінній життєдіяльності останньої. Освіта і виховання мають оснащувати учнів численною кількістю духовних цінностей для модифікації і зменшення сьогоденних кризових ситуацій аж до їх повного знищення.

Студент, опановуючи науки про природу, суспільство і людину, повинен оволодівати інтелектуальними, афективними, моральними і практичними цінностями на рівні психомоторики, волі, уяви, дії, що дозволить йому втручатися в існуючу ситуацію і трансформувати сучасні реальності Гран'Мезон [21], Бровн та ін. [10], Морен [30].

Гран'Мезон [21] вважає виховання критеріальним виміром еволюційного поступу сучасного суспільства. «Виховувати — означає створювати нові цінності через діяльнісні якості особистості, трансформувати реальні, виплекані нами всіма позитивні зміни, забезпечувати нашу взаємну еволюцію, пізнавати наше щоденне буття, наше сьогодення».

Виховні теорії спираються, як правило, на радикальні рефлексії щодо змін як у культурі, так і в суспільстві. Передусім це виявляється в інституційних авторських педагогіках та педагогіках саморозвитку, самоуправління, які мали виключний вплив на виховні ідеї 60—70-х років. Безсумнівно, до цих першоджерел слід віднести і соціальну педагогіку (Флер, Жіру, Шор). Неабиякий вплив на соціальні теорії виховання мали екосоціальні теорії глобальних відносин між людиною, суспільством та універсуумом. Дослідження Гран'Мезона, де Роснея, Жанча і Тофлера є яскравим прикладом цього глобального бачення загального універсууму у всій його красі та проблемах. Дана група дослідників поділяє спільну мету: створення нового суспільства, яке б характеризувалося більшою відповідальністю як соціальною, так і культурною та екологічною.

Інституційна педагогіка. Це рух до виховних змін, що мав розквіт у 60—70-х роках у Франції та Канаді. Його цілі були соціальними: перебудова суспільства, удосконалення капіталізму, атака на класовий поділ суспільства та бюрократичні інституції. Це глобальне бачення соціальних змін уможливило народження інституційної педагогіки, що звернула увагу на слабкі місця освітніх та соціальних інституцій, на недоліки традиційної педагогіки.

Інституційна педагогіка має на меті такі цілі:

- розробити інституційну концепцію, в основу якої покласти перманентну критику усталених норм та розвиток основоположних сил суспільства;
- демаскувати «змову» інституцій, що полягає у замовчуванні

кризових явищ у суспільстві, у введенні в оману громадян, у їх силовому тискові (економічному та ідеологічному), хибному уявленні виробничих відносин;

- показувати, як держава в економічній сфері, у розпалі класової боротьби використовує державні інституції;
- розвіювати містифікацію політичного та економічного благополуччя у відносинах між соціальними стратами, у відсутності психологічних та соціальних суперечностей між ними.

Інституційна педагогіка посіла домінантне становище у наукових педагогічних дослідженнях у Франції та франкомовній Канаді. Як зауважує з цього приводу Гесс [22] «Період 1960–1964 рр. є багатим на організаційні події. Інституційна педагогіка виникає в Реймоні в 1962 році. Перша група, до складу якої увійшли Жорж Лапасада, Мішель Лобро, Філіп Кенелін, Жак Ардуано, Жак Гігу, Ремі Гесс, Рене Барб'ї, Рене Луро, Фернан Ірі, Аїда Васки, оголосила про себе у 1963 р.».

Витоки інституційної педагогіки започатковуються двома різними джерелами, що мають спільні позиції і піддалися взаємовпливам та взаємопроникненням. З одного боку, це марксистська соціологія і психосоціологія Лобро [28], Лапасада [26], Луро [29], а з другого – інституційна психотерапія Урі [31].

Психосоціологічний напрям. Для цього напрямку характерне педагогічне самоуправління. У ньому соціологія домінує над рефлексіями. Твори Лапасада і Лару присвячені трансформації інституцій, а у творах Лобро виявляється інтерес до трансформації людей за допомогою роджерівських методів. Педагогічне самоуправління здійснює пошуки у відміні освітньо-виховних зв'язків між тим, хто викладає (педагог), і тим, хто сприймає викладання (студент). Цей процес заходить у суперечність між соціальною і сучасною освітньою системою, проливаючи світло на їх слабкі зв'язки і закликаючи до побудови контрінституцій.

Педагогічне самоуправління не має на меті оптимізацію педагогічної ситуації. Його цілі зовсім інші. Самоуправління стає інструментом аналізу суперечностей освітньої системи і роз'яснення соціальних причин її кризи. Оскільки освітня організація є соціальною підсистемою, вона володіє тими ж характеристиками, що

й суспільство в цілому. Рух самоуправління здійснює свій власний інституційний аналіз, полегшуючи у такий спосіб виникнення самокерованого суспільства без домінуючого класового поділу. Натомість педагогічне самоуправління залежить від політичної системи і має стати засобом подолання її суперечностей. Передусім замінити суспільний поділ на керуючих і керованих та утвердити справжнє колективне самоуправління на колективістських засадах самоорганізації без соціальних класів, без бюрократії, без етатизму (без участі держави в управлінні господарством). Лапасад [25] визначає самоуправління як «систему самоорганізації народонаселення, соціального життя, в якому організація і управління перестають бути приватною власністю деяких груп (груп меншості, каст, домінуючих класів) і стають колективною власністю».

Інституційна педагогіка і педагогіка самоуправління піддають фундаментальній критиці капіталістичне суспільство та його закони функціонування. Вони мають на меті соціальні зміни на засадах марксистської теорії. Прибічники цієї теорії нагадують, що перші теоретики соціалізму показали, з одного боку, як робітничий рух у боротьбі за свої права вказав на антагонізми капіталізму і став глибоким аналізатором промислового капіталізму XIX століття. Із другого боку, захоплення соціалістичними ідеями в цей період конкретизувалося в саморегульованому суспільстві, що започаткувалося у Франції з ліквідацією державного бюрократичного апарату. Комуна 1871 року, за Лапасадом [25], стала прикладом такої саморегуляції, звільнившись від інституційних сил, надавши свободу прихованій творчості в глибинних закутках душ керованих народних мас.

Педагогічне самоуправління в принципі анулює освітню систему. Виховання у ній зводиться до того, що студенти мають самостійно вирішити, якою має бути їх власна освіта і хто повинен нею керувати. Основна ж мета зводиться до критики існуючої соціальної моделі, зокрема й освітньої, що перебуває у кризі на трьох рівнях, за Луро [29]:

- у класній кімнаті;
- у виховних інституціях;
- у суспільстві.

Суспільне самоуправління при домінантності педагогічного чинника в ньому є єдиним засобом подолання кризи і експлуатації людини людиною, витоки якої зумовлюються суспільним бюрократизмом. Так само і в освіті самоуправління студентів має знищити педагогічний бюрократизм, без чого не можна очікувати ніякого виховання, а отже, й зміни в ментальності індивідууму, а отже, й суспільства. Без цього суспільство заглибиться ще у більш значущі не вирішені проблеми.

Психоаналітичний напрям. Інституційна марксистська педагогіка отримала підтримку клінічної психології на рівні інституційної терапії Жана Урі [32]. На його переконання душевна хвороба є більш соціальною, ніж ми це собі уявляємо. Терапевти, які працюють у медичних інституціях, є насправді в'язнями системи, ансамблю різновидів організацій, регламентів і поведінкових норм, що глобально зумовлюють судження і практику лікаря. Це і є оточення хворого, про якого потрібно турбуватися. У такій ситуації в освітній системі перебуває педагог Ардуно [3]. Саме зважаючи на це, необхідно прагнути до реорганізації відносин в освітніх інституціях, беручи до уваги властиву виховному процесу нестриманість (у психоаналітичному значенні).

Васко і Урі у 1966 р. видали книгу «До інституційної педагогіки». Вони зауважують, що інституційна педагогіка досягла успіху, вилучивши зі вжитку, за незначними винятками, слово «техніка». Інтервенція техніки і технічного мислення в освіту та виховання, започаткована Роджерсом, є всюдисущою. Техніка не є першопричиною соціальних катаклізмів, але саме вона стала засобом для полегшення інституційного аналізу і вироблення педагогічної концепції самоуправління. Луро [29] зауважує, що інституційний аналіз, якщо він керується педагогічними закономірностями, випереджає досягнення, припущення і кінцеві цілі освітньої системи у її виховному цілеспрямуванні.

Інституційна і не директивна педагогіка. Не потрібно змішувати інституційну педагогіку з роджерівською, незважаючи на те, що вони часто-густо користуються одними й тими ж методами. Їх цілі різко відмінні. Лапасад [26] визначає стосунки між інституційним аналізом і активними методами так: «Самоуправління означає

позбавлення від інституційного насильства, тоді як не директивна педагогіка закликає до покращання клімату, до налагодження відносин». Ця ремарка Лапасада є важливою, бо розкриває фундаментальну відмінність між моделлю гуманістичного виховання та поведінки і моделлю інституційної педагогіки, яка, власне, одну диктатуру замінює іншою.

Жіру [17] також спробував з'ясувати цю відмінність. «Не директивний метод, застосований Роджерсом у Сполучених Штатах і перенесений Лобро до Франції, полягає в тому, щоб поставити людину чи групу людей у ситуацію розв'язання численних проблем, полегшуючи людську комунікацію. Якість цієї комунікації сприятиме чи заважатиме розв'язанню проблем, що зустрічаються на життєвому шляху індивіда. Індивіди, маючи природну потребу одержувати інформацію про своє функціонування і власну тенденцію розвитку, формуватимуть власні бажання і запити, які бажатимуть задовольняти. Запити, потреби є основою не директивної педагогіки. Індивід, вдовольняючи їх, володіє ініціативою і вибором. Водночас цей вибір обмежений політичними, ідеологічними і економічними інстанціями, чого не передбачає Роджерс і не враховує цей критерій виміру життєвих ситуацій індивіда».

Жіру [18], критикуючи Лобро і Лапасада, стверджує, що «в оригінальному роджеріанстві індивідуальна не директивність не ставить питання про соціальну директивність, тому що не директивна самоосвіта не ґрунтується на самоуправлінні всією освітою. І це — центральна суперечність: справжня не директивність передбачає, що вихований індивід має піднятися від рівня в навчальній групі до рівня державних інституцій».

Парадокс інституційної педагогіки. Бурдьє і Пасерон [7], користуючись методами соціології, доводять існування символічного насильства і вводять поняття «влада символічного насильства». Воно виконує функцію легітимації смислів у розкритті прихованих відносин, яку мають у собі інституційні організації. У такому разі, якими ж є характеристики влади? Вона є деспотичною, бо дотримується Основного закону — Конституції. Вона ґрунтується на відносинах, що характеризують класи чи групи певної соціальної формації. Вона є культурною, бо розрізняє такі значення, які несуть

у собі навантаження обов'язку. Вона є прихованою через занадто розширену функціональність.

Влада символічного насильства притаманна і педагогічній дії Барб'ї [5; 6]. Посилаючись на теорію Бурдьє і Пасерона, Барб'ї описує умови, які цьому сприяють. До них належать:

- педагогічна інстанція, зумовлена різним рівнем досвідів суб'єктів навчання;

- єдиний адресат цілеспрямованої й інституційно запрограмованої навчально-виховної комунікації;

- легітимне право покарання засобами педагогічного авторитету, що зумовлює педагогічну дію. Її продуктивність вимірюється довговічністю, транспонуванням (переміщенням) і вичерпністю;

- генераторний принцип побудови і передачі думки, перцепції, аперцепції і дії;

- результативний принцип структур, що продукують відповідні практики і досягають відповідного рівня самореалізації адресата педагогічної дії (принцип організаційної культури).

Барб'ї [6] формулює висновок, що засвідчує подальший розвиток рефлексії про інституційну педагогіку. Вона є, як і всяка педагогічна дія, символічним насильством, тому й зазнає ударів критичної аргументації. Вона, що є парадоксом, становить мету інституційного аналізу. Інституційна педагогіка, отже, володіє, як й інші педагогіки, деспотизмом. Інституційна педагогіка аргіогі ґрунтується на виховній і є домінантною у діяльності державних інституцій. Вона є прихованою, бо відкрито не проповідує свої наміри. А вони зводяться до наступного:

- самоуправління є найкращою і найнеобхіднішою організацією суспільства;

- рівновага в суспільстві зумовлюється ієрархією знань: знання змісту наук, знання буття (як жити), знання життєвих ситуацій і комунікацій, знання практичної дії (праці) і т. п.

Отже, всяка педагогічна дія, зокрема й інституційна, має в собі функції символічного насильства, тому що передавач різних видів досвіду нав'язує приймаючому форму думки чи трактування інформації. Вона є самовідтворювальною і пояснювальною для розуміння інтересів тих, хто володіє інституційним правом і символічним

насильством, та тих, хто зазнає це насильство. Вона функціонує за принципом «бумерангу», часто-густо зриває маску зі свого внутрішнього механізму для того, щоб врешті-решт зробити зрозумілим символічне насильство. Це ставить проблему: як бути справедливим суддею і виконавцем педагогічної дії водночас?

Педагогіка совісті і довіри. Ця теорія перегрупує підходи до виховання, сенсибілізує студентів до їх ролі громадян суспільства (соціальних агентів). Умовно можна поділити науковців у цій сфері пошуку на дві групи: тих, хто дотримується позицій Пауло Фрейре (1921–1997), і тих, хто розвиває ідеї критичної педагогіки. Фрейрівці, розвиваючи кооперативне виховання, надзвичайно педагогічне в описах, прихильні також до критичної педагогіки, більш соціальної, але менш педагогічної. Йдеться у багатьох випадках передусім про нюанси. Захисники педагогіки совісті, зокрема Сапон Шевін і Шнайвінд [34], користуються технікою кооперативної праці і намагаються знайти відмінності у представників критичної педагогіки, передусім Жіру і Шора, на користь колективістського виховання. Про це наголошує також дослідник Стенлі [38].

«Фрейрівський рух». Пауло Фрейре народився в Бразилії і розпочав педагогічну кар'єру на посаді вчителя португальської мови на північному сході країни. Між 19–22 роками зацікавився теоріями спілкування. Працюючи з дітьми землеробів та рибалок, відзначає відбиток різних соціальних прошарків на вивченні мови і цікавиться питаннями анальфabetизму (позбуття неграмотності дорослих). Пізніше розробив методи освіти батьків та рекомендації для педагогів, які працюючи з дорослими, були б співчутливими до їх соціальних і культурних умов життя. Його методологічні принципи освіти дорослих набули популярності у 50-х роках і були висвітлені у праці «Виховання як практика свободи» (1965). Аналізуючи бразильське суспільство своєї епохи як замкнене, де народ відчужений від політики, культури, освіти, де людина є прирученою і не має критичності, Фрейре [12] намагається засобами педагогіки демократизувати суспільство. «Ми маємо потребу у вихованні, що поверне нам здатність до прийняття рішень, до соціальної і політичної відповідальності. Виховання – це демократична практика свободи, що опирається на використання активного

методу, оснований на діалозі, на критиці і на формуванні судження».

Діалог. Діалог – це «не ієрархічні відносини між людьми». Він фаворизує комунікацію, на протигагу антидіалогові, де один полюс домінує над іншим і зумовлює пасивність не лише окремої людини, але й суспільства в цілому. Наслідуючи Жаспера, Фрейре трактує діалог як відносини симпатії, де домінує любов, надія, віра, довіра і критичне судження. «У кліматі діалогу людина розвиває сенс участі в суспільному житті. Акція діалогу включає в себе суспільну і політичну відповідальність людини. Діалог є моментом рефлексії, якою користуються люди для створення реальностей свого буття» [12].

Шор у діалозі вбачає демократичну комунікацію, яка витісняє домінування і стверджує свободу учасників у виробленні і розвитку культури. Фрейре додає, що діалог є «викликом домінуванню». Отже, у виховному процесі перманентний діалог долучається до здобування знань, до формування всіх видів людського досвіду, до забезпечення людської свободи.

Занурення в реальність. Діалогічне виховання за допомогою життєвого досвіду мало впливає на якість навчання. Однак поза ним неможливо глибоко зануритися у своє власне життя, підкреслюють Шор і Фрейре [36, 13]. Воно також уможливує зв'язок наукового знання зі знаннями загального життєвого сенсу. Запитання студентів: «Що таке небо для рибалки?» Він вимушений виявити свої астрономічні знання і зіставити та відповідно поєднати їх із своїм буденним досвідом.

Творення власної культури. Домінантною характеристикою є поняття соціальної альфабетизації Фрейре [13]. Це – усвідомлення людьми власної культури, участь кожної людини в культурному самотворенні і творенні загальнолюдської культури та історії. Відбувається альфабетизація за рахунок опанування мовою, що має сенс лише для власного Я і завдяки власному Я. Роль викладача полягає в тому, щоб створити відповідну ситуацію, що презентує «культурне поле» діалогу як «кодифікацію» і «декодифікацію» інформації, відповідної конкретним реаліям життя кожної людини. Таким чином, робітник, наприклад, стає суб'єктом свого власного виховання, завдяки самовихованню. Педагог створює педагогічну

ситуацію діалогу, пропонуючи засоби та інструментарій його здійснення в контексті інтересу кожної людини розвивати власне «Я».

Виховання критичного розуму. Альфабетизація – фундаментальний процес соціального і культурного усвідомлення довкілля (Фрейре і Маседо [16], Фрейре і Фонди [15], Фрейре [14]). Це означає, що студент переймається проблемами суспільства, в якому живе. Ця проблематизація має бути критичною і враховувати досвід кожного студента з повним самоконтролем над власним досвідом і власною культурою. Студент повинен довірятися установкам, які виробилися в ньому (його культура, наприклад, є менш доброю, ніж культура багатіїв). Він повинен демістифікувати правлячу ідеологію, звільнитися від недосяжних якостей домінуючого класу і бути переконаним у захоплюючій перевазі власної культури.

Виховання соціальної інтервенції вимушеною дією. Важливою характеристикою педагогіки усвідомлення є виховання соціальної інтервенції (Фрейре і Маседо [16], Шор і Фрейре [36]). Фрейре стає проти анархічних педагогів, які розмірковують лише про свободу людини. «Виховувати, – пише він, – означає показувати студентові життєвий напрямок» [36]. У цьому випадкові йдеться про виховання соціального актора, метою якого є самозвільнення і звільнення інших від впливу домінуючих класів. Свобода є фундаментальною соціальною цінністю. Вона не може обмежуватися індивідуальною свідомістю. Свобода – всезагальна категорія і можлива лише для всіх, а не лише для панівних класів.

Фрейре критикує також виховні теорії, які ставлять за мету приручення народу (Фрейре [13], Шор і Фрейре [36]). Ці теорії описують виключно трансфери (зміни, переходи) свідомості, зовсім не дискутують «приховані» якості виховання. Фрейре і Маседо [16] пропонують фундаментально уніфіковану, соціально орієнтовану теорію виховання. Теорія і практика злиті в єдину мету: визволити людей від домінуючих класів і передати їм контроль над своїм власним життям.

Педагогіка свободи. Вчені-педагоги багатьох країн зацікавилися ідеями Фрейре. Вони мали великий вплив у Південній Америці, Мексиці, Африці. З початку сімдесятих років спостерігається вплив виховних теорій Фрейра на виховні теорії в Європі і Америці,

особливо в Бельгії, Франції та США. Шор, зокрема, належить до тих науковців, хто у 80–90 роках у США використав ідеї Фрейре і започаткував педагогіку соціального порозуміння.

Розробляючи соціальну проблематику виховання, Шор ставить запитання: чи може виховання формувати критичне мислення студентів, розвивати їх як активних громадян? Чи може розвивати демократію? Чи може надати їм можливості змінювати суспільство на демократичних засадах? Вчений описує характеристики такої педагогіки у праці «Empowering Education» – «Педагогіка можливостей» (Шор [35]). Він розвиває думку, що демократична і критична педагогіка має концентруватися на особистості і соціальних змінах. Наведемо декілька резюме-характеристик педагогіки свободи Шора.

Участь – домінантна, інтерактивна характеристика критичної педагогіки тією мірою, якою індивід і суспільство взаємно зумовлюються і розвиваються. Участь не реалізується безпосередньо лише в навчальному класі чи студентській аудиторії, а супроводжує особистість повсюдно у її соціальних зв'язках і діяннях. Завдяки участі студент активний у численних навчальних і позанавчальних акціях. Педагог створює умови для студентської активності, зменшуючи до мінімуму його пасивність.

Афективне і когнітивне начало навчання. Навчання постає у єдності і зумовленості когнітивного та афективного складників. Традиційна освіта, підтримуючи змагання між студентами, фаворизує більш забезпечених і тим самим генерує негативні почуття у більшості людей, які не можуть бути переможцями у цій грі. Навчання не повинно ґрунтуватися на брехні і заздрощах (Сапон-Шевін і Шнайвінд [34], Шор [35]), які викликають психологічний опір, пасивність і небажання участі в освітніх і соціальних програмах. Освітньо-виховні програми слід реалізовувати лише на позитивних почуттях всіх студентів.

Діалогічне навчання. Педагогіка повинна акцентуватися на питаннях, які постійно ставить перед собою кожен студент. Саме на цій основі зав'язуються життєво-навчальні діалоги між студентами і педагогами. Діалог зрушує з місця «критичну деконструкцію» інформативного потоку, що лавиною продукується різноманітними

медіа і освітніми інституціями. Педагогіка започатковує активний пошук, за допомогою якого студент вибудовує градацію своїх знань і створює ситуацію більш критичного бачення і аналізу суспільства.

Під впливом Фрейре Шор [35] стверджує, що педагогіка повинна в принципі ґрунтуватися на критичному діалозі, тобто стати антиподом магістральному традиційному методу, коли педагог здійснює свій лекційний монолог, а студент напружено його конспектує. Педагог не повинен лише передавати знання, він має пов'язувати їх із життєвим і культурно-логічним контекстом студента.

Мультикультурна освіта. Педагогіка повинна враховувати культурні і соціальні умови студентів, різноманітні відмінності, зокрема, культурні, мовні, расові тощо.

«Десоціалізація» студентів. Педагоги вибудовують навчально-виховний процес у такий спосіб, щоб своїми програмами і діями соціалізувати студентів. Чим продуктивніше реалізується соціалізація, тим більше і глибинніше відбувається «десоціалізація», бо студенти, завдяки соціалізації, пізнають соціальну нерівність, класовий поділ, соціально-класову експлуатацію, расовий антагонізм.

Демократизація навчання. Навчаючись за традиційною системою освіти, студенти отупіло відповідають на поставлені їм питання, замість того, щоб самим ставити їх до своїх відповідей. Демократичне навчання передбачає вільне висловлювання, оприлюднення намірів, згідно з обставинами у навчально-виховному універсуумі. Колективістське навчання сприяє створенню своєрідної виховної стратегії у протистоянні малодемократичним перемінним педагогічним моделям.

Студентська група як спільнота дослідників. Студентські роки — пора здійснення серйозних наукових пошуків, а не лише отримання знань. Студентська група має бути спільнотою пошукувачів, затурбованих роллю агентів соціальних змін. Шор [35] дає приклад про експеримент в Екассі. В. Кірквуд і К. Кірквуд [24], застосовуючи метод Фрейре, інтегрували в групи колишніх студентів, які стали прикладом наслідування для студентів у сфері виконання наукових завдань.

Міждисциплінарні зв'язки. Організаційний поділ навчання у ВНЗ

на предмети можна подолати лише за рахунок міждисциплінарного викладання. З першого дня навчання студента треба призвичаювати до володіння методикою міжпредметного мислення.

Соціальна дія. Педагогіка свободи не може обмежуватися виховною роботою зі студентами лише в аудиторії. Виховною методологією і методикою передбачена підготовка студентів до соціальної інтервенції. Шор [35], посилаючись на Фрейре [13] та на його поняття «культурної дії за свободу» закликає студентів:

- брати участь у соціальних маніфестаціях, що вимагають своїх прав;

- організовувати маніфестації проти соціальної нерівності;
- брати участь у виборах;
- брати участь у маршах за права меншин;
- боротися за захист навколишнього середовища.

Такими є основні принципи педагогіки визволення. Шор [35] пропонує також стратегію вивчення рідної мови.

Цей приклад стратегії Шора [35] демонструє сенс критичної і демократичної педагогіки. Це є головна формула колективного пошуку з метою підготовки студентів до розв'язання соціальних і культурних проблем. Цю стратегію можна порівняти із системними і технологічними стратегіями. Соціокультурна стратегія Шора з її свободою вираження, її репетиціями і багатьма етапами, з пошуками спільної інтервенції є своєрідним антиподом класичним стратегіям.

Критична педагогіка. Має відмінність від педагогіки визволення і педагогіки свободи (вільної педагогіки) своїми більш соціальними засадами, своїми спрощеними описами педагогічних стратегій, необхідних для досягнення своїх цілей.

Не можна плутати «критичну педагогіку» з педагогікою критичної думки. Перша є вірулентною (уїдливою) критикою суспільства, тоді як друга не має такого наміру, скоріш навпаки. Критична педагогіка виникла на роздоріжжі трьох тенденцій: ортодоксального марксизму, нової соціології виховання і культурних учень («cultural studies»). Вона сконсолідувала рух, який черпав ідеї, за визначенням Станлея [38], з різноманітних джерел, таких як феміністичні вчення, критичні теорії культури тощо. Вона зумовила пошуки таких вчених, як Ельсворт, Аронович, Бейер, Аплъ,

Шеріольмес, Пінар, Роман і Векслер. Кожна з означених тенденцій мала свої претензії і впливи на становлення критичної педагогіки, головним теоретиком якої є Жіру.

Ортодоксальний марксизм. Соціальна проблематика виховання значно еволюціонувала протягом 60–90 років. Соціальна критика відійшла від економіки і спрямувала свої устремління на культуру. «Ми відійшли від марксистської позиції, заклопотаної передусім економічними проблемами робітничого класу. Водночас марксизм став вихідною точкою критичного обговорення проблем освіти і культури в нашому суспільстві. Школа є механізмом відтворення і економіки, і культури, і переваг, домінуючих у суспільстві класів» Векслер [39].

Англосаксонські теоретики Бовлес і Гінтіс [9], Аплъ [1] досить поверхово представили критичну педагогіку у Великій Британії. Натомість французькі теоретики Бурдьє і Пасерон, легко її сприйнявши, глибоко висвітлили основні напрямки і методика на початку 70-х років. Розпочалися пошуки основної опорної базової сфери, замість віджилої економічної. У цьому напрямі виявили свої пошукові здібності Станлей [38], Жіру [18]. З радістю сприйнявши ідеї відтворення, вони інтенсивно використали її у сфері культури.

Жіру [18] зауважує, що праця Бовлеса і Гінтіса «Шкільництво в капіталістичній Америці. Освітньо-виховна реформа та суперечності в економічному житті» [9] «була знову прив'язана до теорії соціального відтворення та її концепції влади і не залишила місця для відступу у критиці соціальних процесів».

Нова соціологія виховання. Праця британця Юнга «Знання і контроль» [40] засвідчила повернення до англо-саксонської соціології, забезпечуючи науковцям нові підходи до якісних рефлексій про «нову соціологію виховання» (далі НСВ). У 1973 р. вираз *nouvelle sociologie de l'éducation* «нова соціологія виховання» впроваджений Горбутом, який трактував зв'язки між «аналізом навчальних програм, розроблений за допомогою нової соціології виховання і педагогами, як рушійний чинник радикальних змін» (Юнг [40]). Ця соціологія досягла свого апогею 1971 року і знову повернулася до США з допомогою Апля.

Юнг [40] констатує в середині 80-х років раптову появу аналізів і коментарів на рахунок нової соціології виховання у працях французьких та канадських науковців. НСВ пропонує радикальну критику виховання в шкільних системах. «Найбільш оригінальною контрибуцією і найбільш важливим внеском НСВ є запровадження процесів селекції і ексклюзивності знань у студентських аудиторіях за допомогою педагогів як стрижневої підвалини соціології виховання» Юнг [40]. Звертається увага, що НСВ цікавилася передусім питаннями шкільної нерівності, навчальними програмами і гіпотезами, бажаючи, щоб педагоги і вихователі освітньо-виховних процесів були агентами змін.

Юнг є не лише творцем, але й критиком НСВ. Він підтримує тезу про те, що НСВ не досягла своєї мети у питаннях, що вже набули актуальності. Ідеться про соціальну нерівність. «Ми можемо сказати, що НСВ зробила спробу замінити реформістську політику в галузі соціальної нерівності радикальною культурною політикою, але ще мало розвиненою. Більше того, можемо додати, що «стара» і «нова» соціологія виховання мали зневажливе ставлення до сексуальних і расових питань, не були занепокоєні питаннями безуспішного поступу в адекватних трактуваннях соціальних нерівностей» Юнг [40].

НСВ вважала головною причиною соціальної нерівності шкільні і вузівські програми. «Подрібнення шкільних предметів, перевага раціоналізму в освітньому процесі і відхилення позашкільних знань стали засобами селекції учнів, залежно від їх класової належності» Юнг [40]. Інакше кажучи, програмне навчальне забезпечення розцінювалося як ефективний засіб ідеологічної селекції, використовуваної панівними структурами суспільства. Помилкою НСВ, робить висновок Юнг, було знаходження у цій селекції, здійснюваній навчальними програмами, і оминання мовчанкою «їх культурну можливість, їх здатність донести реальні знання, які, незважаючи на їх ідеологічний зміст, давали учням більший контроль над світом, в якому вони живуть». Утягнута в ідеологічну війну, НСВ не могла, таким чином, поліпшити зміст програм, або здійснити їх заміну. Їй залишалося визнати їх неадекватними.

Юнг констатує, що НСВ не оцінила належно можливості педагогів. Він зауважує: «акцентуючи увагу на шкільній нерівності, на винятковості шкільної практики за способом застосування курікулуму, вона утвердила за викладачами хибну автономію ніби-то агентів ніби-то зміни програм».

Культурні програми навчання. Дослідники критичної педагогіки черпали натхнення передусім у соціокультурних рефлексіях, які вони знаходили в різноманітних джерелах, зокрема в антропології, феміністичних ученнях, феноменології, Школі Франкфурта (Габермас, Адорно, Маркюз), структуралізмі і текстах про постмодернізм. Досить було проникнення лівоєвропейських неомарксистських творів, щоб створити нову мову про виховання. Такі вирази, як «класова свідомість» і «капітал», були замінені на «модернізм», «постмодернізм», «культурний чинник», «культурна метафора», «технократична культура».

Переклад творів з німецької мови Школи Франкфурта мали вплив від початку шістдесятих і особливо протягом сімдесятих років, на думку північно-американських науковців. Маркюз, безсумнівно, належав до найбільш популярних постатей свого часу, започаткувавши неомарксистську критичну теорію. Інші автори потроху живилися з цього напрямку. Досить згадати Полоха, Ловенталя і Фрома, які мали великий вплив упродовж цих років. Ці автори надихали людей, які відкидали капіталістичне суспільство і прагнули до соціальних змін — економічних і політичних.

Французька думка цього напрямку сформувалася значно раніше, ніж американська. Рефлексії французьких інтелектуалів не суперечили американським. Останнім, щоправда, бракувало соціальної критики. Європейські автори, зокрема Альтюсер, Делез, Гатарі, Бордіяр і Фуко, проаналізували соціальні механізми побудови культур. Саме ця критична думка Франції з початку 1968 р. вплинула на американські рефлексії про соціальне і освітньо-виховне призначення культури.

Прихід Жіру. Початок вісімдесятих років став поворотним в еволюції англосаксонської критики виховання. Починаючи з 1950 р. ця критика була досить обережною. Американська альтернативна «рефлексія» показала велику зацікавленість британською, німець-

кою і французькою думкою про значущість соціальних впливів на культуру, що уможливило критику американського лібералізму, фундаментально не ідентифікованого з марксизмом. Ця критика вилилася у «полювання на відьом» сенатора Макарті. Він нищівно критикував інтелектуалів, виробників кіно та інших представників мистецтва та культури, хто хотів домогтися наукових або мистецьких контрактів від американського уряду, якщо вони мали зблизька чи здалека бодай якесь звернення до комуністичної ідеології. Це частково пояснює, чому критична думка не мала практичного впливу на американську освіту і виховання. Якщо французькі інтелігенти почали дуже рано критично аналізувати соціальну функцію шкільних інституцій, то американці були набагато повільнішими і скромнішими.

Аналіз освітніх теорій (Кубан [11], Гудлад [19], Озман і Кравер [33], Сіротнік [37], Джойс, Вейль і ШOVERS [23], Станлей [38]), проведений у США, добре засвідчує слабкість виховного напрямку соціальної критики впродовж 1945–1980 років. Творчість Жіру є надзвичайно важливою в цій американській еволюції, бо відновила знову соціальну критику і викликала нові соціально-критичні підходи до освіти і виховання. Теоретик-критик Жіру висловив свою точку зору на цю нову соціологію виховання. Порівняно з європейцями, він представив полегшену критичну позицію, водночас позитивну і негативну.

Жіру [17] підтримує думку, що НСВ порушує ті ж самі проблеми і викликає такі ж дискусії, що й Фрейре: школи і ВНЗ є соціальними організаціями, які відтворюють економіку і культуру. Жіру особливо наполягає на відтворенні культури, тобто з допомогою системи освіти здійснювати виховання культурних норм домінуючих класів. Щодо цього вчений є відкритим і зрозумілим.

Уряди не є нейтральними в розвитку культури, коли фінансують освіту і виховання. Однак освітні заклади щодо цього не стають продуктивнішими і прогресивнішими. Часто-густо вони виключають фінансування з програм і цим ображають культуру меншин, їх історичний досвід, їх мрії і сподівання. Жіру у своїх наукових розвідках намагається подолати песимістичні і нігілістичні настрої щодо фатальності культурного поступу і звертається до Фрейре,

його педагогіки визволення, надзвичайно важливої, на його переконання, як для Північної, так і для Південної Америки та Африки. Жіру погоджується написати вступ до книги Фрейре, робить захисну промову щодо його ідей, підкреслює очевидну спорідненість власних поглядів із поглядами розробників і захисників НСВ.

У період кристалізації наукових поглядів Жіру його вчителі, Фрейре і Шор, періодично зустрічаються (лютий 1984 р. – лютий 1986 р.), щоб написати спільну книгу-діалог «Від педагогіки до визволення». Це характеризує їх як однодумців у питаннях освіти і виховання в навчальних закладах.

Жіру [17, 18] намагався регулювати умови нової соціології і характеризував Фрейра як освіжаючий антидот для цинізму лівих критиків. Педагогіка і експериментальні дослідження Фрейре і Шора є найкращими антидотами до критичних пошуків Жіру, теоретично цілеспрямованих і багато в чому несподіваних для американської нової соціології виховання.

Проблематика.

Освітня система з її навчальними закладами є системою відносин із суспільством: школа є культурним інструментом селекції і репродуктивності на службі домінуючих класів. Ароновіч, Жіру [4] стверджують, що первинна проблематика зосереджена в таких запитаннях:

- Що входить у поняття «шкільне життя»?
- Як організоване шкільне знання?
- Яким є небажаний код у структуруванні знань?
- Як передаються шкільні знання?
- Як визначаються акценти у шкільних знаннях?
- Яку культурну систему легітимізують шкільні знання?
- Якими є інтереси, що служать виробництву і легітимації шкільних знань?

Фундаментальною проблемою є служіння школи домінуючим класам суспільства. Вона легітимізує соціальні та культурні нерівності і виконує набагато значущу функцію, аніж аскетичне передавання знань. Педагогіка причетна до реалізації стратегічної операції домінуючих суспільних класів: підготовки кожної людини до політичного, культурного і економічного життєвого вибору.

Справжньою соціальною і політичною проблемою є проблема демократичних екзерсисів (вироблення навичок життя в умовах завжди бажаної «демократії»). Насправді, індустріалізовані суспільства не настільки демократичні, як того хочуть люди Аронович і Жіру [4]. Організація суспільства фаворизує численні соціальні групи на шкоду іншим групам, зокрема етнічним меншинам, жінкам, групам соціально-критичних людей.

До фундаментальних належить також проблема соціалізації. Вона, як й інші, реалізується через посередництво освітніх інституцій і стосується всіх культурних закладів. Еліти контролюють розвиток суспільства за допомогою культурних закладів. Школа ніколи б не народилася, якби не була агентом соціальної трансформації (Аплъ [2], Шор [35]). Вона вибудовує суб'єктивні перцепції, соціальні відносини. Вона соціалізує індивіда. Вона його трансформує залежно від інтересів суспільства.

Школа продукує сенс, що не суперечить соціальній динаміці. Школа відіграє історичну роль у культурній динаміці індустріалізованого суспільства: вона слугує моральним цінностям груп, які контролюють суспільство і є, виходячи з цього, політичним інструментом. Суспільство підтримує дискусію девалювання (знецінення) соціальної критики груп, які критикують. «Гнобитель, зауважує Жіру [18], грає роль жертви. Завдяки цьому суспільство пригнічує індивідів, заважає їм заглиблюватися в аналіз соціальних проблем, породжених крайнощами індустріалізації». Культурні структури, зокрема телебачення, освітні заклади, радіо, друковані засоби слугують відверненню індивідів від справжніх проблем і поверненню їх до псевдопроблем. «Наш розум завантажується впродовж життя, і ми переконуємося, що елітні групи, у чиїх руках зосереджена влада, залишаться ще надовго. Суспільство пропонує нам масову культуру під виглядом утилітарності чи кічу, власне посередності» Жіру [18]. Стає, таким чином, дуже важко формувати критичного громадянина, здатного за потреби суперечити і змінювати суспільство.

Критична теорія з роками маніфестувала все більший й більший інтерес до поняття «індустрія культури». Інструментальний раціоналізм трансформував автентичну культуру у масову продукцію, що

характеризується стандартизацією, копіюванням, дублюванням, посередністю і конформізмом, досягнутих за допомогою містифікацій та ілюзій. Ці рефлексії стають цікавими для аналізу виховання. Легко було зробити крок до того, щоб інтерпретувати виховання як культурну індустрію на службі домінуючого класу і як ідеологічний маневр (ідеологія інтерпретувалася як хибна свідомість соціальних суперечностей зі спробою замаскувати істину за допомогою теорії і практики соціальної гармонії). Такий підхід дозволяє зрозуміти: як, у який спосіб аналіз соціальних проблем у вихованні став для багатьох науковців аналізом індустрії культури і, водночас, як народилася критична мова. Ця еволюція добре проглядається в американських авторів, зокрема Жіру і Сімона, для яких аналіз виховання пов'язаний з інтерпретацією шкільної системи як культурного чинника соціальної трансформації. Шкільна система аналізується в контексті культурної індустрії. Вона існує, функціонує і розвивається як й інші індустрії: кіно, телебачення, радіо, реклама, Інтернет.

Список літератури

1. Apple M. *Ideology and Curriculum* / M. Apple. — London : Routledge and Kegan Paul, 1979.
2. Apple M. *Teachers and Texts* / M. Apple. — New York : Routledge and Kegan Paul, 1988.
3. Ardoino J. *Les pedagogies institutionnelles*. Dans *L'Histoire mondiale de l'éducation* / J. Ardoino. — Paris : PUF, 1980.
4. Aronovitz S. *Education Under Siege: The Conservative, Liberal, and Radical Debate Over Schooling* / S. Aronovitz, H. Giroux. — South Hadley : Bergin and Garvey, 1985.
5. Barbier R. *Violence symbolique et pédagogie institutionnelle*. Dans (Collectif) *Psychologie sociale et nouvelles approches pédagogiques* / R. Barbier. — Paris : Epi, 1974.
6. Barbier R. *La recherche-action dans l'institution éducative* / R. Barbier. — Paris : Gauthier-Villars, 1977.
7. Bourdieu P. *Les héritiers* / P. Bourdieu, J.-C. Passeron. — Paris : Édition de Minuit, 1964.
8. Bower S. *Theories of Learning* / S. Bower, E. Hilgard. — Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1981.

9. Bowles S. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life* / S. Bowles, R. Gintis. — New York : Basic Books, 1976.
10. Brown S. *Situated Cognition and the Culture of Learning* / S. Brown, A. Collins, P. Doguid // *Educational Researcher*. — 1989. — 18. — № 1.
11. Cuban I. *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms, 1890–1980* / I. Cuban. — New York : Longman, 1984.
12. Freire P. *Education for a Critical Consciousness* / P. Freire. — New York : Seabury Press. Traduction de *Educação como Prática da Liberdade* (1967). Brésil, Édition Paz e Terra. Traduction française: *L'éducation pratique de la liberté*. Éd. du Cerf, 1974, 1973.
13. Freire P. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation* / P. Freire. — South Hadley : Bergin & Garvey, 1985.
14. Freire P. *Interview* / P. Freire. — *Omni*, 12, avril, 1990.
15. Freire P., Faundez A. *Learning to Question: a Pedagogy of Liberation* / P. Freire, A. Faundez. — New York : Continuum, 1989.
16. Freire P., Macedo D. *Literacy: Reading the Word and* / P. Freire, D. Macedo. — South Hadley : Bergin and Garvey, 1987.
17. Giroux H. *Introduction*. Dans P. Freire, *Politics of Education* / H. Giroux. — South Hadley : Bergin & Garvey, 1985.
18. Giroux H. *Border Crossings. Cultural Workers and the Politics of Education* / H. Giroux. — New York : Routledge, 1992.
19. Goodlad J. I. *A Place Called School. Prospects for the Future* / J. I. Goodlad. — New York : Mc.Graw-Hill, 1984.
20. Gore J. *The Struggle for Pedagogies* / J. Gore. — New York : Routledge, 1993.
21. Grand'Maison J. *Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation* / J. Grand'Maison. — Montréal : Stanké, 1976.
22. Hess R. *La Pédagogie institutionnelle aujourd'hui* / R. Hess. — Paris : Jean-Pierre Delarge, 1975.
23. Joyce B., Well M. et Showers B. *Models of Teaching*. 4^e édition / B. Joyce, M. Well et B. Showers. — Boston : Allyn and Bacon. Première édition en 1972 par Joyce et Weil, 1992.
24. Kirkwood W. *Living Adult Education: Freire in Scotland* / W. Kirkwood, C. Kirkwood. — Milton-Keynes : Open University, 1989.
25. Lapassade G. *Groupes, Organisations et Institutions* / G. Lapassade. — Paris : Gauthier-Villars, 1967.

26. Lapassade G. L'autogestion pédagogique / G. Lapassade. — Paris : Gauthier-Villars, 1971.
27. Levin H. At-Risk Students in a Yuppie Age / H. Levin. — Educational Policy, 4, novembre, 1990.
28. Lobrot M. La pédagogie institutionnelle / M. Lobrot. — Paris : Gauthier-Villars, 1972.
29. Lourau R. L'analyse institutionnelle / R. Lourau. — Paris : Éditions de Minuit, 1970.
30. Morin E. Pour une nouvelle conscience planétaire / E. Morin. — Le Monde diplomatique, N° 427, octobre, 1989.
31. Oury F. Vers une pédagogie institutionnelle / F. Oury, A. Vasquez. — Paris : Maspero, 1966.
32. Oury J. Exercices sur la psychothérapie institutionnelle / J. Oury. — Connexions, N° 7, 1973.
33. Ozmon H. Philosophical Foundations of Education / H. Ozmon, S. Craver. — Columbus : Merrill Publishing, 1986.
34. Sapon-Schevin M. Cooperative Learning as Empowering Pedagogy / M. Sapon-Schevin, N. Schniedewind ; Dans C. Sleeter (Ed.), Empowerment through Multicultural Education. — Albany : State University of New York, 1991.
35. Shor I. Culture Wars / I. Shor. — Boston : Routledge and Keagan Paul, 1992.
36. Shor I. A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming education / I. Shor, P. Freire. — Westport : Greenwood, Bergin & Garvey, 1987.
37. Sirotnik K. A. What Goes on in Classrooms? Is This the Way We Want It? / K. A. Sirotnik ; Dans I. Beyer et M. W. Apple (Éd.). The Curriculum: Problems, Politics and Possibilities. — New York : SUNY, 1989.
38. Stanley W. B. Curriculum for Utopia, Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era / W. B. Stanley. — New York : SUNI, 1992.
39. Wexler P. Social Analysis of Education. After the New Sociology / P. Wexler. — New York : Routledge, 1990.
40. Young M. Programmes d'études et démocratie. Quelques leçons à tirer de l'expérience de la nouvelle sociologie de l'éducation. Sociologie et Sociétés, 23, n°1, 1991.

2.5. УКРАЇНЬСКА МАТЕМАТИЧНА ТЕРМІНОЛОГІЯ: ЗДОБУТКИ, ВТРАТИ І НАДІЯ

(В. Я. Карачун)

Мова нашого люду є така багата, що в ній знайдено гідні знадоби термінології, хоч би для десятка народів.

Г. Верхратський, 1902 р.

У підрозділі зроблено огляд історичних етапів розвитку української математичної термінології. Обговорюються проблеми побудови сучасної української математичної термінології.

В подразделе сделан обзор исторических этапов развития украинской математической терминологии. Обсуждаются проблемы построения современной украинской математической терминологии.

The problems of modern Ukrainian mathematical terminology construction is discussed. The given section contains also the review of the historical stages of the Ukrainian mathematical terminology.

Наукова в сучасному розумінні термінологічна лексикографія українською мовою розпочалася в середині XIX століття [3; 17; 19]. Перший великий внесок у неї зробили Іван Гавришкевич, Іван Верхратський, Михайло Левченко, Олена Курило, Олександр Рогач та інші вчені. У 1848 році у Львові було скликано Собор руських (тобто українських) учених і обговорено питання про необхідність створення української наукової термінології. А в 1861 році в Петербурзі, столиці Російської імперії, українська громада стала видавати щомісячний український громадсько-політичний і літературно-мистецький журнал «Основа» (перший номер вийшов 12 січня 1861 р., загалом вийшло 22 числа часопису), на сторінках якого було розглянуто й деякі питання української наукової термінології. Відомий український лексикограф і етнограф М. Левченко [17] одним із перших поставив питання про створення української наукової термінології на народній основі. Він уклав перший російсько-український словник (1874). Велике значення для поширення української мови в Галичині й підросійській Україні мало спільне

заснування наддніпрянцями і наддністрянцями Товариства ім. Шевченка (1873) у Львові.

Після перетворення Літературного товариства ім. Шевченка в Наукове товариство ім. Шевченка (НТШ) – у своєрідну національну академію наук у Львові (13 березня 1892 р.) і створення Українського наукового товариства (УНТ) у Києві (11 травня 1907 р.) розгорнулася систематична і цілеспрямована робота над виробленням української наукової термінології. У Харкові з 27 квітня 1906 р. став виходити перший український літературно-художній, науковий і громадсько-політичний журнал «Український вестник». Наполегливо творило українську наукову термінологію в Галичині і літературно-освітнє товариство «Просвіта», засноване 8 грудня 1868 року у Львові (У Східну Україну «Просвіта» прийшла пізніше, у 1905 р.). Одним із перших почав працювати над створенням української наукової природничої термінології визначний природознавець, педагог і філолог Іван Верхратський [3].

Українське математичне термінотворення розвинулося також у другій половині XIX століття. Омелян Дейницький і Теофіл Іскрицький у 1873 р. переклали з німецької мови на українську шкільний підручник Фр. Мочника з арифметики, а Євген Савицький у 1877 р. переклав, також з німецької мови, підручник Фр. Мочника з арифметики й алгебри для вищих класів середніх шкіл. Кілька оригінальних українських підручників створив Петро Огоновський.

Володимир Левицький (згодом професор) написав польською мовою першу в історії української науки фахову статтю з математики «Про симетричні вираження вартостей функцій mod m », яку було опубліковано українською мовою (у перекладі П. Огоновського). Ця стаття вийшла в «Записках Наукового товариства ім. Шевченка (НТШ)», т. 4, 1894.

У травні 1893 року на загальних зборах НТШ було створено Математично-природописно-лікарську секцію (головою було обрано І. Верхратського). До складу тієї секції входило троє математиків: П. Огоновський, В. Левицький і К. Глібовицький. Секція доручила В. Левицькому створити українську математичну й фізичну термінологію. У VII томі «Записок НТШ» 1895 року

В. Левицький після статті «Еліптичні функції модулів» змістив «Додатки до термінології математичної» з 69 термінів, поданих у вигляді українсько-німецького словничка.

Перші українські математичні терміни було створено на взірці тогочасних німецьких і польських термінів, а також прийнятих у цих мовах назв грецького і латинського походження. Українськими математичними термінами (відповідниками здебільшого до німецьких) часто були місцеві західноукраїнські слова і деякі слова зі старої української (руської) мови.

Зокрема, у словнику В. Левицького наведено такі семантичні відповідники: рівнане – Gleichung (від німецького gleich – рівний), тятива – Sehne (пор. польське *sięciwa*, сучасний термін – хорда); двочлен – Binom, значок – Index; полуденник – Meridian; рівнобічник – Parallelogram (пор. польське *gównoległobok*). У термінології НТШ намітилися й незабаром склалися два підходи: творити наукові терміни на українській народній основі і запроваджувати в українську мову інтернаціональну, переважно латинську термінологію. Ці два напрями термінотворення – «народницький» і «міжнародний» співіснують в українській науці й досі.

У 1897 р. Математично-природописно-лікарська секція НТШ видала окремий «Збірник» за пропозицією Михайла Грушевського. Редакторами його стали І. Верхратський і В. Левицький.

У 1902 році В. Левицький видав математичний словник [16]. Згодом видатний математик академік Михайло Кравчук назвав В. Левицького основоположником математичної культури нашого народу.

У 1910 р. Йосип Танчаковський видав словник «Руско-польска термінологія зі збіркою інших слів до шкільної приватної науки, зладжена на підставі шкільних підручників», Львів, 1910.

Слід відзначити, що в словниках В. Левицького і Й. Танчаковського як математичні терміни виступають і окремі загальноживані слова. Наприклад: стіжок (сучасне *конус*); луч (сучасне *радіус*). У молодій українській математичній термінології нерідко з'являються новотвори, зокрема морфологічні кальки інтернаціональних термінів латинського і грецького походження: прямка (сучасне *катет*); протипрямка (сучасне *гіпотенуза*), двосічна (сучасне *бісектриса*).

З новою силою процес математичного термінотворення розпочався в 1917 р., особливо після утворення Української Народної Республіки. Зокрема, в 1917 р. Українське товариство шкільної освіти розробило програму з арифметики і математичної термінології [24]. Наприкінці березня 1917 року у Києві відкрито першу українську гімназію. У липні 1918 р. засновано університет у Кам'янці-Подільському. У 1918 р. було затверджено Закон УНР про державний статус української мови (Закон про державний статус української мови ЗУНР затверджено 15 січня 1918 р.). У Києві при Департаменті професійної освіти у 1918 р. було створено технічно-термінологічну комісію. До складу цієї комісії входила й секція з вироблення української математичної термінології. Головою секції було обрано Михайла Кравчука, а секретарем – Федора Калиновича. Спеціальну термінологічну комісію було створено в 1918 р. при Київському науковому товаристві. При Міністерстві освіти у 1918 р. стала працювати правописна комісія (І. Огієнко, А. Кримський, Є. Тимченко). «Найголовніші правила українського правопису», розроблені комісією, Міністерство освіти затвердило 24 травня 1918 року. У 1918 р. запрацювала Об'єднана термінологічна комісія при Державній канцелярії на чолі з видатним мовознавцем Агатангелом Кримським.

У 1919 р. розпочала діяльність Правописно-термінологічна комісія при Українській академії наук. Тоді ж у Львові при Математично-природописно-лікарській секції НТШ організувалася (на пропозицію київської Правописно-термінологічної комісії) Термінологічна комісія на чолі з В. Левицьким. У 1917–1919 рр. відбувся справжній вибух української термінотворчості. До складання термінологічних словників узялася вся Україна, було видано в різних містах Східної України понад 20 словників [19]. Так, наприклад, у 1918 році у Вінниці було видано «Російсько-український словник» Сергія Іваницького і Федора Шумлянського на 35 000 слів. Видання відділу народної освіти Подільської Губерніяльної народної управи. Нова друкарня Пойлішер та друкарня Міського самоврядування.

За 1917–21 рр. істотно змінився статус української мови. У січні 1919 р. Рада Міністрів УНР оголошує українську мову державною як обов'язкову «до вжитку в армії, флоті та всіх урядових та загаль-

них громадських публічноправних установах». Після майже двохсотлітньої перерви українська мова стала державною. І вже 2 січня 1919 р. морському міністрові УНР було запропоновано переробити поданий російською мовою документ і внести його до уряду українською.

У 1921 р. (27 грудня), після об'єднання Українського наукового товариства з Академією наук, був організований Інститут української наукової мови (ІУНМ) ВУАН (перша назва – Інститут наукової мови). До математичної секції (ІУНМ) входили: Ф. Калинович – член секції й секретар її з часу заснування. Упорядник I і II ч. «Математичного словника» і співупорядник III частини; М. Кравчук – академік, член секції від часу її заснування. Голова секції з часу її організації до 12.XI.1920 р.; В. Можар – член секції з 26.II.1929 р.; М. Столярів – професор, член секції з 15.X.1920 р. Голова секції з 12.X.1920 року. Представник секції до Ради природничого відділу в 1926–29 рр.; Г. Холодний – член секції від часу її заснування. Співупорядник III частини «Математичного словника»; С. Чорний – професор, член секції з 12.I.1925 р.; В. Чудинів – член секції з 31.05.1928 р.; В. Шарко – член секції від часу її організації; Н. Шульгина-Іщук – член секції від часу її заснування. Вибула до Галичини в 1924 р. [див. Вісник ІУНМ, вип. II, 1930 р.].

Найвищий розвиток ІУНМ припадає на 1925–28 роки; тоді він мав до 25 співробітників. За три перші роки роботи ІУНМ видав 9 спеціальних словників з різних галузей.

На середину 20-х років припадає найтісніше співробітництво між Всеукраїнською академією наук (ВУАН) і НТШ. Теоретичні засади й основні напрями термінотворення, вироблені в ІУНМ, в основному збігалися з принципами НТШ, а в дечому були логічним продовженням їх. Так, за спільною редакцією київської і львівської комісій у 1926 р. вийшли 2-га і 3-тя частини «Математичного словника» [31, 32]. Цю співпрацю можна розглядати як початок творення соборної національної української математичної термінології. Спроба створити національну математичну термінологію на виключно українському мовному ґрунті дала змогу значною мірою усталити й уніфікувати математичну термінологію на

західноукраїнських землях і у Великій Україні, хоч до остаточного усталення спільної української термінології було ще дуже далеко.

З 1927 р. ІУНМ став видавати науковий журнал «Вісник Інституту української наукової мови». Саме в ньому було видрукувано засадничу Інструкцію до укладання словників ІУНМ [6].

Слід відзначити, що від 1918 до 1933 року вийшли друком 10 словників з математики і механіки, 9 – з фізики, 4 – з хімії, а загалом до 1933 року було видано 83 термінологічні словники з різних ділянок знань. За цей короткий час набула розквіту лексикографічна робота. Співробітники ІУНМ зібрали 2 млн карток слів української мови. У ці роки (період «українізації») на основі народної мови по суті було створено національну наукову і технічну термінологію, притому термінологія була переважно своя, національна, а не чужоземна, як в Росії. Українську літературну й наукову мову було вперше добре регламентовано й очищено від чужого, головним чином російського намулу [19; 21; 35].

Представники пуристичної школи в термінології О. Синявський, М. Сулима, М. Наконечний, О. Курило та інші пропонували замінити низку інтернаціональних термінів на народні, зокрема, **екватор** на *рівник*, **паралельний** на *рівнобіжний*; **конус** на *стіжок*; **сектор** на *витинок* [19, 37]. Зазначимо, між іншим, що більшість термінів з комп'ютерної техніки і математики американського походження ґрунтується на їх побутовій лексиці.

Процес українського термінотворення в той час відбувався не лише в Радянській Україні, він продовжувався, долаючи заборони, і на західноукраїнських землях. Так, зокрема, у 1923 році у Львові на 2-му Загальному з'їзді українських інженерів і техніків Микола Чайковський виступив з рефератом «Завдання української наукової й технічної термінології», а в 1924 р. він опублікував «Систематичний словник української математичної термінології» [41].

Особливо великий внесок у створення української математичної термінології належить уже згадуваним математикам М. Кравчукові і М. Чайковському. Вони перші стали викладати математику українською мовою у Київському й Кам'янець-Подільському університетах.

Математик і творець української математичної термінології Микола Чайковський народився 2 січня 1887 року у Бережанах,

тепер районний центр Тернопільської області. У 1929 р. переїжджає із Західної України в Одесу на вакантну посаду професора математики в Інституті народної освіти. У 1933 р. був засуджений до десяти років ув'язнення за сфабрикованою справою Української військової організації. Помер 7 жовтня 1970 року.

У творенні математичної термінології значний внесок зробили співробітники Інституту української наукової мови та Фізико-математичного відділу Академії. Зокрема, співробітник Інституту української наукової мови ВУАН Ф. Калинович у 1925 р. видав «Словник математичної термінології. Проект, ч. 1. Термінологія чистої математики» [30], а В. Дубровський – «Російсько-український технічний словник» (1925 і 1926 рр.). Термінологічна комісія Одеської науково-дослідчої катедри математики видала «Російсько-український словничок математичної термінології та фразеології. Алгебра» [29].

Велику роботу зі створення й уніфікації математичної термінології провів М. Кравчук. Він підготував до друку 3-томний математичний словник, який, на жаль, так і не побачив світ.

Постала потреба переглянути «Український правопис», оскільки старі «Найголовніші правила українського правопису» були недостатні. 23 липня 1925 р. Раднарком УСРР видає постанову про створення при Наркомосі Державної комісії для опрацювання правил правопису української мови; у серпні 1926 р. проект правопису було надруковано для обговорення. Після дискусій на Харківській правописній конференції було ухвалено остаточний текст (підготував видатний мовознавець О. Синявський), який 6 вересня 1928 р. підписав нарком освіти М. Скрипник. Цей компромісний правопис погоджував дві правописні традиції: центральноукраїнську і західноукраїнську [37]. У 1930 р. було затверджено Правописний словник Григорія Голоскевича [5].

За 1923–1929 роки українське мовознавство розвивалося без значних перешкод, і в ньому зроблено дуже багато. Видатні українські мовознавці А. Кримський, О. Курило, О. Синявський, Є. Тимченко та інші написали за цей час свої видатні праці.

Хоча українська математична термінологія створювалася на різних українських етнічних територіях, що належали до різних

держав, при її виробленні виявилася єдність учених усіх українських земель. До початку 30-х років ХХ століття було створено науково обґрунтовану українську національну математичну термінологію, що відповідала світовому рівню і мала потенційні можливості для дальшого розвитку.

Нормальний природний процес творення української математичної термінології було насильницьки перервано на початку 1930-х років, після припинення процесу так званої українізації. У зв'язку з процесом видуманої більшовицьким режимом Спілки визволення України (СВУ, 1930 р., судовий процес над 43 членами цієї спілки у Харкові розпочався 9 березня 1930 року і тривав 40 днів) багатьох українських термінологів і працівників ІУНМ було звинувачено в націоналізмі, вісьмох заарештовано й фізично знищено (серед них – керівник ІУНМ Григорій Холодний, якого звинуватили в «термінологічному саботажі», співробітники В. Ганцов, Г. Голоскевич, В. Дубровський, М. Кривенюк та ін.) [19; 35; 37]. Математика і термінолога Миколу Чайковського було заарештовано і звинувачено за сфабрикованими справами СВУ та Української військової організації (УВО, 1933 р.), засуджено до десяти років ув'язнення.

У 1930 р. було закрито державні курси української мови і Центральні державні курси українознавства, а в 1932 р. було закрито українські школи всіх типів та газети й журнали за межами республіки.

Мовознавець Наум Каганович (вихованець Харківського інституту народної освіти) започаткував на початку 1930-х років гостру кампанію проти українського мовознавства 1920-х років статтями в двотижневику «Більшовик України» – органі ЦК КП(б)У. Українська наукова термінологія спочатку характеризувалася як «вияв народництва», а потім – як «вияв українського буржуазного націоналізму». Про непримиренність боротьби проти української національної термінології свідчать навіть самі назви статей [7; 18; 38; 40] противників усього українського в науковій термінології.

Ось кілька прикладів, виписаних лише з одного числа журналу «Мовознавство», 1934, Ч. 1: «Інститут Мовознавства недостатньо боровся з буржуазним націоналізмом..., не добачав нової прихованої тактики класового ворога, що проліз до теперішніх і колишніх

наукових робітників Інституту (Курило, Шелудько, Трохименко, Драй-Хмара)».

Резолюція Комісії НКО для перевірки роботи на мовному фронті в питаннях термінології: «Виразним представником ... контрреволюційної програми української буржуазії в українському мовознавстві є, безумовно, Курило».

Ось що писав, наприклад, Г. Сабалдир: «Праця О. Курило, безперечно, є синтез націоналістичних ... правил» (Сабалдир Г. Проти буржуазного націоналізму і фальсифікації). Такі цитати можна продовжувати нескінченно.

Уже згаданий Наум Каганович у «Прапорі марксизму» (1930, с. 3) у статті «Кілька слів про словники» нападає на термінологічний словник з механіки видання ІУНМ [33], який «нехтує нові слова радянського періоду, а використовує псевдонаукові сурогати доби українізації». У цій же статті він вдається до політичних звинувачень, називаючи наукове термінотворення «науковим шкідництвом» і «українським буржуазно-національним хуторянством».

Слід зазначити, що всі словники ІУНМ мали підзаголовок «Проект». Передбачалося широке обговорення їх і доопрацювання. На жаль, більша частина напрацьованого тоді матеріалу не пройшла апробації у фаховому мовленні. Зрозуміло, що критика цих словників виконувала відповідне політичне замовлення: кожен словник «... має бути відповідний до загальної мовної політики радянської влади» [35, 37].

У зв'язку з русифікаторським курсом в УСРР, у 1931 р. ліквідовано Інститут української наукової мови і кілька мовознавчих інституцій Історико-філологічного відділу УАН. На їх базі в 1931 р. було засновано в Києві Інститут мовознавства ВУАН (з 1945 р. — ім. О. Потебні). Одним із головних завдань новоствореного Інституту було викривання «націоналістичного шкідництва» в АН [37]. Йому було передано й видання термінологічних матеріалів. Роботу Інституту мовознавства було підпорядковано планам роботи російського Інституту мовознавства АН СРСР у Москві. Свою наукову роботу під проводом уже згаданого Наума Кагановича (1931—37) Інститут мовознавства ВУАН розпочав неперебірливою критикою наукових праць репресованих попередніх керівників

і укладених співробітниками ІУНМ словників. Зокрема, радянське офіційне мовознавство засудило і визнало шкідливими для розвитку української науки «українізаційні» тенденції, які нібито були за своєю суттю націоналістичні й реакційні, відштовхували від російської термінології. Національну українську наукову термінологію стали класифікувати як «хуторянську». В атмосфері терору, під загрозою фізичного знищення українські мовознавці вже не могли працювати над термінологією на засадах, що їх виробили ІУНМ і НТШ.

Після знищення четвертого тому академічного загального «Російсько-українського словника» (як і заборони раніше виданих томів), а також вилучення термінологічних словників ІУНМ в українській термінології утворилася порожнеча. Щоб заповнити цю порожнечу, у 1934–35 рр. було видано два математичні шкільні словники. У 1934 р. Інститут мовознавства ВУАН видав спеціальний «Математичний термінологічний бюлетень» (Дріпов Д., Сабалдир П. Проти націоналізму в математичній термінології) [18], в якому замість нібито вигаданих націоналістами і петлюрівцями українських термінів утверджувалися в директивному порядку терміни «інтернаціонального походження» і спільні з російськими. Ось, наприклад, висновок «бригади», що працювала над бюлетенем фізичного словника (Фізичний термінологічний бюлетень. — УАН, Інститут мовознавства, № 4. — К., 1935): «безпідставна диференціація термінів; зайва синонімія; «націоналістична грамати́ка». Виправлення української інженерної термінології наведено у «Виробничому термінологічному бюлетені» — УАН, Інститут мовознавства, № 5. — К., 1935. Було видано ще «Ботанічний термінологічний бюлетень» — УАН, Інститут мовознавства, № 3. — К., 1934 і «Медичний термінологічний бюлетень» — УАН, Інститут мовознавства, № 1. — К., 1934. У науковій і навчальній математичній літературі майже всі українські національні математичні терміни остаточно було замінено на прийняті в російській термінології «інтернаціональні терміни» або кальки з російських. Так, було вилучено понад 40 000 українських наукових і технічних термінів. Зокрема, зникли такі питомі українські терміни, як *вирізок*, *відсоток*, *прямовисний*, *рівнораменний*. Термінологічні бюлетені на місце

питомих українських термінів вводили їх російські відповідники: кулькова вальниця — *підшипник*, гратка — *решітка*, клинுவатий — *клиновидний*, чинний — *діючий*, жмут — *пучок*. У 1937 р. Інститут мовознавства АН УРСР видав загальний «Російсько-український словник», в якому в українській частині було багато слів, живцем узятих з російської мови.

Великим «знавцем» і «авторитетом» у питаннях українського мовознавства і наукової термінології стала московська газета «Правда». Зокрема, в номері цієї газети за 4 жовтня 1937 р. кореспондент вимагав внесення цілої низки російських слів в українську частину словника. Цим було започатковано стрімкий процес зросійщування української наукової мови. У сфері освіти почалася деукраїнізація шкіл і вищих навчальних закладів. У великих містах школи ставали двомовними, а згодом — одномовними російськими. Перехід вищих навчальних закладів на російську мову викладання особливо пришвидшився після створення у 1936 році союзно-республіканського Комітету у справах вищої освіти.

Розпочалася широка кампанія в пресі проти корифея української математичної термінології Михайла Кравчука. У наукових журналах і періодичній пресі одна за одною з'являються статті на кшталт «Ліквідувати націоналістичне шкідництво в радянській математичній термінології».

Для перегляду роботи «на мовному фронті» 25 квітня 1933 р. при Наркомпросі було створено Комісію під головуванням А. Хвилі для перегляду термінології. У 1933 р. було здійснено перехід на новий «Український правопис», якого прилюдно не обговорювали. Правопис іншомовних слів замінено на російський. Там, де українські терміни мали по дві форми, перевагу надано формі, ближчій до російської мови. Цілком усунуто літеру г, що змінило написання багатьох наукових термінів, зокрема математичних. Тоді ж геніальний математик Ойлер став Ейлером. Після 1930-х років вийшли тільки поодинокі термінологічні словники, та й стояли вони вже на значно нижчому рівні. Після ліквідації Інституту української наукової мови в 1931 р. та репресування у 1937 року М. Кравчука (безпідставно заарештований і виключений з АН УРСР, засуджений на 20 років, загинув у концтаборі на Колимі у 1942 р.) процес

українського термінотворення, зокрема математичного, припинився зовсім. Робота зі створення української математичної й природничої термінології класифікувалася як «петлюрівщина» і «націоналістичний ухил», оскільки в той час у Радянській Україні розпочалося тотальне зросійшування української наукової термінології. Після виходу термінологічних бюлетенів результати багаторічної наукової та пошукової праці українських лексикографів було перекреслено, а словники ІУНМ сховано в спецвідділі бібліотек. Провідних українських термінологів було знищено. Після виходу «Математичного термінологічного бюлетеня» [18] (було виправлено, деукраїнізовано, зросійщено, зінтернаціоналізовано більшість термінів) справжня українська математична термінологія стала недоступною для користувачів.

Процес вільного від політичного втручання українського наукового термінотворення в 1930-ті роки тривав в основному лише за кордоном в Українському Вільному університеті (відкрито у Відні 18 січня 1921 р.) та в Українському Високому педагогічному інституті ім. М. Драгоманова у Празі (відкрито у 1923 р.) й Українській господарській академії (УГА) в Подєбрадах (відкрито 22 квітня 1922 р.). Наукові видання УГА значно збагатили українську науково-технічну літературу і розвинули українську наукову мову в природничих науках. Зокрема, УГА видала математичний словник. Велику термінологічну роботу проводило НТШ. Багато всесвітньо відомих учених співробітничало з НТШ. Творця теорії відносності А. Айнштейна (за радянським правописом Енштейна) було обрано дійсним членом НТШ 17 березня 1929 року. У Берліні 1 листопада 1926 р. було засновано Український науковий інститут (директор Д. Дорошенко), у Варшаві 7 лютого 1930 р. також було створено Український науковий інститут. Проблеми української наукової термінології обговорювалися на 1-му (1926 р.) і 2-му (1932 р.) Українських наукових з'їздах у Празі. На ці з'їзди було запрошено і вчених з Радянської України, однак, на жаль, Українська академія вирішила не брати участі в роботі тих з'їздів. В Аугбурзі (Німеччина) 15 листопада 1945 р. засновано Українську Вільну академію наук.

З великими труднощами продовжувався процес українського

математичного термінотворення у Львові. Польський уряд ще менше, ніж австро-угорський, сприяв розвиткові української освіти. Міністерство освіти Польщі після 1932 р. припинило видавати підручники українською мовою. У відповідь на орієнтацію галицьких укладачів математичних словників на термінологію, вживану в Радянській Україні, польські урядові кола роблять спроби наблизити галицьку (в основному шкільну математичну термінологію) до польської. Це дуже посилює термінологічні розбіжності і призвело до руйнування вже наміченої загальноукраїнської математичної термінології і більш-менш ustalених раніше спільних для всіх українських земель термінологічних норм. Українську наукову термінологію на основі принципів ІУНМ і НТШ розробляла й діаспора в Америці, об'єднавшись в УТЦА (Український термінологічний центр в Америці); НДТУТ (Науково-дослідче товариство української термінології) та в низку інших наукових інституцій. Зокрема, Український науковий інститут Гарвардського університету в 1979 р. проводив сесію, присвячену історії української термінології. У Канаді в 1990 р. видано «Українсько-англійський словник комп'ютерної термінології і англо-українські аудіо-візуальні терміни» (укладачі: П. Фединський, Т. Городиська, Т. Кінен, Р. Робін).

Короткочасне відродження термінологічної лексикографії в Радянській Україні припало на кінець 1950-х і першу половину 1960-х років – у період так званої хрущовської відлиги.

Враховуючи гостру потребу у двомовних термінологічних російсько-українських словниках, Президія АН УРСР утворила в 1957 році спеціальну комісію під головуванням математика академіка Й. З. Штокала для видавання термінологічних словників (було заплановано видати 18 російсько-українських словників; видано 16, але жодного українсько-російського). У 1960 р. серед словників з різних галузей було видано й «Російсько-український математичний словник» [26 (укладачі – Ф. С. Гудименко, Й. Б. Погребиський, Г. Н. Сакович, М. А. Чайковський)]. Виданий у 1961 р. «Український правопис» було зорієнтовано на російський, написання українських наукових термінів залежало від російської орфографії; мовна політика стала продовженням політики

«зливання націй». Видані в цей період словники дістали назву «російсько-російських».

Починаючи із середини 1960-х років, процес українського термінотворення в природничих науках загальмувався, і після виходу у 1973 р. україномовної «Енциклопедії кібернетики» (до речі, першої у світі енциклопедії кібернетики) майже припинився.

23 травня 1963 р. ЦК КПУ і Рада міністрів УРСР прийняли постанову «Про заходи по поліпшенню діяльності Академії наук УРСР», якою українську академію було підпорядковано АН СРСР. Підстава – постанова ЦК КПРС і Совміну СРСР «Про заходи по поліпшенню діяльності Академії наук СРСР та академій союзних республік». Було видано постанову про захист дисертацій лише російською мовою [14; 35].

Почався тотальний процес зросійщування вищої школи і науки. У 1970-х роках стали видавати російською мовою всі спеціалізовані журнали АН УРСР із природничих і технічних наук. Сфери поширення української мови за часів Л. Брежнєва та В. Щербицького були звужені до краю. Як результат зросійщування й двомовності викладання математики й інформатики у школах і вищих навчальних закладах створилася своєрідна українсько-російська мова і відповідна їй математична термінологія.

Зокрема, правопис узаконював низку спільних з російською мовою граматичних форм. Так, наприклад, узаконено дві паралельні форми багатьох числівників (п'яти і п'ятьох; десяти і десятьох), причому на першому місці подавали ту форму, яка спільна з російською, хоч попередні правописні словники [5] за нормами Українського правопису Всеукраїнської академії наук 1929 р., давали тільки одну: п'ятьох; десятьох. Було усунено й числівник **дев'ятдесят** (залишено лише *дев'яносто*), хоча маємо *п'ятдесят* – *вісімдесят*. Замість питомого українського **алгебричний** уводять ще й *алгебраїчний* (хоча це слово має два суфікси: крім українського прикметникового ще й латинський) і подають його в словниках на першому місці. Замість **біомного** маємо *біноміальний*; замість **синусоїдний** – *синусоїдальний*. Коли терміни в українській і російській мовах різнилися граматичним родом, то українським термінам надавали рід російських термінів, наприклад: **аналіза** замінялася

на *аналіз*; **гене́за** — *генезис*; **синте́за** — *синтез*. Якщо міжнародний термін функціював і в російській, і в українській мовах, але в трохи різному графічному поданні, то правопис українського терміна замінювався російським. Так, наприклад, **йон** почали подавати як *іон*. Багато з українських притаманностей оголошувалося полонізмами, а тих, хто їх уживає, — шкідниками. Більшовики почали руйнувати українську наукову мову з її середини. Із структурно-зіставного аналізу двох мов — української і російської — та правописів 1929 і 1933 років можна зробити висновок про асиміляційну зміну системи української мови відповідно до норм російської.

Значних змін зазнала українська термінологія і на словотвірному рівні. Зокрема, до наукової термінології було введено велику кількість активних дієприкметників теперішнього часу на **-уч(ий)**, **-юч(ий)**, які є характернішими для російської мови і не вельми характерними для української. Властивими українській мові поняттями призначеності чи здатності виконувати дію є прикметники на **-альний** чи **-івний**. В українській науковій термінології активні дієприкметники теперішнього часу описують лише ситуативну властивість процесу, а не сам термін. У назвах і терміносполуках активні дієприкметники переходять у прикметники активної здатності. В українську наукову лексику впроваджували російські словотворчі моделі з усіма притаманними їм недоліками. Чого варте хоча б **обработка**: його перекладали тільки українським **обробка**, а **оброблення**, а тим більше **обробляння** практично не застосовувалися.

Зазначимо, що під впливом російської мови зросла продуктивність віддієслівного суфікса — **-к(а)**: обробляти — обробка; зварювати — зварка і т. п. Хоча, як відомо, в українській мові суфікс — **-к(а)** творить слова з предметним значенням, а не зі значенням дії. Цю проблему науковці ІУНМ успішно розв'язували за допомогою суфіксів **-анн(я)** та **-ованн(я)**. Терміни із суфіксом **-анн(я)** позначали дію, процес, а **-ованн(я)** — результат дії.

Під тиском російської мови зникає розмежування між незакінченою дією, закінченою дією та наслідком дії.

Дуже часто в російській мові незакінчена дія, закінчена дія і наслідок дії виражаються одним і тим самим терміном, наприклад: **преобразование** (*действие, неоконченное действие и результат*

действія). Тому цю словникову статтю доцільно подавати у вигляді: **преобразование** * *неоконч. действие* **перетворювання**; *оконч. действие* **перетворення**; *результат* **перетвір**.

З української термінотворчої моделі було вилучено розмежування значень суфіксів **-анн(я)** на позначення дії і суфікса **-бванн(я)** на позначення наслідку дії, оскільки такої моделі немає в російській мові. Втрачено спеціалізацію деяких суфіксів, зокрема **-івн**. Цей суфікс вживається у віддієслівних прикметниках на позначення властивостей активної здатності: керівний, фільтрівний.

Під впливом російської мови нівелювалися властивості давального відмінка на **-ові, -еві** іменників чоловічого роду другої відміни. Часто пишуть директору інституту, хоча краще директорові інституту. Часто зникає кличний відмінок. Деформації, які відбуваються в граматичній системі мови найнебезпечніші, бо руйнують сам кістяк мови.

Структурні зміни української наукової термінології протягом двадцятого сторіччя, зокрема, зміни в лексичному складі мови, в інвентарі вживаних моделей словотворення, зразків будови граматичних конструкцій та словосполук розглянуто в роботах О. Войналовича, Є. Карпіловської, О. Кочерги, О. Курило, Л. Масенко [4; 9; 13; 15; 35].

Значну проблему в українській математичній термінології становить правильне вживання прикметників. Потрібно усвідомлювати, що прикметник **функційний** походить від слова функція, тоді як **функціональний** — від слова функціонал; **диференційний** — від слова диференціювання, **диференціальний** — від слова диференціал; **аксіомний** — від слова аксіома, **аксіоматичний** — від аксіоматика.

Якщо в 1920-х роках (і раніше) українська термінологія калькувала назви, як правило, з мови-джерела, то тепер калькування відбувається лише через мову-посередницю — російську. З української термінології вилучено ті запозичення, яких немає в російській. Дуже часто під російським впливом переміщується наголос. Українська математична термінологія почала формуватися на російськомовній основі в умовах ізоляції від інтернаціональних процесів термінотворення. Як результат, українська наукова термі-

нологія втрачала свій національний характер і перетворювалася на копію російської.

Останнім часом у фахову мову вводять англійські мовні конструкції. У майбутньому, може навіть у недалекому, американізація національної, української мови й освіти може стати ще загрозливішою, ніж недавнє зросійщування. Коригування розвитку національних мов у потрібному політичному напрямі, а саме: втручання у внутрішню структуру підлеглої мови засобом систематичних упроваджень одних мовних елементів і заборони інших – це суто радянський інноваційний винахід [35; 37].

Словотвірні негаразди сучасного українського термінотворення зумовлено, як правило, невикористанням питомих українських словотвірних моделей. Низку питомих українських словотвірних моделей наведено в роботах О. Войналовича, Є. Карпіловської, О. Курило, [4; 9; 15]. Українська мова має досить ефективні способи усунування в термінології кальок з російської мови, але реалізація їх під силу тільки кваліфікованим фахівцям науки в тісній співпраці з лексикографами.

Святослав Караванський, відбувши загалом 31 рік у радянських тюрмах, уклав цілу низку російсько-українських словників складної лексики.

Однобічна вимушена орієнтація на метрополію (Росію, Австрію, Польщу); перервність традицій, особливо в 1930-х роках, щодо засад відпрацювання наукової термінології; творення міфу про «передову» радянську науку і обмежування в розвитку наших національних традицій не дали змоги творити далі справжню українську математичну термінологію.

Відтворювання і розвиток української математичної термінології почалися лише після прийняття в 1989 р. Закону про мови в УРСР і особливо після проголошення в 1991 р. незалежності України. Значну роботу з упровадження української мови у всі сфери життя виконало Товариство української мови, установча конференція якого відбулася в Києві 11 лютого 1989 року. Початок роботи Першої наукової сесії відродженого НТШ відбувся 16 березня 1990 року у Львові. Проте очищення української наукової термінології

від нав'язаних нам у радянські часи чужих математичних термінів просувається дуже повільно, а це затримує усталювання її.

Українська мова за кількістю носіїв посідає двадцяте місце у світі серед понад п'яти тисяч мов. В Україні вона рідна для 67,55% громадян, однак постійно розмовляють нею лише 45–50%. Колишня імперія залишила в Україні комплекс меншовартості у ставленні до своєї мови.

Останніми роками наукові журнали НАН України змінилися в кращий бік. Зокрема, в «Українському математичному журналі» вже друкуються статті українською мовою; проблеми розвитку наукової термінології обговорюються на сторінках журналів «Вісник АН України» і «Вища освіта України». В академічних виданнях анотації і резюме до російськомовних статей друкуються українською й англійською мовами.

Тепер намітилися два принципово відмінні підходи до творення української математичної термінології. Один із них (інтернаціоналізаторський) полягає в тому, щоб наукові терміни на українську мову перекладати безпосередньо з тих розвинених іноземних мов (давньогрецької, латинської, англійської та ін.), в яких ці терміни утворилися і усталилися, точно передаючи всі відтінки значення, виражені морфологічною формулою іншомовного наукового терміна. Але найчастіше буває традиційне (по суті бездумне) калькування з російської форми наукових термінів на український лад. У багатьох сучасних розділах математики й інформатики англійська, російська й українська термінології формуються не одночасно. Є випадки, коли дійсний смисл того чи іншого терміна, що з'явився в англійській науковій літературі, набуває істинного російського відповідника із запізненням на кілька років. Недостатня увага до розроблення тлумачних словників призводить до того, що багато російських термінів є просто транслітерацією відповідних англійських. Дуже часто мали місце приклади невдалого калькування російською мовою зразків, які вже усталилися в більшості європейських мов. Саме таким шляхом з'явилися в російській мові такі терміни, як «петч», «петчирование», «хелп» та інші. У таких випадках під час перекладу іншомовних термінів слід виходити не зі слова, а з відповідного поняття. Другий

(українізаторський) підхід має іншу крайність: кожний термін замінюють українським, не рахуючись з усталеними науковими традиціями. Іде реставрація давно забутих діалектизмів і штучних нововитворів. При цьому часто користуються гаслом «аби інакше, ніж було».

Треба зважити на те, що особливо багато чужомовних математичних термінів постали в новітніх розділах математики (алгебрична й диференційна геометрія, топологія, теорія графів, теорія інформації, обчислювальна математика та низка інших). Поширенню запозичування іноземних слів особливо сприяє комп'ютеризація. Як, наприклад, подати українською мовою термін з інформатики *пиксел* (pixel) – найменший елемент поверхні візуалізації, якому можна незалежним чином задати колір, інтенсивність та деякі інші характеристики? Можливо, пошук терміна-відповідника варто починати з аналізу властивостей нового поняття і, можливо, це підкаже назву для нового терміна в національній терміносистемі. Доцільно проаналізувати терміни-відповідники з кількох мов і вибрати для перекладу найвдаліший.

Треба зважати й на те, що багато сучасних чужомовних термінів уже здобули право громадянства в нашій мові, і зовсім немає потреби вилучати їх.

Хочемо ми того чи ні, але кількість термінів-інтернаціоналізмів зростатиме й далі. Збільшування кількості їх у національних терміносистемах відображає тенденції міжнародного науково-технічного кооперування. Сьогодні не можна стати на позицію тотальної націоналізації математичних термінів, характерної для періоду 1917–1932 рр. Потрібно передбачити узгодженість національної і міжнародної термінології, не допускаючи й суцільної денационалізації. Почуття мовного патріотизму треба мудро поєднувати з досягненнями в усій світовій науці і культурі.

Досягнення українського математичного термінотворення періоду «золотої доби – 1920–1930 рр.», треба належно цінувати, але їх не можна абсолютизувати, адже всі словники ІУНМ мали підзаголовок «Проект». Так, ми могли б, наприклад, замість латинського терміна «перпендикуляр» використовувати «сторчак» або «простопад», замість французького (з латини) «модель» – «зразок».

Проте дуже сумнівно, щоб ці українські терміни прижилися в національній термінології. Що ще дуже важливо: названі інтернаціональні терміни дуже поширені нині у багатьох європейських мовах. Очевидно, що подібна самоізоляція навряд чи дасть нам користь. Але є випадки хорошої вмотивованості суто українських забутих термінів. У такому разі доцільно подавати їх як синоніми до вже традиційних термінів. Наприклад, у механіці замість «віддача» (дія) краще використовувати «відрух». Останнє слово про застосування тих чи інших термінів скаже практика вживання їх.

А хто дотримується «консервативного підходу» в термінотворенні, ті виступають за збереження української наукової термінології, зокрема математичної, у такому вигляді, якого вона набула за радянського часу. Але очевидно, що такий підхід не дасть змоги сформувати сучасну національну математичну терміносистему. Головне правило, якого треба дотримуватися, опрацьовуючи термінологію, полягає в тому, що будь-який термін треба узгоджувати з усіма законами української мови.

Українська математична термінологія не є твором однієї людини або одного інституту. Вона не може бути й мовою одного регіону України чи діаспори. Як зазначив М. Чайковський, вона повинна постати на всіх землях України разом із діаспорою у велике термінологічне об'єднання.

Сьогодні через різні історичні обставини (зросійшування, колонізація та деякі інші) можемо спостерігати, принаймні, три різні типи деяких українських математичних термінів: західноукраїнський, російсько-український і діаспорний. Настає етап у розвитку української термінології, коли вплив англійської мови зростає і стає безпосереднім. Багато українських математиків працюють в англійськомовних країнах і друкують свої роботи англійською мовою. Українським фахівцям, які працюють в міжнародних наукових центрах, необхідно однаковою мірою добре володіти як українською, так і англійською мовами.

Українська математична термінологія зможе ефективно обслуговувати всі ділянки науки і техніки лише тоді, коли її буде стандартизовано. Ця наша термінологія вже й тепер самодостатня, її зафіксовано в словниках.

Зазначимо, що деякі словники в Україні, а особливо в діаспорі, укладено за правописом 1928 р., прийнятим на конференції українських мовознавців у Харкові, який затвердив Народний комісаріат освіти УРСР. У Радянській Україні цей правопис було позбавлено чинності з 1933 року.

Нині чинний правопис радикально відрізняється від правопису 1928 р. тільки в деяких закінченнях відмінків і в написанні чужомовних слів. Окреме питання становить уживання літери г, вилученої з української абетки після 1933 року і поверненої в правопис української мови лише кілька років тому. Інколи пишуть алгебра, хоча це слово арабського походження, і тому його потрібно писати через фонему г, а не ґ.

На сучасному етапі українського термінологічного творення бажано враховувати корисний досвід роботи вже згаданої спільної київсько-львівської термінологічної комісії 1918 р., він сприяв би ідеї подальшого об'єднання української національної науки.

У сучасній математичній терміносистемі терміни із власними іменами (ВІ) становлять доволі значну частину – близько 10%. Як показує аналіз, дуже поширені словосполучення з ВІ у дисциплінах класичної математики: в алгебрі, геометрії та в математичному аналізі, а в теорії ймовірностей термінів з ВІ найбільше: їх зареєстровано близько 30%. Часто до складу складних наукових термінів входить по кілька ВІ вчених різних національностей. Наприклад: умови Ойлера – д'Аламбера – Коші – Рімана.

Оскільки ВІ широко використовуються в наукових терміносистемах, виникає проблема транскрибування прізвищ учених українською мовою. Історично склалося так, що іншомовні прізвища вимагалося транскрибувати українською мовою, виходячи з російського написання їх, а це не відповідало самій природі української мови. За роки радянської влади правопис власних імен і прізвищ в українській мові зазнав нищівних руйнувань і спотворень. Потрібно змінити усталене написання прізвищ багатьох відомих учених. Наприклад: прізвище вченого *Heaviside O.* російською мовою транскрибується *Хевисайд О.*, тоді як українською правильніше буде *Гевісайд О.* Аналогічно прізвище видатного вченого *Euler* українською мовою потрібно транскрибувати *Ойлер*,

а не *Ейлер*. При цьому слід неухильно дотримуватися такого правила: написання прізвищ і написання термінів, утворених від них, мають бути однаковими. Отже: прізвище *Ват* (Watt) і назва одиниці потужності ват (watt); прізвище *Максвел* (Maxwell) і назва одиниці магнітного (магнетного) потоку максвел (maxwell). Актуальним є й питання орфографічної варіантності запозичених лексичних одиниць.

Українська науково-технічна (зокрема й математична) термінологія повинна формуватися з урахуванням принаймні ось таких трьох основних чинників: 1) досвіду найпоширеніших мов розвинених країн світу, найперше – мов-продуцентів тої чи іншої терміносистеми; 2) позитивної практики термінологічних шкіл колишнього Радянського Союзу; 3) досвіду українського терміноутворення в регіонах України та української діаспори.

Щоб хоч більш-менш задовільно опрацювати наявну українську наукову термінологію, конче потрібно опрацювати і затвердити новий правопис української мови. Невизначеність із прийняттям «Проекту найновішої редакції українського правопису» розхитує українську терміносистему, гальмує опрацювання державних стандартів.

Може, це й парадоксально, але українська математична термінологія опинилася у вигіднішому становищі порівняно з іншими мовами, оскільки є можливість враховувати досвід інших національних термінологій й уникати їх помилок.

Визнаним світовим центром українських термінологів стали регулярні міжнародні наукові конференції на тему: «Проблеми української науково-технічної термінології», що відбуваються на базі Національного університету «Львівська політехніка», починаючи з 1992 р. (уже проведено 7 міжнародних конференцій).

Національна академія наук України, Інститут української мови, Комітет наукової термінології проводять, починаючи з 1996 р., всеукраїнські наукові конференції на тему: «Українська термінологія і сучасність» (уже проведено 4 конференції). На жаль, сьогодні немає в мовно-термінологічних комісіях відомих науковців з різних галузей і мовників, які б спільно предметно обговорювали й впроваджували наукові терміни.

Перед фахівцями й мовознавцями стоїть завдання укласти різні двомовні термінологічні словники з математики, інформатики, кібернетики, обчислювальної техніки та інших ділянок науки. Необхідно підготувати і видати математичну енциклопедію. При цьому доцільно насамперед укласти і видати сучасні російсько-українські термінологічні словники, оскільки брак їх гальмує застосування української мови у сфері освіти, науки і техніки.

Отже, в математичних словниках має бути:

- 1) віддзеркалення сучасного стану розвитку математики та її застосувань;
- 2) закріплення вживання українських математичних термінів (а не кальок з російських) у навчальній і науковій літературі;
- 3) уніфікація математичної термінології і впорядкування вживання математичних термінів стосовно певних ділянок знань.

Список літератури

1. Англійсько-український словник з програмування і математики / уклад.: Кратко М. І., Кікець М. І., Мейнарович Є. В. й ін. — Луцьк : Надстир'я, 1998. — 640 с.
2. Англо-український математичний словник / уклад. Р. О. Воронка й ін. — К. : НВП «Дидактик», 1993. — 223 с.
3. Верхратський І. Початки до уложення номенклатури і термінології природописної, народної / І. Верхратський. — Львів, 1864—79, ч. I—VI.
4. Войналович О. Російсько-український словник наукової і технічної мови (термінологія процесових понять) / О. Войналович, В. Моргунок. — К. : Вирій, Сталкер, 1997. — 256 с.
5. Голоскевич Г. Правписний словник / Г. Голоскевич. — Нью-Йорк — Париж — Сідней — Торонто — Львів : Наук. т-во ім. Шевченка, 1994. — 460 с.
6. Інструкція для укладання словників ІУНМ // Вісн. ІУНМ. — 1928. — Вип. 1. — С. 66—72.
7. Каганович Н. Мовна теорія українського буржуазного націоналізму / Н. Каганович // За марксо-ленінську критику, 1933.
8. Карачун В. Я. Орфографічний словник наукових і технічних термінів / В. Я. Карачун. — К. : Криниця, 1999. — 528 с.
9. Карпіловська Є. Структурні зміни української наукової термінології протягом двадцятого сторіччя / Є. Карпіловська, О. Кочерга, Є. Мейнарович // Вісн. НУ «Львівська політехніка». — 2004. — № 503. — С. 3—8.

10. Короткий російсько-український словник сучасних математичних і економіко-математичних термінів / уклад. Л. Г. Боярова, О. П. Корж. — Х. : Основа, 1993.— 88 с.
11. Краткий русско-украинский математический словарь / уклад. Ю. П. Лукьянов. — Х. : ХІРЕ, 1993.— 22 с.
12. Котов В. М. Російсько-українсько-англійський математичний словник словосполучень / В. М. Котов, Г. М. Котова, А. М. Король. — К. : В/к. фірма «ЛЬВЕН», 1992. —152 с.
13. Кочерга О. Проблема прикметника в науковій термінології / О. Кочерга // Вісн. Нац. ун-ту «Львівська політехніка» Проблеми української термінології.— 2002.— № 453.— С. 224—227.
14. Кубайчук В. Хронологія мовних подій в Україні: зовнішня історія української мови / В. Кубайчук. — К. : К.І.С., 2004.— 176 с.
15. Курило О. Уваги до сучасної української літературної мови / О. Курило. — 3-тє вид. — К. : Книгоспілка, 1925. — 303 с. Перевидання. — К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. — 303 с.
16. Левицький В. Матеріяли до математичної термінології, ч. I; Математика елементарна, ч. II; Математика висша : зб. Математ.-природопис.-лікар. секції НТШ / В. Левицький. —Львів, 1902. — Т. VIII. — Вип. II.
17. Левченко М. М. Замѣтка о русинської термінології / М. М. Левченко // Основа, 1861. — Ч. 7.
18. Математичний термінологічний бюлетень. Виправлення до математичного словника чч. 1, 2, 3. (Дріпов Д., Сабалдир П. Проти націоналізму в математичній термінології). — ВУАН, Ін-т мовознавства, № 2. — К., 1934. — 81 с.
19. Наконечна Г. Українська науково-технічна термінологія. Історія і сьогодення / Г. Наконечна. — Львів : Кальварія, 1999. — 110 с.
20. Нікішов В. В. Словник походження математичних термінів / В. В. Нікішов. — Х.-К. : Держ. наук.-тех. вид-во України, 1935. — 52 с.
21. Огієнко І. І. (Митрополит Іларіон) Історія української літературної мови / І. І. Огієнко ; упоряд., авт. іст.-біогр. нарису та приміт. М. С. Тимошик. — К. : Либідь, 1995. — 296 с.
22. Перехрест В. І. Російсько-український словник з математики, фізики та інформатики: 46000 термінів / В. І. Перехрест. — К. : Довіра, 2008. — 685 с.
23. Полонський Х. Словник природничої термінології. Матеріяли до української термінології та номенклатури. Том ІХ / Х. Полонський. — К. : ДВУ, 1928. — 262 с.
24. Програма систематичного курсу арихметики [аритметики] і термінологія. Зложена математичною комісією Українського Товариства Шкільної Освіти. — К., 1917. — 15 с.

25. Російсько-український і українсько-російський математичний словник / уклад. В. М. Горбачук та ін. ; за ред. О. П. Бойчука. — К. : НМК ВО, 1993. — 101 с.
26. Російсько-український математичний словник / уклад. Ф. С. Гудименко, Й. Б. Погребиський, Г. Н. Сакович, М. А. Чайковський. — К. : Вища шк., 1960. — 162 с.
27. Російсько-український математичний словник / уклад.: В. Я. Карачун, О. О. Карачун, Г. Г. Гульчук. — К. : Вища шк., 1995. — 258 с.
28. Російсько-український словник наукової термінології: Математика. Фізика. Техніка. Науки про Землю та Космос / В. В. Гейченко, В. М. Завірюхіна, О. О. Зеленюк та ін. — К. : Наук. думка, 1998. — 892 с.
29. Російсько-український словничок математичної термінології та фразеології. Алгебра. — Одеса, 1927. — 47 с.
30. Словник математичної термінології (Проект). Частина 1. Калинович Ф. Термінологія чистої математики. ВУАН. ІНМ. Природничий відділ : матеріали до української природничої термінології та номенклатури. Т. IV. — Вип. 1. — К. : ДВУ, 1925. — XI+204 с.
31. Словник математичної термінології (Проект). Ч. 2. Калинович Ф. Термінологія теоретичної механіки. ВУАН. ІНМ. Природничий відділ. Матеріали до української природничої термінології та номенклатури. Т. IV. — Вип. 2. — К. : ДВУ, 1926. — VIII+80 с.
32. Словник математичної термінології (Проект). Том [Ч.] 3. Калинович Ф., Холодний Г. Астрономічна термінологія й номенклатура. ВУАН. ІНМ. Відділ Термінології та Номенклатури. Матеріали до української термінології та номенклатури. Т. III. — X. : Рад. школа, 1931. — X+117 с.
33. Словник механічної термінології. Ч. 1. Силові. (Проект). ВУАН : матеріали до української термінології та номенклатури. — Т. XIV. — К. : ДВУ, 1928. — X+104 с.
34. Сучасний англо-український математичний словник / уклад. М. М. Копець. — К. : НТУУ «КПІ», 2007. — 684 с.
35. Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду : док. і матеріали / упоряд.: Л. Масенко та ін. — К. : Вид. дім «Києво-Могилянська акад.», 2005. — 399 с.
36. Холодний Гр. До історії організації термінологічної справи на Україні / Гр. Холодний // Вісник ІУНМ. — 1928. — Вип.1. — С. 9–20.
37. Шерех Ю. Мовознавчі праці / Ю. Шерех // Пороги і запоріжжя: Т. 3 — X. : Фоліо, 1998. — С. 201–363.
38. Фінкель О. Термінологічне шкідництво і його теоретичне коріння / О. Фінкель // Мовознавство, 1934.

39. Хведорів М. М. Московсько-українська термінологія елементарної математики / М. М. Хведорів. – Кам'янець-Подільський, 1919. – 37 с.
40. Хвиля А. На боротьбу з націоналізмом на мовному фронті / А. Хвиля // За марксо-ленінську критику, 1933.
41. Чайковський М. Систематичний словник української термінології з поазбучним українсько-російсько-німецьким словником. – Ч. 1. Елементарна математика / М. Чайковський. – Берлін : Вид-во україн. молоді, 1924. – 116 с.
42. Ярема С. Структура термінного гнізда та термінні прикметники / С. Ярема // Проблеми української термінології : зб. наук. пр. учасників 8-ї Міжнар. наук. конф. «Проблеми української термінології словоСвіт 2004». – Львів : Ліга-Прес, 2004. – С. 7–8.

2.6. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОЗБУДОВІ СИСТЕМ ЯКІСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

(Г. О. Козлакова)

У підрозділі пропонується аналіз методичних підходів, які застосовуються до оцінювання якості організації навчання, успішності студентів і матеріально-технічної бази в галузевих технічних університетах України. Обговорюються проблеми забезпечення якості навчання в інформаційно-освітньому середовищі, яке формується на основі віртуальних навчальних курсів, лабораторій, університетів. Зокрема розглянуто основні компоненти системи управління якістю навчання, а саме: якість педагогічного персоналу, якість навчальних програм, якість підготовки студентів, якість управління навчальним закладом.

В подразделе предлагается анализ методических подходов, применяемых к оцениванию качества организации обучения, успеваемости студентов и материально-технической базы в отраслевых технических университетах Украины. Обсуждаются проблемы обеспечения качества обучения в информационной образовательной среде, которая формируется на базе виртуальных учебных курсов, лабораторий, университетов. В частности рассмотрены основные компоненты системы управления качеством обучения, а именно: качество педагогического персонала, качество учебных программ, качество подготовки студентов, качество управления учебным заведением.

There are analyzed some methodological aspects of evaluation quality of education at brunch technical universities. An author describes some problems of a methodological support of quality of training evaluation in virtual residence of technical university. The main components of this control system such as: a quality of pedagogical staff, a quality of study programs, a quality of students training and a quality of control system of university are representing too.

Проголошення Україною у травні 2005 року про наміри приєднатися до реалізації положень Болонської декларації у системі національної вищої освіти можна оцінити як надзвичайну подію, що сприятиме активізації інтеграційних і трансформаційних процесів і виведенню українських університетів на якісно новий рівень організації навчального процесу, наданню освітніх послуг і підготовки випускників, конкурентоспроможних на європейському ринку

праці. Істотно, що одним із пріоритетів для вищої школи, зокрема вищої технічної, стає не лише надання якісних освітніх послуг, але й підвищення мотивації навчання студентів, рівня їх професійної підготовки та оновлення матеріально-технічної бази навчальних лабораторій.

Системний аналіз напрямів розв'язання позначених проблем у технічних університетах України здійснюється науковцями відділу теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти АПН України. Перші дослідження у відділі виконувалися з часів заснування Інституту у 2000–2002 рр. за темою «Теоретичні і методологічні засади вдосконалення природничої та інженерної освіти у ВНЗ України».

У 2003–2005 рр. науковці відділу виконували дослідження за темою «Теоретико-методологічні проблеми забезпечення якості природничої та інженерної освіти». Результатом виконання цих двох тем стали численні публікації у фахових виданнях, навчальні посібники, монографії [5; 6], захист двох докторських і восьми кандидатських дисертацій.

1. Різноманітні підходи до визначення складників якості освіти.

На основі аналізу низки публікацій останніх років [1; 3; 8; 9; 11] спробуємо з'ясувати, як розгортаються процеси і процедури визначення якості навчання у провідних технічних університетах України. Відомо, що відповідно до наказу Міністерства освіти і науки у жовтні 2004 р. майже 50 ВНЗ України дали згоду на участь в експерименті щодо опрацювання кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП). Серед них Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» (НТУУ-КПІ), Національний аграрний університет (НАУ, м. Київ), Національний гірничий університет (НГУ, м. Дніпропетровськ) тощо.

Ініціатори підписання Болонської декларації – ректори європейських університетів, що проголосили «Зону Європейської вищої освіти», визначили засади добровільного приєднання інших університетів до цієї зони і три етапи виконання ними загальних вимог: самооцінювання, оцінювання колегами (університетами

даної групи) і загальне оцінювання (загальний рейтинг). На цьому шляху НТУУ-КПІ можна вважати технічним університетом, який просунувся найбільше. Про це свідчать постійні публікації ректора, академіка НАН України М. З. Згуровського в періодичній пресі, зокрема у газетах «Дзеркало тижня» та «Київський політехнік». В університеті працює Науково-дослідний центр прикладної соціології «Соціоплюс» (директор А. А. Мельниченко). Науковці центру за дорученням ректора здійснили спеціальне соціологічне дослідження, результати якого висвітлено в роботі А. А. Мельниченка [8]. Метою цього дослідження стало вивчення думок студентів старших курсів щодо рівня їх освітньої підготовки та відповідності отриманого освітньо-кваліфікаційного рівня вимогам ринку праці.

Усього опитано понад 2150 студентів IV, V і VI курсів усіх факультетів стаціонарної форми навчання. Старшокурсників обрано учасниками дослідження не випадково, тому що більшість з них вже знайомі із проблемою працевлаштування і вивчили значну частину фахових дисциплін. Результати дослідження виявили певні проблеми в системі забезпечення якості освіти в НТУУ-КПІ, які потребують подальшого розв'язання. Наприклад, лише кожен четвертий студент навчається сумлінно впродовж усього семестру, більшість навчається час від часу, а кожен п'ятий навчається лише під час екзаменаційної сесії. Аналіз одержаних відповідей на запитання «Оцініть, будь ласка, якість освіти, яку Ви отримуєте зараз в НТУУ-КПІ» дозволив ректорові здійснити такі висновки [3]:

- не всі студенти університету готові до змін, яких вимагає Болонський процес, що пов'язано з низьким рівнем їх поінформованості; студенти поки що не сприймають перспективу збільшення компоненти самостійної роботи і кредитно-модульної системи навчання;

- серед знань, яких бракує студентам, вони відмічають правові, економічні знання, знання іноземних мов, знання з управління персоналом;

- у цілому по університету, на думку студентів, половина викладачів мають високий професійний рівень, третина — посередній, а майже п'ята частина — неприпустимо низький.

Критичний аналіз одержаної інформації дозволяє керівництву університету приймати рішення щодо вдосконалення змісту та якості навчання, кадрової політики та роз'яснення цілей Болонського процесу.

За дорученням ректора Науково-методичним центром системного аналізу і статистики (директор Г. П. Бахтіна) визначено рейтинг 26 інститутів і факультетів НТУУ-КПІ за підсумками роботи у 2005 році. Для цього використано «метод рангів» на основі 25 показників, коли найбільшому значенню надається перше місце, а найменшому – останнє (крім показника «рівень правопорушень»). Зведені статистичні дані одержано з відповідних управлінських департаментів університету за групами «Навчально-методична і навчально-організаційна робота», «Навчально-виховна робота, успішність студентів», «Наукова робота», «Міжнародна діяльність» і «Фінансово-господарська діяльність».

В осінньому семестрі 2004/05 навч. року в НТУУ-КПІ вперше здійснено комплексний моніторинг якості підготовки фахівців усіх спеціальностей V курсу, про результати якого повідомлялося в газеті за 2 березня 2006 року. Навесні 2006 р. проведено другий етап комплексного моніторингу підготовки якості фахівців усіх спеціальностей IV курсу [8]. Складові моніторингу – якість залишкових знань за результатами ректорського контролю, поточної сесії та атестації. Формули обчислення індексу якості підготовки фахівців та якості контингенту студентів затверджено вченою радою НТУУ-КПІ. На основі даних, одержаних на цих двох етапах, науковцями Інституту моніторингу якості освіти визначено рейтинги факультетів і спеціальностей.

Таким чином, вищенаведене висвітлює багатоаспектну діяльність НТУУ-КПІ щодо здійснення самооцінювання і забезпечення на цій основі відкритості відомостей про якість навчання студентів на різних факультетах.

Проблеми оцінки діяльності науково-педагогічних працівників постійно перебувають у полі зору керівництва Національного аграрного університету [11]. Як стверджує автор доцент А. В. Шостак, спеціаліст з інженерного менеджменту, для розв'язання цієї

проблеми опрацьовано просту і доступну методику, що дозволяє формалізувати гуманітарну природу науково-педагогічної діяльності. Принципово нова методика основана на визначенні видів діяльності і критеріїв ефективності викладацької діяльності, яка складається із п'яти видів робіт: навчальна, наукова, впровадження, науково-методична, культурно-виховна. Пропонована методика дозволяє оцінити якість навчально-виховного процесу за допомогою кількісних показників (критеріїв) кожного викладача і кафедри в цілому з урахуванням позначених видів робіт. Як результат застосування методики наводяться фрагменти таблиць загального по університету рейтингу викладачів, кафедр навчально-наукового Інституту бізнесу НАУ за 2004 р. та загальноуніверситетського рейтингу кафедр за 2004 рік.

На прикладі підготовки бакалаврів з автоматизації і комп'ютерно-інтегрованих технологій в НГУ авторами [9] обґрунтовано та методично опрацьовано реалізацію модульного принципу побудови нормативної частини освітніх програм навчання в технічних вищих навчальних закладах. Використовується схема розподілу освітньо-професійної програми підготовки бакалавра за циклами дисциплін гуманітарної, природничо-наукової, професійно-практичної підготовки, а також самостійного вибору ВНЗ та вільного вибору студента. На цій основі опрацьовано навчальний план підготовки бакалавра за напрямом 6.0925 «Автоматизація та комп'ютерно-орієнтовані технології» з відповідним розрахунком навчального часу на дисципліни і переведенням його у кредити ECTS. Особливої уваги заслуговує приклад розподілу нормативних модулів між блоками професійно-практичного циклу підготовки бакалавра (теоретичний, технічний, програмний, вимірювальний, системний).

Отже, у технічних університетах України здійснюються активні пошуки напрямів адаптації діючих схем організації навчального процесу до умов Болонського процесу, тобто визнання результатів навчальних досягнень студентів, оцінки діяльності науково-педагогічних працівників, успішності студентів і модернізації матеріально-технічної бази навчальних лабораторій.

Гармонійне поєднання цих зусиль, врахування багатофакторності і багатоплановості очікуваних змін може бути надійним підґрунтям визнання і позитивного сприйняття інтеграційних освітніх процесів не лише викладачами, а і студентами як майбутніми активними учасниками на промисловому, економічному і освітньому ринку праці у Європі.

На період 2006–2008 рр. для науковців відділу обґрунтовано і затверджено тему «Теорія і практика моніторингу якості природничої та інженерної освіти в Україні XXI століття». Таким чином, педагогічні проблеми вдосконалення якості навчання в технічних університетах України стали основним напрямом діяльності відділу саме в період розгортання європейських інтеграційних освітніх процесів і поглиблення інших глобалізаційних тенденцій. За цей час у відділі підготовлено сім кандидатських дисертацій та одну докторську.

2. Структурні чинники інформатизації навчального процесу як передумова інтеграції вітчизняних і європейського університетів.

У науковому та освітянському просторі Європи відбувається інтеграція дослідної і навчальної діяльності університетів різних країн на основі формування нових дослідницьких мереж і систем дистанційного навчання, що діють незалежно від географічних і політичних кордонів. Сучасні телекомунікаційні мережі та інформаційні технології дозволяють окремим ученим і науковим колективам бути рівноправними членами загальноєвропейського дослідницького та освітянського простору, зокрема працювати у так званих «віртуальних лабораторіях», не залишаючи при цьому своїх робочих місць.

Важливу роль у поширенні інтеграційних процесів, які становлять підґрунтя основних принципів Болонської декларації, відіграє інформатизація суспільства. Набувають великого значення освітні проекти з дистанційного навчання, наукові проекти, в яких одночасно беруть участь дослідники з різних країн Європи, а також проекти створення віртуальних університетів, теж за участі десятків університетів Європи. Один із таких проектів – віртуальний кампус університетів країн Центральної та Східної Європи на базі НТУУ-

КПІ започатковано згідно з рішеннями 32-ї Генеральної конференції ЮНЕСКО в жовтні 2003 року. Отже, інформатизація стає механізмом формування єдиного науково-освітнього простору в майбутньому суспільстві знань.

На Саміті ЄС у м. Фейрі (Португалія, червень 2000 р.) було затверджено «План дій е-Еуроге», яким передбачено конкретні дії в системі освіти для входження європейської молоді у цифровий вік (забезпечення доступу до Інтернету та мультимедійних засобів для всіх шкіл, адаптація освітніх систем до цифрового віку), «швидкий» Інтернет для дослідників і студентів (забезпечення швидкого доступу до Всесвітньої мережі з метою співпраці у роботі й навчанні). Визначені плани мали конкретний термін – 2004 рік, що стало суттєвим чинником прискорення формування європейської зони вищої освіти та європейського науково-дослідного простору.

Середньострокова стратегія Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури на 2002–2007 рр., затверджена 31-ю Генеральною конференцією ЮНЕСКО у жовтні-листопаді 2001 р., передбачає дванадцять стратегічних цілей, пріоритетним серед яких визначено забезпечення загального доступу до інформаційних і комунікаційних технологій. Цією стратегією має керуватися Україна, як член ЮНЕСКО, щодо втілення планів формування системи освіти майбутнього на засадах «Освіта для всіх, освіта через все життя, освіта без кордонів».

Відомо, що в Україні просування позначених процесів уповільнюється внаслідок недостатньо розвиненої технічної бази. Незважаючи на прийняття декількох важливих урядових програм (1998 р. – Закон про Національну програму інформатизації; 2002 р. – створення Українського центру дистанційної освіти тощо; 2006 р. – Державна програма «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і науці»), лише у столичних університетах і ВНЗ великих обласних міст можна помітити достатній рівень насиченості навчальних лабораторій комп'ютерною технікою.

У більшості ВНЗ, що розташовані в містах обласного підпорядкування, тим паче у загальноосвітніх школах регіонів, стан справ до цього часу залишає сподіватися на краще. Подолання цих

негараздів можливе за допомогою регіональних програм інформатизації, зразком якої стала Програма інформатизації міста Києва, та створенням нової освітньої програми «Електронна Україна» за аналогією існуючих програм «e-Europe», «e-Russia» тощо.

Готовність майбутніх фахівців [5; 7] до використання ІКТ у професійній діяльності стала однією з важливих вимог до сучасного випускника університету. Значні соціальні і технологічні перетворення, що відбуваються у світі, висувають новітні вимоги до всіх учасників навчального процесу у ВНЗ, зокрема у технічних і педагогічних університетах. Серед цих вимог необхідно виокремити готовність майбутнього фахівця до використання ІКТ в навчальному процесі, зокрема комп'ютеризованих систем загального і фахового призначення в перспективній професійній діяльності (інженерній, економічній, педагогічній тощо).

Особливого значення вищенаведене набуває для майбутніх фахівців із фундаментальних дисциплін — науковців, викладачів і студентів. За структурою готовність майбутнього фахівця можна поділити на три рівні: власний достатній рівень володіння комп'ютеризованими технологіями, уміння безпосередньо запровадити їх у професійній діяльності, уміння підвищувати свій фаховий рівень за допомогою засобів Інтернету.

Складовими цієї готовності слід назвати не лише певний рівень теоретичної підготовки з певної галузі знань, а також практичні уміння майбутнього викладача університету: 1) організувати і провести навчальне заняття за допомогою комп'ютеризованих засобів і технологій; 2) підготувати навчальне заняття за дистанційною формою навчання; 3) застосувати фірмові розробки електронних навчальних посібників; 4) створити власний електронний навчальний посібник з конкретної дисципліни; 5) запровадити освітній Web-сайт до поглиблення власної наукової і викладацької компетентності.

Для майбутніх викладачів фундаментальних дисциплін вищенаведене означає уміння підготувати, організувати і провести навчальне заняття з використанням комп'ютеризованих технологій, проаналізувати його результативність та ефективність, залучити студентів

до коректного пошуку та ефективного використання навчальних і наукових ресурсів в Інтернеті.

Не можна обходити увагою обмеженість і навіть практичну відсутність дисциплін комп'ютерної підготовки у навчальних планах підготовки студентів гуманітарних спеціальностей, зокрема майбутніх викладачів суспільних, історичних, філологічних дисциплін тощо.

Електронні навчальні посібники (ЕНП). Останніми роками в Україні з'явилися навчальні посібники, які супроводжуються електронними копіями на дискетах і навіть на компакт-дисках. Визнати ці електронні копії текстів за досконалі електронні навчальні курси, що готові до використання, означає відмовитися від гіперпосилань, гіпертекстів, графічних зображень, елементів анімації, мовлення диктора, інтерактивних завдань, інших мультимедійних ефектів, що закладаються до основи створення повноцінних ЕНП, виготовлених у HTML-форматі як основному форматі мережі Інтернету.

На жаль, не всі ЕНП і навчальні компакт-диски, які поширюються в Україні, задовольняють дидактичним, ергономічним та іншим вітчизняним вимогам до засобів навчання, що викликає незадоволення не лише науковців, а також і користувачів — викладачів, студентів. Тому при виборі до використання навчальних компакт-дисків доцільно **враховувати науково-педагогічні та ергономічні критерії:**

- наявність у навчальному матеріалі науково достовірної і педагогічно обґрунтованої інформації, системи понять, законів, теорій та інших освітніх елементів з дисципліни, що вивчається;

- виконання гігієнічних вимог, спрямованих на збереження зору, запобігання перевтомі студентів і учнів, урахування вікових особливостей тих, хто навчається;

- відповідність навчального матеріалу стандартам відповідної освітньої галузі, можливість спільного використання з іншими засобами навчання;

- розподіл навчальної інформації за рівнями складності, способами сприйняття інформації (логічного, емоційно-образного тощо);

- наявність навчально-пізнавальних творчих завдань, що

сприяють розвитку творчого мислення, аналітичного ставлення до об'єктів, що вивчаються;

- емоційна форма подання інформації, перевага зорового ряду у порівнянні з голосовим та музикальним, можливість обрання темпу і швидкості діяльності під час вивчення нового матеріалу;

- розвинена система пошуку, дружній програмний інтерфейс, використання стандартних меню і кнопок на панелях інструментів, можливість зв'язку з поновлюваними Інтернет-ресурсами;

- можливість використання в україномовному навчальному середовищі.

Навчальні компакт-диски, що містять інформацію з різних навчальних дисциплін, можуть слугувати як екранно-звукові засоби демонстраційного характеру, пристосовані до використання за допомогою комп'ютера. Подібні засоби доцільні в освітньому процесі під час демонстрацій, фронтальної та індивідуальної роботи зі студентами, для самостійної роботи. Навчальні компакт-диски забезпечують інтерактивність взаємодії студента з навчальним матеріалом, індивідуальну траєкторію навчання, інтенсивний зворотний зв'язок «студент – викладач».

ЕНП уможливує власну творчу діяльність викладача. Викладач і студенти можуть спільно складати власний електронний навчальний посібник, додаючи до нього нові матеріали або завдання. Розміщення такої розробки на доступному для інших Web-сайті підвищує відповідальність студентів за якість представленої інформації.

Створення освітнього Web-сайту. Освітній Web-сайт – це новий засіб навчання, який створюється у вигляді взаємопов'язаних Web-сторінок, включених до серверу освітньої установи, університету або його підрозділу. Web-сторінка – це окремий документ у мережі Інтернет, що має свою адресу, наприклад: <http://www.ivoapn.ua>.

Унікальність кожного Web-сайту забезпечує його універсальність під час розв'язання багатьох науково-освітніх завдань, а саме: подання інформації для студентів, викладачів, наукових колективів кафедр, які бажають ознайомитися з різними методиками, концепціями, навчальними планами, можливостями поповнення власних електронних бібліотек тощо. Як інтерактивні форми комунікації при цьому використовуються чати, Web-форуми, телеконференції.

Наприклад, кафедральний Web-сайт може бути призначений не тільки для вирішення окремих науково-дослідницьких завдань, але й бути засобом підвищення ефективності усіх напрямів діяльності кафедри. Спеціальності, за якими готує студентів кафедра, її структурні підрозділи, нові електронні навчальні посібники, контакти з промисловими підприємствами, з випускниками — усе це може знайти відображення на титулі кафедрального Web-сайту. Істотно, що для університетських кафедр перевага надається науково-методичному стилю викладення всіх матеріалів.

Основними принципами конструювання освітнього Web-сайту можна назвати його адресність, інтерактивність і продуктивність щодо майбутніх користувачів (відвідувачів), тобто учасників навчального процесу, та інформативність щодо інших навчальних і наукових заходів, здійснюваних кафедрою.

Знаходять поширення Web-сторінки спеціалізованого призначення, тобто освітні Web-квести (від англійського *question* — запитання). Такі сторінки на різних освітніх сайтах, які створено за конкретною темою, поєднуються гіперпосиланнями на сторінки інших сайтів в Інтернеті. Наприклад, сторінка з курсу «Вища математика» має посилання на сервери реально існуючих наукових лабораторій, бібліотек науково-дослідних інститутів, як вітчизняних, так і зарубіжних. При цьому Web-сторінка оформлюється як освітня, з відповідними описами, цілями, завданнями, очікуваними результатами навчання студентів і контролюючими функціями.

Отже, заповнення Інтернет-простору освітніми інформаційними ресурсами постає однією з актуальніших проблем сьогодення, що вимагає опрацювання різноманітних способів подання інформації у Всесвітній мережі. Актуалізуються питання якості змісту, експертизи, пошуку і фільтрації цих ресурсів. Знецінення інформації спричиняє падіння її якості, що пов'язано з інтенсивним розвитком Інтернету. На перші позиції виходять проблеми етики, культури та екології інформаційної навчальної мережі, тобто захисту студентів і учнів від засмічення інформаційного середовища.

З урахуванням зазначених перспектив має трансформуватися структура професійної підготовки майбутнього фахівця, випуск-

ника сучасного університету щодо забезпечення його конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

3. Навчання у віртуальному представництві університету і проблеми оцінювання якості.

Епіграфом до перших сторінок навчального посібника [10, с. 21] є слова: «**Навчайтеся викладати в Інтернеті, навчайтеся вчитися в Інтернеті**».

Метою нашої уваги до цієї роботи стає не стільки реклама першого у своєму роді видання наших колег з Російського державного інституту відкритого навчання та Російської академії освіти, скільки звернення уваги вітчизняних викладачів, аспірантів, педагогічної громадськості на появу нових теоретичних і методичних проблем, пов'язаних із процесами глобалізації навчання, з поширенням можливостей Інтернет-освіти і незворотним переходом соціуму до інформаційного суспільства.

Уперше в історії розвитку суспільства інформація і наукове знання стають не просто засобами вдосконалення людства, а продуктами економічної діяльності. Знання визначають основні активи і продукцію інформаційного суспільства, від чого залежить подальше благополуччя і соціальний розвиток. Істотно, що знання про інформаційні і комунікаційні технології (ІКТ) стають важливішою складовою цього поступу.

Завдяки технологічним змінам уперше в історії цивілізації покоління ідей і продуктів змінюються швидше за зміну поколінь людей. Освіту вже не можна вважати обов'язковою лише для раннього періоду життя, вона стає необхідною для людей різного віку, які бажають вдосконалення рівня власної освіченості. Отже, використання ІКТ та ресурсів Інтернету сприяє подоланню вікових бар'єрів і уможливорює навчання впродовж життя. Позитивною ознакою присутності Інтернету в нашому житті є той факт, що Інтернет стає найбагатшим джерелом довідкової інформації і даних, які необхідні для всіх видів і форм освітньої діяльності.

Йдеться про безпосереднє викладання, контроль результатів навчання, науково-методичну роботу та управління навчальними закладами.

Отже, з використанням нових ІКТ з'являється нова технологія навчання, а саме — **Інтернет-навчання**, що потребує нових навчальних матеріалів, обміну досвідом у цій сфері, нових методів організації і контролю результатів навчання, відповідної підготовки і перепідготовки науково-педагогічних кадрів.

3.1. Поняття про віртуальне представництво університету.

Віртуальне представництво навчального закладу в інформаційно-освітньому середовищі відкритого навчання (ІОСВН) являє собою взаємопов'язаний набір сервісних служб (програмних модулів), який забезпечує можливість підготовки і проведення навчального процесу та реалізацію функціональних обов'язків будь-якої категорії користувачів [10, с. 125]. До основних категорій користувачів належать: адміністратори, викладачі-консультанти, автори-розробники, редактори, слухачі, студенти, читачі електронної бібліотеки. Для кожної категорії визначається меню користувача, що виключає виконання непередбачених для нього функцій. Захист доступу забезпечує типове програмне забезпечення віртуального представництва (ВП).

Університет або інший вищий навчальний заклад на основі ВП здійснює навчання за однією або декількома спеціальностями, що відображено у навчальних планах у вигляді відповідних дисциплін або окремих навчальних курсів.

Структура ВП університету включає такі основні підсистеми:

- адміністративну підсистему, що забезпечує створення і підтримку типових модулів, реєстрацію користувачів, виявлення їх статусу, взаємозв'язок основних модулів;
- підсистему електронного відділу кадрів, що призначена для створення і ведення особових справ користувачів усіх категорій;
- бібліотечну підсистему (електронна бібліотека), що виконує накопичення, збереження і надання інформаційних ресурсів користувачам;
- підсистему організації навчального процесу (електронний деканат, віртуальна кафедра), призначену для формування навчальних груп, визначення розкладу занять тощо;
- підсистему контролю знань (підсистема тестування);

- підсистему статистики, що виконує збирання, формування і надання статистичних даних про роботу ВП, ведення протоколів роботи підсистем;

- підсистему документації, призначену для видання документів про освіту на паперових носіях.

Студенти можуть працювати лише в електронних аудиторіях своєї групи. Адміністративна підсистема готує інтегровані звіти для вищого рівня віртуального університету і республіканського, розподіленого ІОС.

3.2.Поняття про критерії оцінювання якості навчання у ВП.

Якість вищої освіти є визначальним чинником для успішного розвитку практично всіх країн у ХХІ столітті. Швидка зміна технологій ґрунтується на найвищому рівні інтелектуальних ресурсів, що викликає геополітичну конкуренцію провідних країн світу за такі ресурси. Наприклад, ще на кінець 2003 р. дефіцит фахівців у галузі ІКТ в економіці США складав понад один мільйон осіб, а подолання його за рахунок власних ресурсів не прогнозується.

У виробничому сенсі «якість навчання» означає **якість продукції**, що випускається, або наявність у неї основних двох ознак якості: присутність певних характеристик та їх цінність з погляду користувача цієї продукції. Тобто для університетів це означає наявність фахових і особистих якостей у випускників, їх рівень знань і умінь, розумового, фізичного і морального розвитку, якого вони досягли відповідно до цілей навчання в університеті.

Отже, якість освіти – багатоаспектне явище, а тому краще говорити не про якість, а про сукупність якостей освіти (навчання). Якість освіти, підготовки і перепідготовки кадрів сукупно розкривається у таких поняттях:

- якість викладання (навчального процесу і педагогічної діяльності);

- якість науково-педагогічних кадрів;

- якість освітніх програм;

- якість матеріально-технічної бази, інформаційно-освітнього середовища;

- якість студентів, учнів, абітурієнтів;

- якість управління університетом;

– якість наукових досліджень тощо.

Соціологічні опитування керівників фірм, аналіз загальних тенденцій розвитку вищої освіти дозволяють зазначити, що сучасні **випускники університетів бажають:**

- набути знань у галузі технічних, гуманітарних, соціальних наук;
- уміти застосувати набуті знання,
- оволодіти навичками спілкування і лідерства;
- одержати хорошу роботу і вміти адаптуватися до неї;
- одержати освіту безоплатно або за доступною ціною.

Можна вважати, що зазначені показники впливають на особисті якості, що їх набуває студент під час здобуття якісної вищої освіти в університеті.

3.3. Вимоги до оцінювання якості навчання в ІОСВН.

Вищенаведене дозволяє серед багатьох ознак якісного навчання виділити три, а саме: якість інформаційно-навчальних матеріалів, якість підготовки студентів та якість організації навчального процесу.

Назвемо основні вимоги до створення комп'ютерних програм навчального призначення, які, на нашу думку, доцільно використовувати під час їх сертифікації та дозволу на включення до ІОС. Усього цих вимог визначено понад 25 [10, с. 360–362], а тому спробуємо подати їх у згрупованому вигляді:

- **педагогічні вимоги:** науковість змісту, відкритість або можливість реалізації будь-якого способу керування навчальною діяльністю, структурна цілісність, блочна або модульна структура, забезпечення індивідуалізації навчання, гнучкість, або можливість самостійно обирати стратегію навчання;

- **психологічні вимоги:** забезпечення мотивації навчання, виховний характер або поєднання процесів навчання і виховання, цілеспрямованість, індивідуалізація навчання, забезпечення навчання у співпраці, креативність або забезпечення підготовки фахівця з творчим потенціалом, наявність розвиненої системи допомоги, наявність контролю стомлюваності студента або блоку релаксації;

- **системні вимоги:** надійність роботи і системна цілісність, забезпечення систематичного зворотного зв'язку, наявність інтелектуального ядра, наявність дружнього інтерфейсу, можли-

вість повернення до навчальної інформації під час самостійної роботи, наявність розвиненої пошукової системи;

- **адміністративні вимоги:** наявність вхідного контролю діагностики знань, об'єктивність оцінювання знань, можливість копіювання інформації в особовий електронний конспект, можливість документування перебігу навчання та його результатів.

Процедура тестування знань є важливим методом виявлення рівня знань студентів, проте більш важливим показником для системи якості відповідно до ISO-9000 стає якість організації навчального процесу, тобто опис процедур і ресурсів, що забезпечують загальне керівництво процесом підтримки якості навчання.

3.4. Оцінка якості мережних навчально-методичних комплексів.

Істотно, що мережні навчально-методичні комплекси (НМК) більш складні у порівнянні з окремими ЕНП, а тому з позицій дидактики, ергономіки та ефективності навчання доцільно оцінювати не лише якість навчального матеріалу, але й якість семінарів, консультацій, тестування знань, що відбуватимуться за їх допомогою. Тому виділяють три види оцінювання якості мережних НМК, а саме: 1) апріорну (попередню) експертизу мережних НОК; 2) апостеріорну, або експериментальну, що виявляє педагогічний ефект від Інтернет-навчання, та 3) комбіновану.

Експертний метод оцінки використовує евристичні можливості людини, що дозволяють на основі досвіду та інтуїції провідних фахівців з цієї галузі визначити реальну оцінку певного явища, у даному сенсі — мережного НМК.

Експериментальна оцінка (педагогічний експеримент) здійснюється, якщо попередньо опрацьовано гіпотезу і програму експериментальної роботи, обґрунтованість втручання у процес навчання, форми документації результатів, підготовленість учасників експерименту, надійність обраної методики.

Комплексна оцінка (комбінована) являє собою комбінацію попередніх, тобто застосування експертного методу і методів педагогічного експерименту. В останніх традиційно використовують такі критерії оцінювання результатів, зокрема щодо ефективності мережних НМК:

- 1) **кількісні критерії**, що включають обсяг засвоєваних знань,

коефіцієнт засвоєння навчального матеріалу і міцність його засвоєння;

2) **якісні критерії**, що включають рівень знання навчального матеріалу, розуміння навчального матеріалу, уміння фактичного його використання на практиці, уміння трансформувати засвоєний матеріал до нових умов або інтелектуальні уміння;

3) **спеціальні критерії**, що їх запропонував форум «Освітні технології і суспільство», зокрема: авторської розробки, проектування навчального матеріалу, процедури тьюторства, адекватності моделювання і подання навчальних матеріалів тощо.

3.5. Практичні методи оцінки якості процесу Інтернет-навчання.

Основний практичний метод оцінки якості Інтернет-навчання – це анкетування експертів і студентів. Наведемо приклади таких анкет, що використовуються в російських та американських університетах [2, с. 381].

У результаті опрацювання анкетних даних можна одержати інформацію про набуття студентами теоретичних знань і практичних навичок під час вивчення навчального курсу, його доцільності та окупності витрат на його розроблення (табл. 1, 2).

Таблиця 1

Типова форма оцінки курсу в університеті Washington, США (фрагмент)

№ з/п	Запитання	Оцінки					
		Блис-куче	Дуже добре	Добре	Сере-дне	Пога-но	Дуже погано
1	Курс у цілому						
2	Зміст курсу						
3	Участь викладача						
4	Формат подання						
...	...						
25	Позитив. риси курсу						
26	Негатив. риси курсу						
27	Пропозиції щодо вдосконалення						

Анкетування студентів після завершення вивчення курсу

Запитання	Оцінки	Теми, що вивчалися		
		Тема 1	Тема 2	Тема 3
Оцініть свої знання до вивчення курсу	нічого			
	небагато			
	достатньо			
Оцініть свої знання після вивчення курсу	нічого			
	небагато			
	достатньо			
Оцініть ступінь важливості набутих знань у вашій професійній діяльності	нульовий			
	середній			
	високий			
Оцініть доцільність вивчення курсу в електронному вигляді	не бажано			
	допустимо			
	доцільно			

Висновки, рекомендації.

1. Якість навчання є складною категорією, зокрема для оцінювання навчання в Інтернеті на основі комплексної оцінки якості умов навчання, організації навчального процесу та його результатів. Зміст освіти вважають головним чинником якісної університетської освіти.

2. Глобальну проблему підвищення якості навчання не можна розв'язати на рівні окремого університету. Вона потребує цілеспрямованих дій уряду, суспільства, керівників вищої школи.

3. Оцінка якості навчання, набутого за допомогою Інтернету, стає актуальною проблемою теорії і методики педагогічної науки. Оцінка якості навчання в інформаційно-освітньому середовищі передбачає не лише оцінку якості навчального посібника, представленого у складі мережного НОК. Ураховується також якість семінарів, практичних і курсових робіт тощо.

4. Забезпечення якості мережних програмних навчальних засобів потребує створення Єдиної системи сертифікації цих комплексів для системи відкритої освіти. Для успішного використання авторських розробок у глобальному освітньому просторі необхідно орієнтуватися на стандарти ІСО-9000:2000, ІСО-9004: 2000.

5. Процес оцінки якості мережних навчально-методичних комплексів вимагає попередньої експертизи якості апаратно-технічної складової та експериментальної оцінки педагогічного ефекту, що очікується після навчання студента через Інтернет. Під час оцінювання якостей програмних продуктів навчального призначення основними важливими ознаками залишаються технічна коректність, безпечність і педагогічна ефективність.

6. Анкетування використовують як один із поширених методів оцінки якості навчання, за яким експертами виступають самі студенти. Опитувальні листи вбудовуються до електронного навчального курсу. Практикується незалежне анкетування студентів з використанням фірм контент-провайдерів.

На наш погляд, одним із перспективних напрямів співпраці науковців академічних інститутів та університетів мають бути також дослідження особливостей якісного навчання на інженерно-педагогічних факультетах, якісної підготовки майбутніх інженерів-педагогів не лише для системи професійно-технічної освіти, а також і для вищої технічної школи.

Список літератури

1. Бахтіна Г. П. Визначено рейтинги факультетів за підсумками діяльності у 2005 році / Г. П. Бахтіна // Київський політехнік. — 2006. — 29 серп. — С. 3—4.
2. Вуль В. А. Электронные издания : учеб. пособие / В. А. Вуль. — СПб. : ВНУ-Петербург, 2003. — 560 с.
3. Згуровський М. З. Пріоритет — якість підготовки фахівців / М. З. Згуровський // Київський політехнік. — 2005. — 8 верес. — С. 2—4.
4. Забродська Л. М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект / Л. М. Забродська. — Х. : Основа, 2003. — 240 с.
5. Козлакова Г. О. Інформаційно-програмне забезпечення дистанційної освіти: зарубіжний і вітчизняний досвід : монографія / Г. О. Козлакова. — К. : Просвіта, 2002. — 230 с.
6. Корсак К. В. Освіта, суспільство, людина: інтегрально-філософський аналіз : монографія / К. В. Корсак. — Київ — Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Голя, 2004. — 224 с.
7. Кречетников К. Г. Методология проектирования, оценки качества и применения средств информационных технологий обучения / К. Г. Кречетников. — М. : Госкоорцентр, 2001. — 182 с.

8. Мельниченко А. А. Якість освіти в НТУУ-КПІ та сучасний ринок праці / А. А. Мельниченко // Київський політехнік. – 2005. – 29 серп. – С. 3–4.
9. Потап О. Ю. Особливості підготовки фахівців з автоматизації в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу / О. Ю. Потап, О. П. Єгоров // Наук. вісн. Нац. гірн. ун-ту. Спецвипуск. – Дніпропетровськ, 2006. – № 8. – С. 90–95.
10. Преподавание в сети Интернет : учеб. пособие / отв. ред. В. И. Солдаткин. – М. : Высш. шк., 2003. – 792 с.
11. Шостак А. Рейтинг у Національному аграрному університеті / А. Шостак // Освіта. – 2005. – 13–20 лип. – С. 8–9.

2.7. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ: КРЕАТИВИ РОЗВИТКУ (М. М. Левшин)

У підрозділі описуються наукові результати відділу педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти АПН України щодо інноваційного визначення предмета педагогіки вищої школи, сутнісних характеристик важливих педагогічних понять, зокрема професійно-педагогічних умінь, напрямних системного оновлення змісту педагогіки вищої школи.

В подразделе описываются научные результаты отдела педагогики и психологии высшего образования Института высшего образования АПН Украины: инновационное определение предмета педагогики высшей школы, существенные характеристики важных педагогических понятий, в частности профессионально-педагогических умений; направляющие системного обновления содержания педагогики высшей школы.

The scientific results of the pedagogics and psychology department of Institute of High Education of APS of Ukraine are described: innovational definition of high school pedagogics' subject; essential characteristics of important pedagogical notions, in particular of professional pedagogical skills; directrices of the systematic direction of high school pedagogics' content.

Розбудова інформаційного суспільства, входження вищої освіти України до Європейського співтовариства вимагає від педагогіки вищої школи відповідних наукових зусиль та інтерпретації інноваційних досягнень у відповідній навчальній дисципліні.

Необхідно відзначити стратегічну прогностичність Національної доктрини розвитку освіти України, яка чітко окреслює пріоритети наукових досліджень, що дозволяють обрати орієнтири оновлення змісту педагогіки вищої школи, докорінно змінити уявлення про її об'єкт та предмет, створити багатовекторну систему її оновлення. Провідними напрямними при цьому є фундаменталізація, гуманізація, інформатизація, інновація, креативність, гуманітаризація педагогічної підготовки фахівців.

Кожний із перелічених напрямів є глобальним за своєю суттю, становить один із векторів оновлення педагогіки вищої школи та породжує змістовий її компонент, який є відкритою підсистемою та знаходиться у стані постійного розвитку та доповнення. Важливо відзначити необхідність і можливість змістовного поєднання зазначених парадигм у єдиний векторний простір.

Такі вектори відображають *культурологічне* збагачення професійно-педагогічної підготовки фахівців.

Багатовекторність (множинність) цього підходу чітко простежується у дослідженнях В. Андрущенка, Л. Губерського, М. Михальченка, які вказують, що розгляд культури як загальнолюдської сутності визначає закономірність: «Міра розвитку культури визначається мірою розвитку людини» [1, с. 22].

Реалізація людиноцентристського підходу (В. Кремень) у процесі модернізації системи вищої освіти передбачає перш за все підпорядкованість, контекстність будь-якої педагогічної діяльності (наукової чи навчальної) суб'єктам навчання (студентам чи учням).

Забезпеченість умов для саморозвитку людини, її самодостатності, суспільного комфорту постало нагальною проблемою педагогічної науки.

Роль педагогіки вищої школи у цих процесах є надзвичайно важливою, оскільки саме вона покликана забезпечити динамічну багатосуб'єктну взаємодію (викладач ↔ магістрант ↔ студент ↔ фахівець, зокрема вчитель).

У зазначеній вертикалі важливу роль відіграють інваріантні соціально значущі спроби діяльності.

Зупинимося на домінантних досліджених векторах оновлення педагогіки вищої школи.

Першим з них є цивілізаційний вектор, що обумовлений розбудовою інформаційного суспільства. Його змістове наповнення пов'язане із сутнісним аналізом похідного поняття «інформаційна культура особистості» з якого випливають відповідні вимоги до фахівців.

Педагогічне осмислення поняття «інформаційна культура» впливає із сучасного сутнісного розуміння культури взагалі. Розглядаючи інформаційну культуру як цивілізаційне явище, інколи її визначають як інформаційну систему певного стану суспільного розвитку. Очевидно, що подібна методологія дає досить віддалені орієнтири стосовно суб'єктів педагогічного процесу.

Такі орієнтири достатньо повно сформульовано В. Андрущенком [1, с. 16, 21–22]:

- 1) культура – чітко скерована позиція суспільства;

- 2) обов'язковими є людинотворчий зміст зрізу суспільно-історичного процесу (розвиток сутнісної сили і здібностей особистості);
- 3) необхідно відображення загальнокультурного змісту предмета;
- 4) важливо включення предмета в контекст людської практики.

Системне об'єднання названих підходів і має бути основою аналізу суттєвих ознак поняття «інформаційна культура».

Проаналізуємо загальнопедагогічну роль та породження інформаційної культури, спричинених її повсюдністю в безперервному освітньому процесі.

Найбільш загально у явній та опосередкованих формах поняття інформаційної культури спостерігається у вигляді вимог до людини інформаційного суспільства, перехід до якого здійснюється в результаті комп'ютерної революції, завдяки якій відбувається розвиток сучасної цивілізації.

Феномен інформаційної культури спричинений такими тенденціями розвитку сучасної науки, які ініціюють обов'язкову зміну типу мислення молоді для забезпечення її подальшої повноцінної суспільної діяльності, а саме її інформаційний бік.

У відділі педагогіки і психології вищої освіти розбудовано трикомпонентну модель педагогічного тлумачення інформаційної культури особистості, кожний із компонентів якої відіграє інваріантну роль для всієї освітньої вертикалі [3].

Запропонована модель інформаційної культури має такий зміст:

1. Поняття інформатики як компонент інформаційної культури (*інформація та інформаційні процеси, основні алгоритмічні структури, розуміння будови і функціонування персонального комп'ютера, розуміння сутності формалізації суджень, знання про метод математичного моделювання, семіотичні знання (знак, значення, мови, види мов), цілісне бачення світу, поняття про мови програмування*).

2. Методи пізнання (загальнопізнавальні вміння і навички): *моделювати (будувати інформаційні моделі, інтерпретувати, систематизувати (структуризувати), планувати, семантизувати, алгоритмічні вміння, уміння логічно мислити, синтаксичні вміння*).

3. Уміння використовувати інформаційно-комунікаційні технології (комп'ютерна грамотність), а саме: *персонального комп'ютера як знаряддя, різні інформаційні системи, системи телекомунікацій*).

У роботі В. Богословського [2, с. 63] підкреслюється, що інформаційна культура вимагає від студента: «...особливого стилю мислення, який забезпечує йому соціальну адаптацію до змін і гарантує гідне місце в інформаційному суспільстві», і виконує такі функції: *регулятивну*, оскільки здійснює вирішальний вплив на всю діяльність; *пізнавальну*, оскільки безпосередньо пов'язана з дослідницькою діяльністю суб'єкта та його навчанням; *комунікативну*, оскільки інформаційна культура є невід'ємним моментом взаємозв'язку людей; *виховну*, адже оволодіння інформаційною культурою нерозривно пов'язано із засвоєнням всієї культури, формуванням особистої поведінки.

Нами доведено, що даний перелік необхідно доповнити такими функціями:

- проєктувальна (дозволяє відобразити змістові елементи на всіх рівнях навчання);
- інтегративна (може і повинна слугувати основою інтеграції різноманітних навчальних дисциплін та стилів мислення);
- доповнювальна (повинна знайти своє відображення в змісті освіти різних рівнів навчання);
- оновлювальна (слугує напрямною оновлення змісту педагогіки).

Філософія та методологія освіти тісно пов'язують кожную культурно-історичну епоху з появою нового стилю мислення. Виокремлення в ньому «особливого», міри категоріального «ладу мислення», «конкретизації методів теорії пізнання» залежно від специфіки діяльності, спрямованості на розгляд певних об'єктів, рівнів загальності міркувань породжує множинність стилів мислення: *технократичний, гуманітарний, художній, системний, фізичний, аналітичний, когнітивний, операційний та ін.*

У категорії *наукове мислення* Ю. В. Сенько суттєвими визначає відношення між такими компонентами: *основні методи пізнання, наукова картина світу* (фундаментальні факти, основні поняття, основні закони, основні теорії).

Таким чином, вимоги інформаційного суспільства до особистості, зокрема до фахівців та суб'єктів навчання, викристалізуються в понятті «інформаційна культура», яке, з одного боку, має загальні

ознаки наукового стилю мислення, а з другого – універсалізує та інтегрує різноманітні наявні стилі мислення.

Кожний із окреслених компонентів інформаційної культури знайшов своє відображення у змісті педагогіки вищої школи.

Відображення першого компонента спричинило появу так званої інформаційної педагогіки.

Формування системно-інформаційної картини світу ґрунтується на другому компоненті інформаційної культури – методах пізнання (способах пізнавальної діяльності студентів). Основними методами при цьому є системний аналіз та моделювання, які у нашій педагогічній системі стали об'єктом вивчення. Зазначений матеріал має знайти місце у змісті навчання не лише магістрантів. Його культурологічна функція реалізована нами у курсі «Освітньо-виховні системи (технологічний аспект)», який вивчається на третій курсах гуманітарних факультетів [5].

Вибудовуючи модель особистісно орієнтованої педагогічної технології, ми зіткнулися з такими труднощами:

- неоднозначність трактування поняття «педагогічна технологія»;
- багатоваріантність тлумачень поняття «проектування»;
- відсутність єдиного підходу в окресленні змісту терміна «психолого-педагогічне проектування».

Розв'язання цих проблем відбулося шляхом уточнення відповідного понятійного апарату.

Так, нами було спроектовано поняття інтегративно-синергетичної моделі особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання (рис. 1), базовими для якої є **визначення**: 1) «Педагогічна технологія у ВНЗ – це множина обґрунтованих проєктивних дій P_1, P_2, \dots, P_n , здійснених суб'єктами навчально-виховного процесу з метою підготовки фахівців відповідно до вимог інформаційного суспільства»; 2) «Психолого-педагогічне проектування (P) є створенням на основі заданої мети та заданих і досліджених теоретико-методичних засад певної педагогічної системи, підсистеми, моделі» [6].

Відповідно до наведених визначень та їх графічного подання поняття «педагогічна технологія» є відкритою багатоконпонентною системою. Як підсистема вона містить суб'єкти навчання і виховання, їх спільну діяльність та опосередкованість цієї діяльності

п'ятикомпонентною методичною підсистемою (цілі, зміст, методи, засоби, форми організації навчання).

Запропонована модель відповідає принципам синергетики у здійсненні системного підходу: акцентування уваги на процесах руху, системи, структурних переходів, урахування сутності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи, створення можливостей для доповнення її різноманітними підсистемами.

Порівняно з іншими подібними підходами графічне представлення моделі має переваги просторовості, відкритості, відображення множинності педагогічних ситуацій, інтегративності – включення всіх можливих підходів до визначення поняття «технологія» у якості підсистем тощо.

Усі ці переваги відіграють суттєву роль у випадку надання наведеної моделі особистісно орієнтованої спрямованості, оскільки таке загальне цілепокладання спричиняє необхідність удосконалення, реконструювання та створення принципово нових підходів до змісту і функціонування кожного компонента моделі як зокрема, так і у взаємозв'язку.

Аналіз психолого-педагогічного проектування як діалектичної єдності процесу і результату (певної педагогічної системи (моделі)) дав можливість досліджувати всі підсистеми моделі також у двох відповідних аспектах – процесуальному та результативному.

Спираючись на розроблені в сучасній педагогіці та філософії освіти вимоги до основних особистісних якостей людини (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, Л. Зязюн, В. Кремень, М. Лукашевич, С. Максименко, М. Михальченко, О. Савченко, С. Сисоєва, П. Щербань та ін.), таких як культура, творчість, креативність, моральність, гуманність, демократичний світогляд, цілісність, адаптивність, національні та загальнолюдські цінності, ми визначили критерії особистісної спрямованості до навчально-виховного процесу ВНЗ, а саме:

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія;
- методологічна забезпеченість;
- єдність мотиваційного, змістового та процесуального компонентів;
- забезпеченість умов для самодетермінації, самовиховання, саморозвитку, самонавчання;

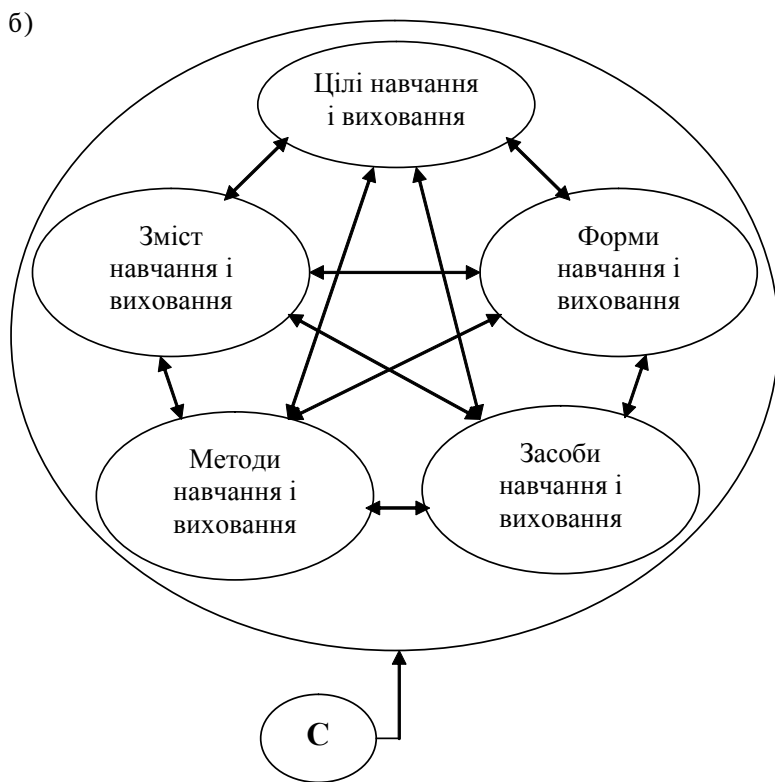
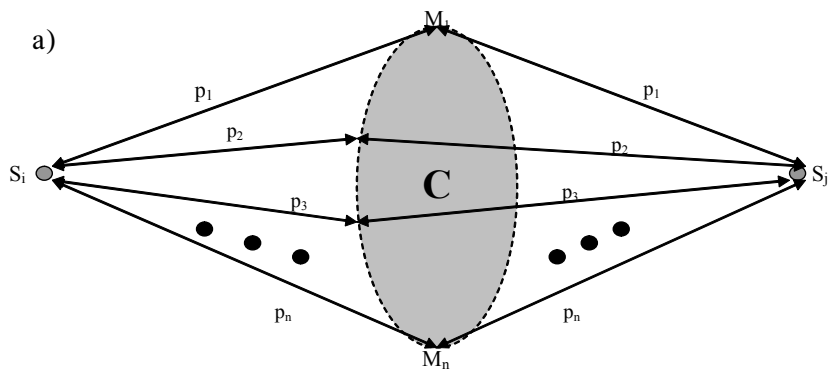


Рис. 1. Інтегративно-синергетична модель педагогічної технології

- орієнтація на загальнолюдські цінності (гуманізм, патріотизм, цінності рідної культури та інших культур);
- спрямування на розвиток сутнісних якостей мислення (креативність, системність, рефлексивність);
- дотримання психолого-гігієнічних вимог до організації праці;
- переважання діалогу, полілогу;
- використання тріалогу (трисуб'єктної взаємодії);
- інтегрованість (цілісність) навчального матеріалу;
- багатовекторна структурованість навчального матеріалу;
- логічна організованість.

Зазначені чинники мають наскрізно відобразитися у всіх компонентах інтегративно-синергетичної моделі педагогічної технології, перетворюючи її на особистісно орієнтовану педагогічну технологію.

Скажімо, особистісна орієнтація засобів навчання зреалізована нами в структурі особистісно орієнтованого підручника «Педагогіка вищої школи» (рис. 2).

Таким чином, у відділі педагогіки і психології вищої освіти здійснено значну роботу з уточнення понятійного апарату, надання йому сучасного звучання. Показовим у цьому плані є проведене старшим науковим співробітником *Ю. І. Терещенком* теоретичне дослідження, яке обґрунтовує предмет педагогіки вищої школи таким чином: «Педагогіка вищої школи – це науковий супровід функціонування ВНЗ різних рівнів акредитації; невпинне теоретичне і практичне розв'язання можливих для навчання та виховання студентів проблем і завдань, що обертаються для освіти на її фундаменталізацію, а для студентів – на безхворобливе входження із власним життєвим досвідом у світ науково-професійних знань та обов'язків, і оволодіння у підсумку фаховою компетентністю, яка дозволяє увійти до тієї чи іншої сфери культури так, щоб засвідчити у швидкоплинному світі інформаційного суспільства свою конкурентоспроможність як носія і поборника професійно нового і, передусім, як громадянина і патріота своєї батьківщини». Це визначення предмета педагогіки вищої школи об'єднує і збагачує зміст усіх вже наявних його тлумачень і передає надбання сучасної філософії освіти.

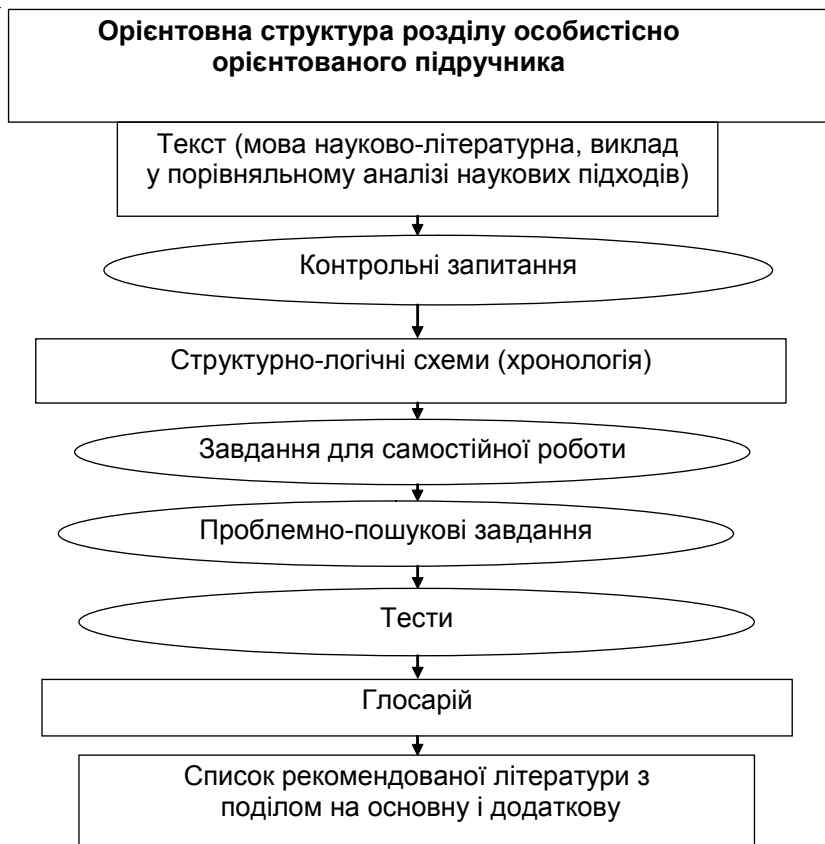


Рис. 2. Орієнтовна структура розділу особистісно орієнтованого підручника

У контексті інтегративно-синергетичної моделі педагогічної технології та з опорою на різноманітні підходи проаналізовано суттєві ознаки поняття «викладання», розкрито напрями його інноваційного забезпечення. Результати дослідження узагальнені у вигляді моделі, представленої на рис. 3.

Детального розгляду в дослідженнях зазнають проблеми формування професійних умінь у майбутніх викладачів вищої школи. Зокрема виокремлено такі теми: «Формування проєктивних умінь у майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки», «Формування вмінь розв'язувати педагогічні завдання у майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки» і т. п.

Здебільшого – це аспірантські теми. Так, Н. Ю. Тітаренко розробила модель формування вмінь проєктувати підручники для ВНЗ. У ній відображено мінімізований перелік необхідних знань і умінь, на основі яких, виходячи із поставленої мети, можна створити відповідний підручник.



Рис. 3. Модель поняття «викладання»

До блоку знань належать: знання про сутність і функції підручника (компонентів дидактично-методичного комплексу); типології структур підручника; сутність та процес «педагогічного проектування», методи системного аналізу і моделювання; нормативні вимоги до обсягу та форм, навчальних видань для вищої школи; галузеві стандарти (ОКХ, ОПП); програми з фахових навчальних предметів; фундаментальні знання відповідної науки.

До блоку проєктивних вмінь зараховано чотири їх основні види: організаційні, інформаційні, моделюючі, діагностичні. Вони конкретизуються відповідно таким чином.

Організаційні вміння: визначати мету навчання за певними структурними елементами програми, виявляти та усвідомлювати педагогічні засади проектування підручника, створювати план проєктивної діяльності.

Інформаційні вміння: здійснювати підбір інформації відповідно до навчальної програми, подавати матеріал науково-літературною мовою.

Моделюючі вміння: встановлювати логічні взаємозв'язки між змістовими елементами (структурувати матеріал), здійснювати різновекторне моделювання навчального матеріалу: будувати структурно-логічні схеми; створювати проблемно-пошукові завдання; ставити запитання для самоперевірки; розробляти тести; компонувати навчальний матеріал.

Діагностичні вміння: здійснювати експериментальну перевірку розробленого підручника [6].

Таким чином, робота науковців відділу педагогіки і психології вищої освіти дозволила:

- 1) дослідити інноваційне тлумачення предмета педагогіки вищої школи;
- 2) виявити вектори сучасного системного оновлення змісту педагогіки вищої школи як науки, так і навчання дисципліни;
- 3) обґрунтувати теоретично-методичні засади психолого-педагогічного проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання;
- 4) уточнити сутність поняття «викладання»;
- 5) обґрунтувати сутність і структуру інноваційних професійно-педагогічних умінь.

Список літератури

1. Андрущенко В. Культура. Ідеологія. Особистість / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. — К. : Знання України, 2002. — 578 с.
2. Богословський В. И. Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете : методологические характеристики : монографія / В. И. Богословський. — СПб. : Изд-во РПГУ им. А. И. Герцена, 2000. — 142 с.
3. Левшин М. М. Педагогічна сутність поняття «Інформаційна культура особистості» / М. М. Левшин // Вища освіта України. — 2002. — № 3(5). — С. 67–74.
4. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2007. — 576 с.
5. Левшин М. М. Атрибутивність системного мислення студентів у особистісно-орієнтованому навчанні / М. М. Левшин // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. — 2006. — Дод. 3, т. 2. — С. 230–235.
6. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : кол. монографія / за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. — К. : Пед. думка, 2008. — 256 с.
7. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волошук та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. — К. : Пед. думка. — 2009. — 256 с.
8. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекцій / Ю. В. Сенько. — М. : Академия, 2000. — 240 с.
9. Терещенко Ю. І. Категоріально-термінологічна матриця педагогічної науки : методологічне забезпечення освітніх орієнтацій / Ю. І. Терещенко // Практична філософія. — 2008. — № 3. — С. 20–30.

2.8. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ОСОБИСТОСТІ УСПІШНОГО КЕРІВНИКА

(В. К. Майборода)

У підрозділі обґрунтовуються складові моделі успішного керівника та шляхи поліпшення його підготовки. Подано характеристику понять: модель успішного керівника, професійна рефлексія, класифікація керівників, ознаки успішного керівника, ефективна діяльність, професійна підготовка.

В подразделе обосновываются составляющие модели успешного руководителя и пути улучшения его подготовки. Охарактеризованы понятия: модель успешного руководителя, профессиональная рефлексия, классификация руководителей, признаки успешного руководителя, эффективная деятельность, профессиональная подготовка.

In this section an author represents a structure of a model of successful manager and problems of increasing level of their training. There are characterized such definitions: model of successful manager, professional reflektion, fitures of successful manager, effectiveness activity, professional training.

Розвиток України як сучасної європейської держави вимагає від управлінських кадрів оволодіння сучасною наукою управління та її методологією, посилення й зростання авторитету керівника. Яким же він має бути сьогодні? Це питання давно цікавить багатьох. Відповідь на нього однозначно бути не може. Оскільки переважна більшість людей вважає, що мистецтво управління є доступним, легким, загальним і відомим, і знає, що воно є, але мало хто дає йому чітке визначення. Тому ця проблема вічна і завжди є сучасною. Відомо, що керівник – це особа, на яку офіційно покладено функції управління колективом і організації його діяльності. Управління (керування) – це дія, спрямована на певний процес (об'єкт) з метою забезпечення бажаного розвитку. Сьогодні як ніколи в системі вищої освіти України потрібні професійно підготовлені, висококультурні, енергійні, інтелігентні керівники, які активно вивчають і використовують досягнення світової науки та передового досвіду, постійно працюють над собою, максимально використовують минулий досвід в управлінській діяльності, опановують культуру спілкування. Без знання законів і закономірностей

спілкування, взаємодії людей у групі неможливо забезпечити виконання наказів керівництва, змусити неухильно виконувати доручення.

Екстраполоючи сучасний розвиток суспільства, науки, економіки, результати спеціальних досліджень, проведених за допомогою різних методів аналізу («мозкового штурму», спостереження, опитування експертів, бесід, контент-аналізу тощо), дають можливість передбачити, що керівник повинен не тільки народитися лідером, він повинен ним стати і «відбутися», як в особистісному, так і професійному плані. Керівник, як про це зазначає Н. Паркінсон, – це особистість, яка йде попереду, об'єднує, спрямовує дію колективу. Це мудра, приваблива людина, яка привертає підлеглих інтелігентністю поведінки, інтелектуальністю та доказовістю суджень, здатністю бачити кінцевий результат. Це людина з розвинутою уявою, компетентністю, рішучістю, відповідальністю, вимогливістю в поєднанні з повагою, лагідністю, уважністю і вдячністю [1]. Народженого до лідерства неважко навчити керувати. Найжахливіше й найнебезпечніше для технології управління – опинитися під впливом керівника, не здатного на лідерство, на ефективну рефлексію самого себе. Справедливим керівником може бути лише той, хто знає, як поставити себе на місце інших. Потрібно додати, що не тільки знає, а й ставить себе на їх місце, розвиває професійну рефлексію, самовдосконалюється, працює творчо. Відомо, що ніяка творчість неможлива без рефлексії. Рефлексія – самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом, власними переживаннями [2].

Професійна рефлексія – пошук, оцінка, обговорення із самим собою власного досвіду, реального і уявного, уміння жити й працювати так, щоб не заважати іншим. Нескромність, суб'єктивність оцінок, грубощі, інші вияви порушення етичних норм недопустимі в професійній діяльності людини взагалі й особливо в діяльності керівника. Мудрі поради українського генія Г. С. Сковороди й сьогодні цінні: «Хто захоче чогось навчитися, повинен до того зродитися. Не від людини, а від природи суть усього. А хто зважиться без природи навчати чи навчатися, хай затьямить приказку: «Вовка в плуг, а він у луг». Доки кільце висить у свинячій ніздрі, доти вона не рие. Вийми – споганить землю» [3, с. 108]. Підтри-

мують ці думки вчені, які досліджують проблему класифікації керівників. Так, Д. І. Дзвінчук виділяє п'ять типів керівника: а) «убогість управління»; б) «загородній клуб» – збереження дружніх стосунків між виробниками за рахунок виробництва; в) «людина в організації»; г) «усе для виробництва»; д) «консенсусне управління» [4].

Не викликає заперечення й класифікація М. П. Бойчака й Я. Ф. Радиша, які виділяють такі типи: керівник вищої ланки; керівник, зосереджений на людині; керівник, зосереджений на праці; керівник команди; керівник нижчої ланки; керівник-підприємець [5].

Російський психолог Ю. Красовський розглядає принципи класифікації типів керівників як результат професійного емпіричного досвіду керівника. Принагідно відзначити, що крім стилів організаційної поведінки він виокремлює дві групи типів керівників:

1. «Опорні» – керівники, які становлять ділову основу організації. До них належать типи: «творець» і «незмінний», які є ядром організації, забезпечують активність її функціонування.

2. «Ажурні» – «прикраса» організації, створюють фон, проте ніколи не стануть опорою підрозділу або організації. До цієї групи належать поширені стереотипи, що виявляються зі значною мірою стійкості:

– «мораліст» – схильний до розмірковування на моральні теми, любить повчати, вказувати на недоліки;

– «дилетант» – береться за будь-яку справу, незважаючи на відсутність знань, досвіду для їх здійснення;

– «скептик» – його супроводжують недовіра до всього, сумніви в усьому;

– «попелюшка» – це слухняні виконавці, яким нерідко доводиться братися за чорну, невдячну роботу, не претендуючи на відповідне оцінювання своїх старань;

– «діловий» – це прагматичні керівники, в яких відсутнє відчуття перспективи;

– «гравець» – керівник, який здатний швидко запалюватися у здійсненні справи, але так само й швидко охолоджуються до неї. Його інтереси і мотиви нестійкі та вибіркові. За жорсткого

контролю і відповідальності йому під силу складні завдання, він бере активну участь у життєдіяльності організації;

– «енергійний» – надзвичайно активний керівник;

– «архіваріус» – педантичний і скрупульозний, неухильно виконує інструкції. Охайність і ретельність допомагають виконувати роботу, яка для інших є важкою і нецікавою [6].

В управлінській практиці поширені й такі типи керівників: «штабісти», «борці за справедливість», «орачі» та «імітатори». Дослідженням визначено, що існують й інші класифікації керівників. Усі вони мають право на існування. Однак у науковій літературі відсутні праці, які б розкривали педагогічні основи професійної підготовки та зміст моделі успішного керівника сьогодення.

Метою даної статті є: визначення й обґрунтування складових перспективної моделі керівника, яка б узагальнювала стратегічні цілі, завдання, основні напрями його підготовки.

Як відомо, виміром авторитету керівника є високий рівень духовності. Він має стати частиною людства, що може здійснювати свою місію в суспільстві через самопізнання, самотворення й самореалізацію. З розвитком суспільства, людської свідомості керувати (управляти) людьми стає все складніше й складніше. Кожен керівник мусить зрозуміти, що свобода – це право робити все, що дозволено законами. Тому перед керівником-лідером сьогодні постають принципово нові завдання, вирішенню яких в одну мить навчити не можна.

Якість підготовки керівника значною мірою визначається тим, кого ми повинні готувати і в якій мірі професійне вміння, мислення й практику використовує керівник для вирішення нестандартних, перспективних завдань професійної діяльності й керівництва, і хто, власне, готовий до професійної адаптації у принципово нових умовах. Професіоналізм управлінської діяльності має стати для кожного керівника основою. У зв'язку з тим що керівник для ефективного здійснення й корекції управлінської діяльності повинен володіти сукупністю загальнотеоретичних, спеціальних управлінських і психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, потрібно змоделювати його професіограму. Звідси одним із *головних компонентів його моделі* є формування системи розвинених, гнучких

професійних умінь, навичок і мислення, що забезпечать успішне вирішення ускладнених, нестандартних, нетрадиційних, новочасних завдань розвитку економіки, культури й освіти держави.

Другий компонент моделі має чітку демократичну ідею – навчання мудрості протягом усього життя. Визнаючи найбільш загальні принципи стратегії реформ освіти, у доповіді комісії ЮНЕСКО на перше місце поставлено саме «освіту протягом життя», називаючи її центральною проблемою людства [7]. Це не тільки вміння вчити, набувати професійні знання, навички, уміння, оволодівати інноваційними технологіями, – а й *вчитися протягом усього життя гарно думати, бачити, чути, мовчати, говорити й працювати.*

Третій компонент – гуманістичний, що включає систему методів, форм, засобів залучення майбутнього керівника до виховання в собі загальнолюдських цінностей через вивчення гуманітарних дисциплін, що акумулюють систему світових надбань (історія, теорія та історія управління, філософія, психологія, педагогіка, політологія, соціологія, риторика, етика, акмеологія, логіка і т. ін.). Результати анкетування 280 респондентів, спостереження, бесіди свідчать, що основними організаційними формами, за допомогою яких керівник досягає бажаного рівня децентралізації своїх повноважень і функцій, у вищій школі є такі (у відсотках):

- поєднання єдиноначальності з колегіальністю – 19;
- делегування повноважень – 16;
- координація діяльності спеціалістів різних підрозділів і позитивна мотивація – 14,7;
- розподіл обов’язків між керівником та його заступниками й доведення їх до відома всіх працівників – 11,3;
- ставлення з розумінням до помилок, поразок і промахів – 10,6;
- розробка посадових інструкцій виконавців – 9,0;
- постійна, своєчасна і достовірна поінформованість керівника у різних галузях діяльності: плануванні, стосунках, праві, фінансуванні тощо – 8,4;
- сприйняття людей такими, якими вони є – 5,8;
- посилення відповідальності керівника за результати роботи підлеглих – 5,2.

Респонденти визначили чинники, які перешкоджають розвитку гуманістичної складової моделі успішного керівника (у відсотках). Цікаво, що на перше місце визначено прагнення до влади, небажання поступатися частиною своїх прав – 18,6, а потім:

- недовіра до підлеглих, недооцінювання їх здібностей, умінь, нахилів – 16,4;
- бажання самому вирішувати всі питання – 14,2;
- неправильне розуміння єдиноначальності в керівництві – 11,8;
- «упевненість», що делегування повноважень, довіра до підлеглих, опора на них знижують роль керівника, не сприяють його авторитету – 10,0;
- невпевненість у собі, нерішучість у прийнятті рішень – 9,8;
- байдужість, поверховість, зазнайство, верхоглядство, некомпетентність – 8,2;
- грубощі, жорстокість та запобіглива вимогливість до інших – 4,7;
- словоблуддя, популізм і непорядність – 3,3;
- корисливе ставлення до інших (розгляд проблем і людей з позицій власної вигоди) – 2,1;
- вдячність керівника – 0,9.

Аналіз відповідей респондентів свідчить, що значна частина з них виділяє два негативні чинники: прагнення до влади та недовіра до підлеглих.

Найбільш вартісною цінністю керівника є розвинене почуття вдячності. Її передусім потрібно виховувати в собі протягом усього свого життя.

«Невдячна воля – ключ до пекельних мук, вдячна воля ж є всіх сладошів рай. Сине мій, – пише Г. С. Сковорода у «Благородному Єродії»: ...Учися вдячності. Учися, сидячи вдома, літаючи, засипаючи, прокидаючись. Знай, що всі інші науки – рабині цієї цариці» [3, с. 110–111]. Досить життєва мудрість, яку потрібно постійно розвивати. Проте респонденти цій вартісній цінності керівника віддали тільки 0,9 відсотка.

Четвертий компонент моделі передбачає наявність у керівників психологічної готовності до виконання управлінської діяльності, яка включає такі взаємозумовлені компоненти:

- мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управлінської діяльності;
- когнітивний – сукупність знань, необхідних для управлінської діяльності;
- операційний – сукупність умінь і навичок практичного вирішення управлінських завдань;
- особистісний – сукупність важливих для управлінської діяльності особистісних якостей [8, с. 30].

П'ятим компонентом моделі є система професійних знань, умінь і навичок, що закріплено в його кваліфікаційній характеристиці, якості індивіда, які безпосередньо стосуються трудового процесу і впливають на його ефективність.

Практикою встановлено, що така модель сприяє визначенню позитивних і негативних ознак керівника (див. табл. 1). Позитивні ознаки потрібно в собі постійно формувати, а від негативних – позбавлятися, систематично вивчати діяльність й досягнення керівників та їх підлеглих.

Крім позитивних і негативних ознак керівника респонденти у своїх відповідях називають «правила ефективного управління»:

- управління – це застосування здібностей, якими наділені майже всі люди;
- людей треба сприймати такими, якими вони є;
- на помилках потрібно вчитися, але не жити старими промахами й розчаруваннями;
- вирішальне значення мають результати управління;
- до помилок, поразок і помилок своїх та підлеглих треба ставитися з розумінням;
- невдача – це своєрідна можливість чого-небудь навчитися;
- після програшу потрібно зосередитися, щоб виграти наступного разу;
- працювати з людьми, залучати їх до справи значно ефективніше, ніж співпрацювати шляхом примусу;
- якщо хочеш, щоб тебе слухали, не кричи;
- сильна особистість керівника орієнтується на професіоналізм у роботі, а слабка – на авторитет, силу і самовпевненість.

Ознаки керівника у сфері управління

<i>Позитивні ознаки</i>	<i>Негативні ознаки</i>
Професіоналізм, глибина стратегічного мислення	Поверховість, зазнайство, верхоглядство й некомпетентність
Концентрація енергії на досягненні успіху	Грубощі, жорстокість, запобіглива вимогливість до інших, словоблуддя, популізм, нерішучість
Гуманне ставлення до людей, доброзичливість у стосунках	Непорядність і аморальність у повсякденній поведінці
Щирість і природність у поведінці, праця заради надання послуг іншим	Зневажливість у ставленні до людей та чванливість, підступність і неприциповість
Правдивість, відвертість	Байдужість, неправдивість та корисливе ставлення до інших
Повага і довіра до людей, толерантність, чуйність	Зверхне, формально-поверхове, показове дотримання правил і норм поведінки
Готовність завжди допомогти іншим, порядність	Зрадливість, заздрощі та підлабузництво
Шанобливе і поважне ставлення до традицій і звичаїв	Страх і недовіра, що панують над відвагою і довірою

Таким чином, за результатами проведеного дослідження пропонується узагальнена модель успішного керівника, що містить п'ять складових. Перевагою запропонованої моделі є цілісне відображення складових особистості керівника.

Потрібно відзначити, що з 280 респондентів 126 (45%) написали в анкеті, що вони є не сильними керівниками, без досвіду і їм потрібно вчитися.

Аналіз наукових праць [1–8], досвіду з даної проблеми свідчать, що діяльність керівника може бути ефективною за таких умов:

- підвищення ролі людського чинника у професійній діяльності та суспільстві;
- швидкого накопичення нових наукових даних у межах своєї професії, у теорії й практиці управління;

- інтенсивного впровадження комп'ютерних інформаційних технологій управління, інформатизації суспільства;
- швидкої зміни професійних технологій;
- зростання ролі освіти і науки в суспільстві.

Якість і ефективність прийняття управлінських рішень залежить не тільки від успішного функціонування механізмів їх забезпечення, а й від особистості керівника, який успішно впроваджує інформаційні технології, є справжнім лідером. Оскільки прийняття управлінського рішення – це вольова діяльність, результатом якої є досягнення конкретної мети на основі перетворення вихідної інформації. Саме тому методологічні підходи до побудови моделі розвитку керівника спираються на системний і синергетичний підходи, постіндустріальну концепцію, концепцію менеджменту в управлінні.

В умовах формування правової держави, розвитку демократії реалізація принципів гуманізму і соціальної справедливості значною мірою залежить від компетентності керівних кадрів, їх професіоналізму, правової культури, ідейно-морального обличчя. Вихід їх роботи на якісно новий рівень неможливий без корінного поліпшення професійної підготовки і підвищення їх кваліфікації.

Становлення керівника – це постійна й наполеглива діяльність, рух, що сприяє особистісному й духовному зростанню й успіху.

В усі періоди історичного розвитку країни були керівники, які мали успіх, були й ті, що демонстрували повну «зневагу й невміння» під час розв'язання основних життєвих проблем. Досвід переконливо свідчить, що керівниками всіх рівнів стають або розумні й талановиті особистості, які усвідомлюють значення розвитку своїх особистих якостей для успіху, або ті, які вважають, що вони досягли всього і вчитися нічого і немає в кого. Сьогодні ми є свідками того, що нами керують не перші, а ті, хто є насправді «піною» найнижчої якості, люди з рабською свідомістю, які не довіряють нікому, хочуть одержати більше, ніж віддають, а коли й віддають, то тільки тим, хто їм корисний. Вони не задумуються над своєю діяльністю, а їх «творіння» не дає нікому радості.

Ось тому у вищих навчальних закладах України потрібно готувати не тільки висококваліфікованих спеціалістів-професіоналів

різних галузей, а й формувати високу управлінську культуру майбутнього фахівця. Реалізації цих та інших проблем має бути підпорядкована практична й повсякденна діяльність ректорату, вченої ради, керівників підрозділів, кафедр, науково-педагогічного складу, органів студентського і курсантського самоврядування.

Навчальний процес при цьому повинен скеровуватися не стільки на інформаційне насичення, скільки на формування продуктивного мислення, на розвиток чуйності, інтелектуального потенціалу особистості, становлення способу логічного аналізу та всебічного оброблення інформації, що використовується на творче конструювання, на самоосвіту, самовиховання, самовдосконалення.

Це є підтвердженням того, що керівником потрібно не тільки народитися. Керівникові нового типу необхідно вчитися, самовдосконалюватися, працювати над собою протягом усього свого життя, щоб стати таким, який допомагає, сприяє, полегшує, створює команду для досягнення спільної мети.

Список літератури

1. Паркінсон Н. Законы Паркинсона / Н. Паркинсон. — М. : Прогресс, 1989. — С. 16—27.
2. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. — 1996. — № 1. — С. 7.
3. Сковорода Г. С. Твори : у 2 т. / Г. С. Сковорода. — К. : АТ «Обереги», 1994. — Т. 2 : Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. — 480 с.
4. Дзвінчук Д. І. Психологічні основи ефективного управління : навч. посіб. / Д. І. Дзвінчук. — К. : ЗАТ «Нічлава», 2000. — 280 с.
5. Термінологічний словник-довідник менеджера охорони здоров'я / кол. авт. ; упоряд. М. П. Бойчак, Я. Ф. Радиш. — К., 2001. — 78 с.
6. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. — К. : Академвидав, 2003. — 568 с.
7. Чепак В. В. Безперервна освіта як стратегія освітніх реформ / В. В. Чепак // Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи : Всеукр. наук.-практ. конф. — К. : ВЦ «Київ. ун-т», 2000. — С. 90.
8. Карамушка Л. М. Психологічні основи управління у системі середньої освіти / Л. М. Карамушка. — К. : ІЗМН, 1997. — 180 с.

2.9. ЕМОЦІЙНИЙ ЧИННИК У КОНТЕКСТІ ВИХОВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО

(до питання індивідуального підходу у навчанні та вихованні молоді)

(О. А. Невмержицький)

У підрозділі йдеться про актуальний на сьогодні раціонально-емоційний механізм формування світоглядних переконань молоді на прикладі праць В. О. Сухомлинського. Обговорюються поняття: світогляд, інтелектуальні емоції, здивування, успіх у навчанні, досвід пізнавальної діяльності, переконання.

В подразделе идет речь об актуальном на сегодняшний момент рационально-эмоциональном механизме формирования мировоззренческих убеждений молодежи на примере работ В. А. Сухомлинского. Обсуждаются понятия: кругозор, интеллектуальные эмоции, удивление, успешность в учебе, опыт познавательной деятельности, убеждения.

The section is devoted to an actual rational-emotional mechanism of the formation of world view persuasions of young people on the example of V. A. Sukhomlinsky proceedings. There are discussed definitions: intellectual emotions, suprising, successful in study, experience of learning activity.

Уся багатогранна педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського проникнута турботою про виховну функцію навчання. Не секрет, що зміст освіти кожного суспільства спрямований не тільки на засвоєння певної суми знань і професійних умінь: він передбачає, не в останню чергу, формування соціальних ідей та світоглядних переконань.

Паралельно з висновком про сутність світогляду і світоглядних переконань особистості як системи не тільки правильних уявлень людини про світ, а й суб'єктивного стану її, що виявляється в її почуттях, волі і діяльності, В. О. Сухомлинський знаходить спосіб його формування у школярів.

У багатьох книгах і статтях В. О. Сухомлинський стверджує, що виховують не самі по собі знання, а ідеї, почуття, які викликають знання в процесі їх сприйняття. Відомо, що одні й ті самі подекуди знання викликають різні ставлення до них людей. Отже, важливо,

щоб здобуток людства викладався вчителем під таким кутом зору, який відповідає завданням виховання. Педагог, на думку Василя Олександровича, завжди повинен мати відповідь на запитання: навщо він розповідає; до чого закликає; до кого звертається; кого хоче бачити у своєму вихованцеві, які прагнення і почуття хоче розбудити?

Виховний механізм, за В. О. Сухомлинським, ґрунтується на двох зовнішніх компонентах — знанні й цілеспрямованій діяльності вчителя у керуванні процесом їх засвоєння учнями, а також на внутрішньому компоненті — суб'єктивному стані переживання істини учнем, тобто його чуттєвій сфері. Основна суть його дії — забезпечення гармонії інтелектуального та емоційного, що, за необхідності, породжує вольове і практичне. Цим і пояснюється неодноразово й за різних нагод виявлена ним глибока зацікавленість у розвитку емоційної сфери учнів.

Кваліфікуючи чуттєву сферу як людську природну основу для розвитку світоглядних переконань, В. О. Сухомлинський не виступає першовідкривачем, а продовжує далі вже сформований в історичній практиці підхід до формування переконаності. Адже людина, як правило, починає наслідувати ідею, яка глибоко її схвилювала, вразила.

Заслуга В. О. Сухомлинського в тому, що він уперше у вітчизняній педагогіці показав роль почуттів, інтелектуальних емоцій у стимулюванні навчальної діяльності школярів, довів, що їх послідовний розвиток — реальна основа формування світоглядних переконань. Для Сухомлинського-педагога знання та почуття дітей завжди виступають у нерозривній єдності, у тісній взаємодії зі способом їх життя, у всій його розмаїтості. «Оволодіння знаннями — це ідейно багате, багатогранне, емоційно насичене життя особистості. Пізнаючи і знаючи, людина хоче, прагне, любить, співчуває, гнівається, зневажає, ненавидить» [1, т. 1, с. 110]. Коли процес пізнання супроводжується емоційними переживаннями і збудженням почуттів людини, тоді знання набувають особистісної значущості, стають внутрішнім регулятором поведінки. Отже, не слід відгороджувати дитину від хвилювань і тривоги, а, навпаки, створювати умови, за яких думка полонить серце, пробуджує почуття. Тільки

за цієї умови, вважає В. О. Сухомлинський, «переконання здобуваються» [1, т. 1, с. 112].

Дослідник емоцій та почуттів Є. П. Львіна [4] засвідчує, що термін «інтелектуальні емоції» виник у першій половині XIX століття в школі І. Гербарта. Однак почуття розглядалися представниками цієї школи або як особливості відчуттів, або як вияв динаміки уявлень, тобто інтелектуальне почуття в їх уявленні інше, оскільки свідомо оцінка стосунків між уявленнями різниться від пізнавальних процесів. Вони як інтелектуальні виділяли почуття новизни, контрасту, зміни, подиву.

Про інтелектуальні емоції (почуття) писали Т. Рибо, Е. Титченер, В. Джеймс. При цьому, якщо в першого з цих авторів йдеться про здивування, подив, пристрасті, які можна вважати афективними реакціями, то у двох інших інтелектуальними почуттями стають когнітивні процеси: або судження як результат логічних операцій щодо інтелектуальної емоції «подиву» як збудника пізнання, що згадується Аристотелем, І. Кантом, Т. Рибо та ін. [3].

Глибокий аналіз емоції подиву дав К. Д. Ушинський, який стверджував, що людей, які не шукають подиву (недопитливих), справді можна зустріти, як і взагалі людей, байдужих до набуття знань. Проте людей, не здатних дивуватися, немає. Ушинський пише про три типи людей, які рідко дивуються: по-перше, це захоплені своєю справою й мало цікавляться всім іншим; по-друге – ті, які володіють різноманітними знаннями і яких рідко можна чимось здивувати; по-третє, це люди, які знають все поверхово, але які, на їх думку, можуть все пояснити (тобто дилетанти) [7].

Інтелектуальними емоціями більшість дослідників вважає подив, почуття здогаду, впевненість, сумнів [2].

В. О. Сухомлинський, власне, не вживав поняття «інтелектуальні емоції», однак разом з тим у своїх творах аналізує категорії подиву, емоційного переживання успіху в навчанні, досвіду пізнання і творчої праці.

Особливий етап у творчості В. О. Сухомлинського – це кінець 60-х – початок 70-х років. У цей період виходить низка книжок і статей педагога. Серед них «Павлівська середня школа» і «Серце віддаю дітям» (1969), «Проблеми виховання всебічно розвиненої

особистості» (1970), «Народження громадянина» (1971). Безліч статей присвячено актуальним виховним проблемам. Так, 1970 року в центральних виданнях видатний педагог опублікував 15 статей, серед яких: «Знання і переконаність», «Загартуйте переможців», «Лист дочці», «Природа, труд, світогляд», «Гармонія трьох начал», «Розум і руки». У них яскраво відображено його думки про стимулювання пізнавальної праці, про технологію формування світоглядних переконань учнів у школі.

Головне, що пронизує педагогічну творчість В. О. Сухомлинського цього періоду, — це занепокоєність тим, що школа все ще погано справляється зі своїми завданнями у змінених соціальних умовах, коли, за словами педагога, зникає потреба в знанні як могутнього «вихователя», і тим, що в умовах загальної освіти «навчання перестало бути благом». Усе це, безумовно, породжує деяку пасивність у сприйнятті знань, у прагненні до духовного збагачення. А в результаті — вада, яку В. О. Сухомлинський справедливо називає «потворним» уявленням. Йдеться про хибне уявлення щодо нібито існуючої в нашому суспільстві праці «вищого» і «нижчого» ґатунку, про те, що людям фізичної праці не обов'язково одержувати освіту.

У творчості В. О. Сухомлинського другої половини 60-х років все частіше стверджується думка, що у формуванні світоглядних переконань провідною ланкою виступає чуттєва сфера учнів: «Переконаність формується тоді, коли вихованець усвідомлює істину в процесі активної діяльності, проймається глибокими інтелектуальними, моральними, естетичними почуттями» [1, т. 4, с. 22]. «Ми добиваємося, щоб у дитини і підлітка боліло серце за те, що відбувається навколо неї, поряд з нею, щоб вона з дитинства пережила громадянські радощі і громадянські прикрощі» [1, т. 4, с. 560].

Перед педагогом, неодноразово підкреслював В. О. Сухомлинський, має стояти завдання: викликати здивування, захоплення учнів тими дивами, якими збагачує їх пізнання рідної природи. «Нехай дитина відчуває красу і захоплюється нею, нехай в її серці, пам'яті назавжди збережеться образ, в якому втілюється Батьківщина. Усмішка, захоплення, подив — стежка до дитячого серця», — пише педагог [1, т. 3, с. 40].

У книзі «Серце віддаю дітям» та інших працях В. О. Сухомлинський розвиває думку про те, що почуття здивування перед таємницями природи і переживання радості своєрідного їх першовідкриття стають рушійною силою, поштовхом, який збуджує і активізує дітей. Це пов'язано з тим, що «...емоційні імпульси (почуття радісної збудженості, подиву і здивування) нібито будять дрімаючі клітини кори, активізують їх діяльність» [1, т. 3, с. 133]. У цих умовах у дітей розвивається допитливість, інтерес до пізнання, дух дослідження, цікавості, а також, як справедливо стверджує автор, бажання працювати.

Найважливішим чинником формування пізнавального інтересу В. О. Сухомлинський називає успіх у навчанні, який надихає школяра і тому має високу виховну цінність. Максимальне напруження духовних сил дитини можливе лише за умови, коли розумова праця дає йому якийсь успіх. «Є успіх — є бажання вчитися». Особливо це важливо на першому етапі навчання. Якщо ж одна невдача виникає за іншою, «дитина якийсь час глибоко страждає, потім тендітна тканина таємного куточка його душі грубішає, дерев'яніє — і йому все байдуже» [1, т. 4, с. 483–484].

Як досвідчений педагог, Василь Олександрович розумів, що через індивідуальні особливості і здібності дітей не всі вони можуть досягти одного рівня знань. Тому слід кожного учня підвести до максимального досягнення успіху на рівні його здібностей, щоб всі учні одержали задоволення, позитивні емоції від своєї праці. У статті «Інтерес до навчання — важливий стимул навчальної діяльності учнів» В. О. Сухомлинський підкреслює, що успіх у навчанні формує «емоційний стан», збуджуючи бажання вчитися.

В. О. Сухомлинський неодноразово попереджує, що ідейне виховання, формування переконань відбувається на кожному кроці нашого життя, незалежно від того, чи ставить учитель перед собою мету виховати переконання чи ні, бачить чи не бачить, що відбувається в юній душі, протиставляє фальшивим правильні переконання чи не протиставляє. Ця закономірність така ж неминуча, як і інша, яка полягає в тому, що переконаність — як якість особистості — не може з'явитися без емоційного переживання істини, без осягання фактів розумом і переживання ідеї серцем, душею. Тому,

щоб виховати переконаність, слід звернутися до людської душі, до свідомості й совісті. Це — серцевина мистецтва виховання взагалі і завжди, на всіх уроках у школі.

Великого значення у формуванні переконань В. О. Сухомлинський надає праці в широкому розумінні слова, праці, у результаті якої «розумнішає» рука, а розум стає тоншим і гнучкішим, розумнішим і працелюбнішим. Педагог прагне того, аби робота дітей на природі була тонкою, копіткою, вимагала складних, точних розумових операцій.

Завершальною умовою-закономірністю формування переконаності В. О. Сухомлинський визначає досвід діяльності школяра. Саме особистий досвід, сформований в тій або іншій сфері діяльності, створює впевненість, виробляє позицію і власне якість переконаності. Отже, послідовне сходження інтелектуальних емоцій учнів від здивування, захоплення і допитливості до радості пізнання і подолання труднощів, до переживання успіху, відчуття своєї досвідченості в інтелектуальній і практичній діяльності є ні що інше як дія механізму формування світоглядних переконань.

Можна констатувати, що, формуючи досвід школяра в тому або іншому важливому для виховання напрямку, ми тим самим забезпечуємо формування відповідних переконань: «...саме особистий досвід породжує в людині певні почуття і переживання, ставлення до навколишнього» [7, с. 375]. На цій основі і формуються, відповідно, ідейні, трудові, моральні та інші переконання учнів.

У творчості В. О. Сухомлинського немає спеціального визначення структури переконання, однак її можна виявити під час аналізу різноманітних трактувань педагогом цієї складової структури світогляду. Переконаннями стають, перш за все, знання (природонаукові, гуманітарні, моральні і т. ін.), які стали надбанням учня в результаті праці з їх засвоєння. Переконання — це впевненість учня в достовірності знання, що виникла в результаті здобуття знань і накопичення практичного досвіду його реалізації. І, нарешті, переконання — духовні цінності людини, що становлять його суть, якими він дорожить і які відстоює в будь-якій ситуації.

Пізнавальна діяльність		Практична діяльність		Становлення світогляду
Збудження інтелектуальних емоцій здивування, захоплення знанням	→	Прагнення апробувати знання на практиці	→	Осмислення знання
Прагнення до подальшого пізнання	→	Мотивована, одухотворена задумом праця	→	Переживання знань як істини
Успіх і радість пізнання	→	Задоволення від діяльності	→	Формування впевненості в істинності знань і у своїх силах
Досвід пізнавальної діяльності	→	Цілеспрямована трудова і суспільна діяльність	→	Формування окремих переконань, світоглядних почуттів
Потреба в постійному духовному збагаченні	→	Потреба у творчій праці	→	Формування переконаності

Рис. 1. Схема взаємозв'язку напрямів пізнавального процесу

Як бачимо, наведені поняття суті переконань і переконаності в цілому підтверджують теоретичні висновки В. О. Сухомлинського про керівну роль «радість пізнання», інтелектуальних та інших переживань у вихованні переконаності. Як підтверджує практика виховної діяльності Василя Олександровича, формування переконаності здійснюється за трьома взаємопов'язаними напрямками:

- перший: розвиток пізнавального інтересу до рівня потреби в постійному духовному збагаченні;
- другий: виховання творчого ставлення до трудової та суспільної діяльності; і, нарешті,

• третій – послідовне змінювання, удосконалення стану переконаності, коли вона стає світоглядною якістю, властивістю, мотивом діяльності людини. Усі ці три напрями цілеспрямованого виховання у творчості В. О. Сухомлинського об'єднані й взаємообумовлені. Це дає змогу уявити взаємозв'язок і послідовність цього процесу у вигляді схеми (рис. 1).

Список літератури

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – 670 с.
2. Васильев И. А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности / И. А. Васильев // Психол. журн. – 1998. – № 4. – С. 49–60.
3. Зязюн І. А. Морально-естетичні погляди В. О. Сухомлинського / І. А. Зязюн, Е. Г. Родчанин. – К., 1980. – 48 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 752 с.
5. Потужний В. Л. Виховання соціальних почуттів у старшокласників / В. Л. Потужний. – К. : Знання, 1979. – 32 с.
6. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
7. Ушинський К. Д. Человек как предмет воспитания : собр. соч. / К. Д. Ушинський. – М., 1907.
8. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : пер. з рос. / К. Д. Ушинський ; редколегія : В. М. Столетов (гол.) та ін. – К., 1983.

2.10. ГЕРМЕНЕВТИЧНЕ РОЗУМІННЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

(О. М. Олексюк)

У підрозділі розглядаються характерні типи герменевтичного розуміння музичного тексту, його можливості в інтерпретаційному процесі. Обґрунтовується необхідність збагачення духовного потенціалу особистості музиканта-виконавця. Аналізується дія нормативно-регулятивних механізмів у ціннісно-смысловій інтерпретації музичного твору.

В подразделе рассматриваются характеристики герменевтического понимания музыкального текста, его возможности в интерпретационном процессе. Обосновывается необходимость обогащения духовного потенциала личности музыканта-исполнителя. Анализируется действие нормативно-регулятивных механизмов в ценностно-смысловой интерпретации музыкального произведения.

The section deals with the ideals of the hermeneutic in derstanding of the music text and its opportunities in the interpretation process. Its substantiated the necessity to enrich spiritual potential of personality of musician. We analyse an idea of normative and regulative mechanism in valuable-meaning interpretation of musical composition.

Останніми роками в епіцентрі наукової картини педагогічної дійсності відбуваються зміни стосовно критеріїв цивілізаційної динаміки, що інспірують цілий комплекс проблем методологічного характеру. Акцент на соціокультурній багатовимірності методологічно означає усвідомлення глибокої залежності гуманітарних практик, у тому числі й педагогічної реальності, від універсальних настанов, необхідності багаторівневої рефлексії ціннісно-цілевих засад. Нова педагогічна реальність, в якій дедалі більшого значення набуває особистісна позиція, суб'єктивність і активна самостійна діяльність у ситуаціях самопроекування і самореалізації, вимагає інших наукових підходів. Перетворення свідомості людини взагалі та індивідуальної свідомості зокрема у визначальний чинник суспільного життя об'єктивно веде до використання онтологічного підходу, який, на відміну від гносеологічного, акцентує увагу не на зовнішніх проявах людини, а на розумінні її внутрішніх станів,

духовного буття. Тому йдеться про способи проникнення у феноменологічні глибини свідомості, занурення в «життєві світи» і ментальні структури буття. Це стає можливим у процесі діалогу не як окремого акту, а як способу буття, спів-буття з «іншим» [1].

Гуманітарній методології, що ґрунтується на онтологічному підході, мають відповідати герменевтичні методи – екзистенційні діалоги, «вчуття» у внутрішній світ іншого, рефлексія, саморозуміння тощо. Таким чином, проблема герменевтичного розуміння стає обов'язковим компонентом і повсякденного життя людини, і загальнометодологічною настановою в контексті педагогічного процесу. У період глобальних зрушень у природі й суспільстві розуміння стає однією з актуальних проблем, від розв'язання яких залежатиме майбутнє цивілізації.

Водночас правомірно констатувати, що в навчально-виховному процесі виникла суперечність між експоненціально зростаючою інформаційною складовою освіти і педагогічними умовами, що забезпечують розвиток здатності учнів вилучати з інформації особистісно цінний зміст. І якщо розуміти модернізацію як дію індивідів, структур, які мають намір не просто змінити, а й поліпшити стан освіти в країні, то герменевтичне розуміння набуває пріоритетного значення.

Цей висновок повною мірою стосується і процесу професійної підготовки майбутніх фахівців у системі вищої музичної освіти, де, як стверджують вчені, педагоги-практики, ще панує клановий концептуалізм, образне кліше, особистісна невиразність та безадресність у розумінні сутності музичної творчості. У цьому зв'язку не можна не погодитися із справедливою думкою В. Ражнікова про те, що одиницею змісту освіти для всіх творчих музичних спеціальностей є не «ступінь готовності» програми, не порція інформації у викладанні теоретичних дисциплін, не дані гуманітарних наук, а творча інтерпретація у всій своїй суб'єктивно-образній та соціальній багатозначності. З огляду на це доцільно спинитися на тенденціях розвитку сучасної вищої музичної школи в аспекті даної проблеми.

У сучасній музичній педагогіці загальновизнаним є положення про те, що особистість музиканта розвивається, формується і реалізується в художній інтерпретації і через художню інтерпретацію.

Традиційно вважається, що художня інтерпретація є результатом розумової діяльності, а структура інтерпретаційного процесу охоплює духовне проектування результату виконавського мистецтва та реалізацію інтерпретації у матеріально-звуковому втіленні. Аналіз педагогічних концепцій, наші експериментальні спостереження свідчать про те, що тенденції розвитку музичної освіти в аспекті творчої самореалізації майбутніх музикантів-виконавців мають одну спільну рису – фокусують увагу на діяльнісному підході і зростанні інтелектуальної активності студентів в інтерпретаційному процесі (розвивальні методи; набори нестандартних завдань, операційних алгоритмів процесу музично-виконавського втілення тощо).

Ситуація змінюється радикально, якщо смислове завдання формування здатності до творчої самореалізації музикантів-виконавців не зводиться лише до оволодіння знаннями, узагальненими способами діяльності і самостійного застосування їх в інтерпретаційному процесі. Йдеться про фундаментальний онтологічний поворот у філософії, пов'язаний з герменевтикою, феноменологією, екзистенціалізмом та іншими течіями, які вбачають перспективу людства в становленні нового гуманітарного мислення на основі принципів цілісності буття, культури і особистості і виступають як «духовний спротив» технократичному світогляду. Серед цих філософських тенденцій особливий інтерес і перспективу для нашої теми становить герменевтичний підхід і розуміння як один із центральних його моментів. У гуманітарному знанні інтерпретація – фундаментальний метод роботи з текстами. Хайдеггер здійснив онтологічний поворот, вивів герменевтичну інтерпретацію за межі аналізу текстів у сферу екзистенціальної передструктури розуміння. До Хайдеггера розуміння часто розглядалося як інструмент, необхідний для вирішення практичних завдань. Хайдеггер виявив універсальний характер розуміння, вказав на його роль у розв'язанні універсальних проблем буття.

У сучасній науці поширеною є думка про те, що розуміння тексту (особливо художнього) може бути різним за глибиною. Розуміння і творчість стають синонімами. Творчий характер розуміння закладається вже автором твору тому, що, за М. Бахтіним, творець тексту передбачає наявність не лише адресата, а й вищого

наадресата, найвище, справедливе розуміння (Бог, абсолютна істина, суд людської совісті; народний суд історії).

Проблеми процедури осягнення в суб'єктивних формах його вираження характеризують втілені в них цінності, норми та ідеали (Х.-Г. Гадамер, П. Рікер). У межах герменевтичного аналізу художня інтерпретація ґрунтується на передіснуванні певної художньо-образної структури, детермінованої загальнолюдськими цінностями та ідеалами, і саме вони мисляться тією первинною реальністю, яка робить можливим прочитання смислу музичного твору. У цьому плані раціональному знанню протиставляється доінтелектуальне, естетичне, символіко-образне осягнення ірраціональних основ людського буття, зокрема мистецтва. Особлива роль у цьому процесі належить духовним потребам, емоціям, волі, почуттям інтуїції, натхненню, глибинам підсвідомого – усім тим духовним сутнісним силам, які становлять духовний потенціал особистості.

У герменевтичному аналізі виявляється активність особистісних засад, реалізується момент свободи, завдяки якому генеруються нові культурні цінності. В умовах формування нової гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти цей підхід набуває особливої актуальності. У ньому фіксується набутий музично-естетичний і культурологічний досвід, що спирається на рефлексію, і реалізується можливість його використання для особистісно-ціннісного осмислення музики в інтерпретаційному процесі.

Виходячи з цих філософських ідей, є всі підстави стверджувати, що саме духовний потенціал є джерелом творчої самореалізації майбутнього музиканта-виконавця в інтерпретаційному процесі, який стає не просто діяльністю музичного мислення, спрямованого на розкриття виражальних можливостей твору, а певною творчою процесуальністю, в якій діють чинники «вільного конструювання», спалахів творчої інтуїції, стану творчого осяяння, що немовби вивільнюють «поле» для творчої імпровізації заради виявлення смислу музичного твору. Тому настанова на забезпечення майбутніх фахівців педагогічно і художньо доцільними знаннями щодо музичних творів, педагогічно керованого формування узагальнених прийомів музично-виконавської діяльності, побудованих на основі логіки інтерпретаційного процесу, виявляється недостатньою

і трансформується, не втрачаючи методичної цінності, у напрямку цілісного світорозуміння, розвитку здатності до творчої самореалізації через *розуміння-співпереживання* світу і себе у світі.

Творча самореалізація майбутнього фахівця-музиканта в інтерпретаційному просторі передбачає розвиненість духовно-почуттєвої сфери, що становить аутентичну афективно-інтелектуальну системну єдність (автентичність емоційної реакції означає її відповідність потребам, цінностям та інтересам суб'єкта). Усі емпатичні процеси – діалогічність свідомостей, розуміння «іншого» як себе самого, уміння зливатися з ним, жити його переживаннями – пов'язані із *співтворчістю*, яка, у свою чергу, невіддільна від натхнення. Реально натхнення виявляє себе в позитивній *надлишковості та багатомановитості образів*, які постають перед особистістю музиканта в процесі інтерпретації музичного твору. Саме в «надлишковому баченні» здійснюється трансцендентальний діалог між композитором та тим, хто осягає процес *творення* (згідно з Ю. Холоповим). Тому одним із найважливіших дидактичних принципів є принцип одночасності співпереживання художнього образу, самому собі, своїм духовно-світоглядним настановам та співтворчості. У цьому контексті наслідком повноцінного сприйняття художнього образу стають «зустрічі із собою» (А. Мелік-Пашаєв) – проривання Вищого (творчого) «Я» у світовідчуття особистості музиканта. Захопленість духом музичного твору свідчить про існування вищого «Я», яке не отожднюється з ірреальним, перевершує духовне «Я» і найбільше відповідає поняттю трансцендентального. Отож, трансцендентальний смисл музики полягає в тому, що вона перевершує дух і дає змогу здійснювати «владу набуття». Саме тут актуальним стає принцип педагогічної пріоритетності світоглядного осмислення твору перед традиційною догматикою семіотичного минулого у вигляді «святості» нотного тексту, когнітивних ремарок і редакцій (В. Ражніков).

В інтерпретаційному просторі діє система нормативно-регулятивних механізмів, які спрямовують творчу активність інтерпретатора на реалізацію своїх духовних і творчих сил. Серед найважливіших нормативно-регулятивних механізмів визначають такі: музично-естетичний тезаурус, естетичний смак, ідеал, ціннісні орієнтації та світоглядна настанова.

У нашій концепції підкреслюється необхідність *нагромадження музично-естетичного тезаурусу* музиканта-виконавця, в якому виділяють: знання про сутність естетичних категорій у сфері музики (естетичний категоріально-понятійний фонд); знання виражальних можливостей музичних засобів у розкритті змісту категорій естетики; знання жанрів та видів музичного мистецтва; знання типів музичних форм та композиційних закономірностей музичного твору; знання національно-стильових традицій в музичному мистецтві; емоційно-естетичний фонд, сформований досвідом перцептивного переживання музичних текстів та асоціативний фонд як система асоціативних зв'язків. Відображення найбільш важливих стилістичних, жанрових, формоутворювальних особливостей музичної мови здійснюється через оволодіння естетичним категоріально-понятійним фондом, в який входять знання як основоположних, фундаментальних категорій (до таких, згідно з більшістю естетичних концепцій, належать піднесене і низьке, прекрасне і потворне, трагічне і комічне) і категоріальних понять, які пов'язані з естетичним аналізом музичних творів (художній зміст, художня форма, художній образ, художній стиль, художня тема, художня ідея, композиція, структура, ритм тощо).

Головне завдання оцінно-критичної здатності естетичного смаку та ідеалу в інтерпретаційному процесі — внести гармонію в структури свідомості, осягати твір із позицій естетичної міри, коригувати свої ідеальні інтенції в бік оптимального вираження сутнісних сил.

Естетичний аналіз — це спосіб постійного звернення свідомості, що оцінює, до почуттєво-сислового контексту. У центрі уваги естетичного аналізу музичного твору — диференційований підхід до естетичних якостей твору, *уміння осягати* його ціннісно-сисловою сутність, оцінювати естетико-художній об'єкт відповідно до основних об'єктивних *естетичних критеріїв оригінальності, художності, майстерності*, а також відповідно до індивідуального суб'єктивного враження, духовно-почуттєвого, смакового судження, ціннісно-орієнтаційних поглядів. Отож, естетичний аналіз музичного твору передбачає високий ступінь мобілізації емоційних, інтелектуальних та вольових можливостей особистості музиканта. Як одна з форм вербальної поведінки майбутнього фахівця, естетичний аналіз

музичного твору дає можливість тлумачити естетичну думку не лише словами, образами, ілюстраціями, а й ілюзією слів, чарівністю образів, неможливістю передачі ілюстрацій [4]. Консенсус музичного та філософсько-естетичного породжує філософію «естетичного співбуття» (М. Бахтін). Мобілізуючи і формуючи духовні вищеназвані сутнісні сили, естетичний аналіз музичного твору стає засобом творчої самореалізації особистості.

Процес інтерпретування музичного матеріалу і його результат – інтерпретаційна версія – спираються на творче «домислювання» закладеної у творі «програми дій» і мислення в межах більш широких стильових, жанрових, формотворчих «позицій» (В. Москаленко). Тут важливим стає вміння відчутти «інтонаційну модель» музичного твору, як механізму музичного інтерпретування, спрямованого на якість творення в осягненні інтонаційних можливостей, прихованих в авторському проекті твору. По суті, йдеться про «настановчий план», який є нерозчленованим «згустком смислу» і відіграє роль певного стимулу, єдиного резонансного впливу на складний комплекс свідомості – підсвідомості. Унаслідок цього процес інтерпретування стає певною творчою процесуальністю, в якій актуалізуються духовні сутнісні сили з метою створення «у собі» глибинного, багатопланового, слухового образу. При формуванні слухового образу вирішальну роль відіграють симультанні уявлення, цінність яких пов'язана з можливістю мисленнєвого охоплення музичного твору як цілого. Передчуття художньої цілісності твору, що інтерпретується чи виконується, – один із найважливіших чинників і для інших видів композиторсько-виконавської діяльності, зокрема для виконавської імпровізації, яка здійснюється на основі мисленнєвого охоплення музичного твору, як творчо розкуте виконавське інтонування (творчість «уголос»). Для цього процесу характерним є оперування цілими комплексами знань, переживань та асоціацій (часто неусвідомлюваних), які є джерелом духовної енергії творчої сили, активності вищого «Я» (за М. Чеховим).

Отже, процес творення музики та її процесуально-часове розгортання в музичному творі – взаємодоповнювальні форми. Тому імпровізація як вияв вільної суб'єктивності виконавця через

об'єктивну сутність авторського тексту є формою художнього вчинку, в якому на основі симультанних уявлень актуалізується духовний потенціал особистості.

Найвищою формою органічного прояву творчої самореалізації майбутнього фахівця є одухотворене виконання музичного твору. Основним загальнопсихологічним механізмом, який забезпечує загальний модус емоційного пізнання композитора – виконавця – слухача, є механізм емоційного резонансу, сутність якого полягає в емоційно-інтонаційному ототожненні, емоційному зараженні уявними і сприйнятими інтонаційними образами, завдяки чому *відкриття, осягнення, вироблення і відтворення художнього смислу, цілісності здійснюється передусім на основі емоційного узагальнення, співпереживання. У більш широкому контексті з відповідальністю пов'язана співпричетність концертного виступу до музичного досвіду людства на основі соціально цінних почуттів та ідеалів, виражених у музиці.*

Отже, інтерпретаційний простір творчої самореалізації майбутнього музиканта-виконавця охоплює шлях внутрішньої індивідуальної мети – від першої думки про художню ідею твору і аж до її виконавського втілення. Джерелом творчої самореалізації є духовний потенціал особистості музиканта, який відображує міру духовних сил у цьому процесі. Важливою педагогічною передумовою формування здатності до творчої самореалізації майбутніх фахівців-музикантів є розвиток духовних почуттів, які виступають специфічним способом духовного зв'язку з автором, зі спільною для всіх сферою «Ми», і засадово націлюють на сприйняття світу. Психологічною основою творчої уяви інтерпретатора є емпатичне співпереживання та естетична споглядальність, яка виникає завдяки високому ступеню інтегрування соціокультурних смислів на рівні інтонаційних узагальнень і забезпечує вихід музичної самосвідомості на асоціативні предметні зв'язки. Нормативно-регулятивними механізмами творчої самореалізації майбутнього фахівця-музиканта є музично-естетичний тезаурус, естетичний смак, ідеал, ціннісні орієнтації та світоглядна настанова. Успішне формування цих механізмів передбачає побудову цілісного, органічного комплексу гуманітарних, музично-теоретичних та спеціальних дисциплін,

об'єднаних гуманістичним смислом і спрямованих на інтеграцію різних галузей знань.

Герменевтичний підхід до розв'язання проблеми інтерпретаційного простору творчої самореалізації музиканта-виконавця відкриває перспективи в становленні нових світоглядних та світових парадигм. У гуманістичній парадигмі особистісно орієнтованої освіти герменевтичне завдання полягає у навчанні розумінню-співпереживанню, яке стає головним засобом осягнення Істини, Добра, Краси в гуманітарному знанні.

Список літератури

1. Бахтин М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники : ежегодник, 1984—1985. — М. : Наука, 1986. — С. 80—160.
2. Закс Л. А. Художественное сознание / Л. А. Закс. — Свердловск : Урал. ун-т, 1990. — 212 с.
3. Лики культуры // Культурологический альманах «Музыка души и музыка слова». — М. : ИНИОН РАН, 1995. — С. 5—23.
4. Медушевский А. В. Таинственные энергии музыки / А. В. Медушевский // Музыкальная академия. — 1992. — № 3. — С. 324—325.
5. Мелик-Пашаев А. А. Об источниках способности человека к художественному творчеству / А. А. Мелик-Пашаев // Вопр. психологии. — 1998. — № 1. — С. 76—82.
6. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблемам анализа) / В. Г. Москаленко. — К. : Изд-во Киев. гос. консерватории, 1994. — 157 с.

2.11. МЕДІАЛОГІЯ ЯК НАУКА: ВХОДЖЕННЯ ДО НАУКОВО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

(Г. В. Онкович)

У підрозділі йдеться про використання віртуального простору знань в інтегрованому освітньому середовищі засобами медіаосвіти, про медіалогію як інтегральну науку про медіа. Обговорюються поняття: медіа, медіалогія, медіаосвіта, засоби медіаосвіти, інтегрований простір знань, технології медіаосвіти, медіадидактика.

В подразделе речь идет об использовании виртуального пространства знаний в интегрированной образовательной среде средствами медиаобразования, о медиалогии как интегральной науке о медиа. Обсуждаются понятия: медиа, медиалогия, медиаобразование, средства медиаобразования, интегрированное пространство знаний, технологии медиаобразования, медиадидактика.

The section is about use of virtual knowledge space in the integrated educational space by means of media education. It is also said about mediology as integrated science of media. They are discussed definitions: media, mediology, media education, means of media education, integrated knowledge space, technology of media education, media didactics.

Інтеграція і диференціація знань — дві невід’ємні й взаємозалежні сторони пізнання, які існують на всіх етапах його історичного розвитку. Дослідники наголошують, що це не просто розумове мислення, відтворення цілісності й розчленованості пізнавальних об’єктів, а, насамперед, об’єднання різноманітних знань у єдине ціле й розподіл їх на окремі галузі науки, напрями, проблеми тощо.

За приклад диференціації знань можемо навести одну з найстаріших наукових галузей — лінгвістику. Нині наука про мову нараховує понад 40 відгалужень. Виокремлено когнітивну, прикладну, комунікативну, порівняльно-історичну, комп’ютерну, математичну, генеративну лінгвістику, лінгвістику тексту, психолінгвістику... І цей перелік збагачення філологічної науки можна продовжувати.

Інтеграція — це не лише посилення зв’язків. Вона докорінно змінює зміст і структуру сучасного наукового знання, інтелектуально-концептуальні можливості окремих наук. Через інтеграційні процеси утворюється нова цілісність, яка володіє системними якостями загальнонаукової, міжнаукової і внутрішньонаукової

взаємодії, відповідними механізмами взаємозв'язку, а також змінами в елементах, функціях об'єкта вивчення, що обумовлено зворотним зв'язком системних засобів і якостей, що утворюються знов. Інтеграція виступає найважливішим засобом досягнення єдності знань у змістовому, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, загально- і частково методологічному, педагогічному аспектах [9]. До речі, педагогічну інтеграцію дослідники справедливо розглядають як вищу форму єдності цілей, принципів, змісту освіти, як створення укрупнених педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку навчальних дисциплін, визначають основні пріоритети в міждисциплінарній інтеграції.

Говоримо про інтеграцію, а думаємо про медіалогію – науку про медіа, яка, переконані, невдовзі об'єднає широкий спектр знань, що донині досліджувалися журналістикознавцями й кінознавцями, комунікативістами й комп'ютерниками, психологами й соціологами...

Медіа – це канали й засоби масової комунікації, якими опосередковуються й підсилюються (іноді блокуються) соціальні процеси, включаючи процес виробництва, трансляції й поширення знань. Дослідники поділяють їх на «старі», традиційні (книгодрукування, преса, радіо, звукозапис, кінематограф, телебачення) й «нові», електронні (відео, мобільні телефони, CD, DVD, комп'ютер, Інтернет) [1, с. 4]. Сьогодні набувають поширення медіакультура й медіакритика, медіаекологія й медіапедагогіка, медіаспихологія й медіаосвіта. Ці та інші напрями життя соціуму, які спираються на медіа, досліджують медіа, використовують медіа, мають своїх шанувальників, дослідників, споживачів...

Наприклад, у докторському дослідженні О. П. Короченського [4] всебічно аналізується медіакритика як важливий феномен життя сучасного інформаційного суспільства, що має постійно тримати в полі зору багатозарові стосунки засобів масової інформації із соціумом, з різними його інститутами. У цих стосунках друкована й електронна преса може постати не тільки в ролі постачальника актуальної соціальної інформації, знань про довкілля, що безперервно змінюється, але й в якості інструмента духовного управління суспільством, засобу забезпечення зворотного зв'язку

між громадянами і владою. Усе це дозволило визначити предмет медіакритики як *актуальне багатоаспектне соціальне функціонування засобів масової інформації*» [4, с. 15]. Дослідник визначає основні завдання медіакритики, її базові функції (інформаційно-комунікативна, пізнавальна, корекційна, соціально-організаторська, просвітницька, комерційна [4, с. 19–25]. На його думку, потрібен досконалий психологічний, культурологічний і соціологічний аналіз медіатекстів розважальної масової культури, й пропонує вести мову про безперервний розвиток у суспільстві культури адекватного сприйняття медійних повідомлень (статей, радіо-, телепередач, фільмів, інтернетних сайтів тощо) і про самостійну оцінку роботи засобів масової інформації з урахуванням демократичних і гуманних ідеалів і цінностей.

На думку іншого російського дослідника – В. А. Возчикова [2], домінуючою культурою інформаційного суспільства, яка переймається діяльністю традиційних і електронних засобів масової інформації, що відтворюють соціокультурну картину світу за допомогою словесних, звукових і візуальних образів, є медіакультура. Вона – культура-універсум, що увібрала в себе функціональну різноманатність масової, народної, елітарної культур та їх модифікацій, онтологічно вкорінена в життєдіяльність людини; культура-метапповіднення про світогляд людства на певному етапі його існування [2, с. 17]. Дослідник дає цьому феномену докладну й усебічну характеристику, значно доповнює й поглиблює формулювання інших дослідників, що запропоновані раніше.

На культурологічну теорію орієнтована й докторська дисертація Н. Кирилової [3], в якій йдеться про роль медіакультури «як посередника між владою й суспільством, соціумом і особистістю, як інтегратора нового медіасередовища». При цьому докладно аналізуються функції й моделі медіакультури, правові основи медійного менеджменту й проблеми медіаосвіти як чинника соціалізації особистості.

У підсумку Н. Б. Кирилова доходить висновку, що одним із важливих напрямів медіаосвіти як основи становлення інформаційного суспільства може стати відкриття у провідних вищих навчальних закладах нової спеціальності – «Медіалогії», яка дозво-

лить об'єднати в навчальному процесі такі дисципліни, як «Історія і теорія медіакультури», «Теорія і практика журналістики», «Міжкультурні комунікації», «Медіаосвіта», «Основи медіакритики», «Медіаменеджмент» та ін. Така комплексна підготовка, на думку дослідниці, дозволить випускникам увійти до іносфери справжніми спеціалістами XXI століття: теоретиками і педагогами, менеджерами і соціологами, методистами культурно-дозвіллевих центрів й експертами-аналітиками з проблем мас-медіа» [3, с. 43].

Ми не лише погоджуємося з дослідницею, але й вважаємо, що нині слід вести мову про входження до науково-освітнього простору медіалогії не тільки як нової спеціальності чи навчальної дисципліни, а й нової науки – науки про медіа. Саме медіалогія має об'єднати весь спектр знань про різні («старі» і «нові») мас-медіа – від історії до сучасних технологій їх використання.

Зазначимо, що кінець 2006-го – початок 2007 року в Україні ознаменовано двома подіями в галузі науки та освіти: Постановою Кабінету Міністрів України за № 1718 від 13 грудня 2006 року зроблено доповнення до переліку галузей науки, з яких можуть присуджуватися наукові ступені, а 27 січня 2007 р. Постановою Кабінету Міністрів за № 58 введено в дію новий перелік напрямів, згідно з яким здійснюватиметься підготовка фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр». Назва нової галузі науки – «Соціальні комунікації», яка охоплює, зокрема, такі напрями, як журналістика, соціальна інформатика, прикладні соціально-комунікаційні технології тощо, викликала чимало нарікань фахівців [7, с. 61–65].

За визначенням ЮНЕСКО, медіаосвіта (media education) пов'язана з усіма видами медіа (друкованими й графічними, звуковими, екранними й т. ін.) й різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в їх соціумах, оволодіти здатностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як:

- 1) аналізувати, критично усвідомлювати й створювати медіа-тексти;
- 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні й/або культурні інтереси, їх контекст;

- 3) інтерпретувати медіатексти й цінності, що ширяться в медіа;
- 4) відбрати відповідні медіа для створення й поширення своїх власних медіатекстів і знаходження зацікавленої в них аудиторії;
- 5) одержати можливість вільного доступу до медіа як для сприйняття, так і для продукції.

Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на вільне самовираження й права на інформацію і є інструментом підтримки демократії [15], й останніми роками привертає все більше уваги провідних міжнародних організацій. За допомогою медіаосвіти, інтерес до якої на сьогоднішній день значно зріс, особистість здобуває інформаційну свободу – право одержувати інформацію, необхідну для життя, розвитку й професійної діяльності, висловлювати свої погляди з приводу тих або інших явищ і подій, передавати інформацію (і що більш важливо – знання) іншим людям.

«Российская педагогическая энциклопедия» [Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – С. 555] визначає медіаосвіту як напрям у педагогіці, що виступає за вивчення «закономерностей массовой коммуникации (прессы, телевидения, радио, кино, видео и т. д.). Основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств».

Викликає великий сумнів трактування поняття «медіаосвіта» в українській «Енциклопедії освіти»: «Медіа-освіта – технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, поширення, сприйняття інформації та обміну її між суб'єктом (автором медіатексту) і об'єктом (масовою аудиторією), а саме: друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп'ютерні системи, включаючи Інтернет» [14, с. 481]. Адже будь-яка освіта – це аж ніяк не «технічні засоби»...

Професор ЛНУ імені Івана Франка Б. Потятинник трактує медіаосвіту як науково-освітню сферу діяльності, яка ставить за мету допомогти індивідові сформувати психологічний захист від

маніпуляції чи експлуатації з боку мас-медіа і розвинути/прищепити інформаційну культуру [5, с. 8]. У такому контексті, напевно, доцільно було б вести мову про медіапсихологію. Професор О. В. Федоров під медіаосвітою розуміє «процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки» [12]. Наголосимо: постійний сталий процес розвитку і саморозвитку особистості з метою ефективного використання культуроснавчої, професійно значущої інформації з масовокомунікаційних джерел, інформації, яка б розширювала обсяги культурної пам'яті особистості.

Львівський дослідник В. Робак пропонує своє визначення: «Медіапедагогіка – це галузь педагогічної науки, яка вивчає процеси соціалізації, виховання, навчання і розвитку особистості надійними засобами» і зазначає, що потреба в дослідженнях ролі і місця комунікативних засобів у формуванні особистості набула особливої значущості саме через різке зростання кількості споживачів медіапродукції» [8, с. 276].

Медіаосвіта як процес розвитку й саморозвитку особистості на матеріалах та за допомогою засобів масової комунікації покликана формувати культуру комунікації, уміння усвідомлено сприймати, критично осмислювати, інтерпретувати медіатексти з метою розширення загальних, соціокультурних та професійно значущих знань, комунікативних та творчих здібностей. Вона послуговується різними комунікативними мережами, тому й спроможна задовольнити інтелектуальні потреби особистості повною мірою.

На думку Ю. Ф. Тельнова [10], необхідність створення і використання інтегрованого простору знань (ІПЗ), що об'єднує знання суміжних наукових дисциплін на основі принципів побудови систем управління знаннями, обумовлює застосування компетентнісного підходу до навчання. Інтеграцію, накопичення і підтримку, а також організацію доступу до знань освітнього середовища саме й забезпечує створення і використання інтегрованого простору

знань. До того ж, додамо, – віртуального, адже віртуальне середовище настільки потужно інтегрує в систему взаємодії людини з довкіллям, що людина не завжди спроможна виробити механізми максимального використання позитивних можливостей середовища й самозахисту від його негативних чинників.

Ще зовсім недавно ми дотримувалися думки, що медіаосвіта – своєрідна «журналістика для всіх», розмежовували поняття «журналістська освіта» (журналістська освіта – професійна освіта журналістів, підготовка кваліфікованих кадрів для медіаіндустрії) і «медіаосвіта», вважали, проте, що інколи ці поняття можуть бути синонімічними. Однак це – надто спрощений погляд, він не привабив би таку силу зацікавлених дослідників з різних галузей наукового знання (саме завдяки їм ми розглядаємо сьогодні медіаосвіту як інтегровану галузь наукового знання), не сколихнув би педагогічну громадськість.

Аналіз І. М. Чемерис [13] засвідчує, що медіапедагоги різних країн теоретичним підґрунтям розвитку медіаосвіти вважають позитивний або ж негативний вплив медіа на розвиток особистості зокрема та суспільства в цілому, що зумовило виокремлення різних підходів, теорій та моделей медіаосвіти. Головні етапи історичного розвитку медіапедагогіки спонукали, наприклад, німецьких фахівців виділити такі її основоположні ідеї (засади): засади застерігаючої педагогіки; культурно-консервативні засади; освітньо-технологічні засади; суспільнокритичні засади; засади, які орієнтуються на дію [8, с. 278]. Розвиток засобів масової інформації/комунікації та їх залучення до процесу навчання і виховання значно активізували творчий пошук педагогів у багатьох країнах, педагогічні напрацювання яких для нас часто стають інноваційним орієнтиром. Як засвідчує завідувач відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти АПН України Володимир Робак із посиланням на німецьких фахівців, «у них ця спеціальність доволі екзотична». Він, зокрема, зазначає, що окремі складові медіакультури (медіапсихологія, медіамедицина, медіаправо, медіаетика) «виникли в результаті процесу інтеграції між комп'ютерними

науками і сучасними комунікативними технологіями, з одного боку, та відповідними гуманітарними дисциплінами, з іншого» [8, с. 275].

Попри значний інтерес до медіаосвіти в багатьох країнах, завдання медіаосвіти й медіаграмотності на рівні ООН вперше обговорювалися на міжнародному форумі «Альянс цивілізацій» (Alliance of Civilizations – <http://www.madrیداocforum.org/>), що відбувся 15–16 січня 2008 року у Мадриді за участі політиків, діячів науки, культури різних національностей і релігій із 68 країн світу. Тут на секції медіаграмотності було офіційно оголошено про створення першого в історії ООН інтернет-порталу, цілком присвяченого проблемам медіаосвіти, медіапедагогіки, медіакомпетентності для аудиторії всіх національностей, релігій і вікового спектра, де подано матеріали (книги, статті, навчальні програми тощо) англійською, французькою, іспанською, арабською, російською та іншими мовами світу. Тож не дивно, що медіаосвіті останнім часом приділяється така зацікавлена увага в багатьох країнах світу, а Європейський парламент прийняв Резолюцію про введення медіаосвіти для школярів і вчителів країн Європейського Союзу [<http://www.europarl.europa.eu/sides/get>]. Оскільки медіаосвіта рекомендується до впровадження в національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної освіти й освіти впродовж усього життя людини, доцільно, щоб педагогічний загал України взяв участь у розробці цього напрямку. Тим паче, що певні напрацювання в українських педагогів є. Варто їх узагальнити, осучаснити й спрямувати у світове русло.

Ті засоби масової комунікації, які сьогодні прийнято називати «новими», почали заявляти про себе в 1970-ті роки. Г. Бакулев зазначає, що основними рисами, що вирізняють «нові медіа» від «старих», є: децентралізація, висока пропускна спроможність, інтерактивність, гнучкість форми, змісту й використання інформації [1, с. 3]. «Коли нові мас-медіа дійсно утвердяться як системи комунікацій, перед традиційними постануть проблеми адаптації. Досвід розвитку преси, кіно, радіо і телебачення засвідчує, що як тільки «нові» засоби масової комунікації стають «старими», їх виживання залежить від здатності знаходити нові способи надання послуг, які сплачує публіка або фінансує уряд... можна очікувати,

що набудуть поширення такі медіасистеми, з якими в індивідуумів складуться міцні стосунки залежності, що дозволить їм не тільки дізнаватися про те, що відбувається у світі, але, що важливіше, розуміти, що воно для них означає» [1, с. 7–8].

Поняття «медіаосвіта» відносно нове. У СРСР цей напрям — спочатку з опорою на освіту на матеріалі преси й кіноосвіту — перебував у полі зору педагогів з 20-х років ХХ століття й став активно розвиватися на початку 80-х років. Наразі російські дослідники та педагоги значно випереджають українських та інших колег по СНД. Нині в Росії є спеціалізація з медіапедагогіки, навчальні курси з медіаосвіти та медіакультури сьогодні викладаються в багатьох вищих навчальних закладах, виходять підручники й навчальні посібники, видаються галузеві журнали з медіаосвітньої проблематики. Навіть перелік навчальних програм, задіяних в російському освітньому просторі, викликає добру заздрість.

Президент Асоціації кіноосвіти та медіапедагогіки Росії О. В. Федоров у порівняльному аналізі сучасного стану розвитку медіаосвіти в Росії та Україні зазначає, що в медіаосвітньому процесі нашої держави нині наявні два напрями — київський і львівський. Київська група медіапедагогів робить основну ставку на медіадидактику — «сукупність упорядкованих знань, принципів, умінь, методів, способів і форм організації навчального процесу на матеріалі засобів масової комунікації при інтеграції медіапедагогіки з іншими дисциплінами», а львівський колектив педагогів орієнтується на проблеми медійної екології й зв'язок журналістики з медіаосвітою. І доходить висновку: «українські медіапедагоги визнають, що в галузі медіаосвіти Україна все ще відстає від багатьох країн (...), однак наростаюча увага до проблем медіапедагогіки (див., наприклад, дисертації ...) у двох найбільших наукових центрах України — Києві й Львові — дозволяє оптимістично дивитися в майбутнє» [11].

...Сьогодні творити інтегрований простір знань у віртуальному середовищі й ефективно його використовувати без допомоги медіазасобів неможливо. Адже саме завдяки віртуальному інтегрованому простору знань (ВІПЗ) можна:

— об'єднати різні джерела інформації з різних дисциплін,

спеціальностей і учасників освітнього процесу (викладачів і учнів) у межах єдиної системи;

– забезпечити постійний розвиток системи за рахунок оновлення теоретичного знання і безперервного накопичення нового досвіду, набутого викладачами і учнями в ході навчального процесу;

– надавати інформацію, релевантну завданню, що вирішується, кожному з учасників освітнього процесу відповідно до його знань, переваг і потреб [10].

Віртуальний інтегрований простір знань (ВІПЗ) забезпечується і використовується завдяки відповідним медіаосвітнім технологіям (а їх, відповідно, важко навіть перерахувати) упродовж усього життя людини [6].

У процесі інформатизації суспільства змінюється спосіб життя соціуму, й кожен із напрямів потребує відповідних педагогічних технологій. Створення і використання віртуального інтегрованого простору знань нерозривно пов'язано з використанням нових інформаційних технологій, що набуває особливого значення в професійній підготовці студентів, у підвищенні кваліфікації фахівців, самоосвіті. Не вважаємо, що інформаційні технології – це щось приналежне тільки світові техніки. Вони настільки глибоко просякли в життя людей, що виокремити їх із загального світоглядного й культурологічного контексту вже неможливо. Їх вплив на особистість – чи не головна визначальна риса інформаційного суспільства, в якому інформація й знання – основний продукт виробництва.

Комп'ютерні комунікації вже нині суттєво впливають на формування нового змісту освіти, на організаційні форми і методи навчання. Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» належним чином відтворює ці процеси. Однак нині ним послуговуються й фахівці з медіаосвіти, для яких за цим поняттям – технології використання «старих», традиційних медіа. У разі, коли йдеться про залучення до навчального процесу «нових» медіа, залучається поняття «інноваційно-комунікаційні» технології. У будь-якому разі медіазасоби використовуються для комунікації, тож і акцентується «комунікаційна» складова.

Безперечно, наші розмірковування враховують щонайперше

інтереси фахівців з комунікацій, оскільки для них визначальне — спілкування в соціумі, взаємодія між членами різних утворень і форм спільності людей. Спеціалісти ж з комп'ютерних наук вкладають у це поняття інший зміст. (Проте у будь-якому разі йдеться про інтернет-дидактику як складову медіадидактики).

Для цілісного, комплексного розв'язання професійних завдань слід розвивати у тих, хто вчиться, уміння усвідомлено використовувати освітній потенціал віртуального інтегрованого простору знань. Без оволодіння сучасними медіаосвітніми технологіями цього не досягти. Суспільство потребує висококваліфікованих, професійно компетентних, креативно мислячих, а отже, — здатних приймати правильні рішення, спеціалістів. І це спонукає до пошуку нових організаційно-методичних засобів і технологій із урахуванням інтеграційних процесів не тільки в освіті, а й у суспільстві.

Потреба у виокремленні медіалогії як науки і навчальної дисципліни, на нашу думку, з'явилася після того, як великого поширення і впровадження в інтегрованому просторі знань і науково-освітньому середовищі набула медіаосвіта. Сьогодні їм можна пророкувати гарну перспективу на майбутнє.

Список літератури

1. Бакулев Г. П. Новые медиа: теория и практика / Г. П. Бакулев. — М. : Изд-во КЛМ, 2008.
2. Возчиков В. А. Философия образования и медиакультура информационного общества : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / В. А. Возчиков. — СПб., 2007.
3. Кириллова Н. Б. Медиакультура как интегратор среды социальной модернизации : автореф. дис. ... д-ра культурологии / Н. Б. Кириллова. — М., 2005.
4. Короченский А. П. Медиакритика в теории и практике журналистики : автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. П. Короченский. — СПб., 2003.
5. Потятинник Б. Масова журналістська освіта — а чому б ні? / Б. Потятинник // МедіаКритика : Щоквартал. дайджест електронного журн. — Львів : ЗУМЦНЖ, 2005. — Ч. 10. — С. 7—10.
6. Онкович Г. В. Використання інтегрованого простору знань у навчальному процесі засобами медіаосвіти / Г. В. Онкович // Журналістика, філологія та медіаосвіта : зб. наук. доп. : у 2 т. Т. 2. — Полтава : Освіта, 2009. — С. 252—255.

7. Різун В. В. Журналістська освіта та наука в контексті нових змін в освітній і науковій галузях / В. В. Різун // Українська журналістика: умови функціонування та перспективи розвитку : зб. наук. пр. / МОН України. Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького ; відп. ред.: С. М. Квіт, Т. Г. Бондеренко. — Черкаси, 2007. — 528. — С. 61–65.

8. Робак В. До питання про розвиток медіапедагогіки у Німеччині / В. Робак // Другий укр. пед. конгрес : зб. матеріалів конгресу. — Львів : ТзОВ Камула, 2006. — С. 275–286.

9. Стрижкова Г. М. Интегрированный подход при моделировании процесса личностно-ориентированного обучения в системе повышения квалификации [Электронный ресурс] / Г. М. Стрижкова, Н. Е. Астафьева, Л. В. Филатьева, Л. Л. Юрова // Всерос. август. пед. совет : материалы науч.-практ. конф., 2000. — Режим доступа : <http://pedsovet.alledu.ru/>.

10. Тельнов Ю. Ф. Реализация компетентного подхода к обучению на основе управления знаниями / Ю. Ф. Тельнов // Научная сессия МИФИ — 2007. — Т. 338; Тельнов Ю. Ф. Реинжиниринг бизнес-процессов: компонентная методология. — М. : Финансы и статистика, 2004.

11. Федоров А. В. Медиаобразование в России и Украине: сравнительный анализ современного этапа развития (1992–2008) / А. В. Федоров // Медиаобразование. — 2008. — № 4. — С. 23–45.

12. Федоров А. В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура / А. В. Федоров // Высш. образование в России. — 2005. — № 6. — С. 134–139.

13. Чемерис І. М. Медіаосвіта за кордоном: теорії медіаосвіти та коротка історія розвитку / І. М. Чемерис // Вища освіта України. — 2006. — № 3. — С. 104–108.

14. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.

15. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999. — P. 273–274.

2.12. ГАЛУЗЕВИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ АСПИРАНТУРИ І ДОКТОРАНТУРИ В УКРАЇНІ

(Ж. В. Таланова)

У підрозділі представлено результати статистично-кореляційного аналізу розвитку аспірантури і докторантури за науковими галузями. З'ясовано доволі сильний взаємозв'язок чисельності аспірантів, докторантів та кандидатів, докторів наук, натомість значно меншу зумовленість одних та других обсягами фінансування наукових і науково-технічних робіт у межах галузей науки. Наукові галузі розрізняються між собою за ступенем недостатності або надмірності використання наявного кадрового і фінансового галузевого ресурсу для підготовки аспірантів та докторантів. Провідну роль у розглядуваній підготовці відіграють вищі навчальні заклади.

В подразделе представлены результаты статистически-корреляционного анализа развития аспирантуры и докторантуры в разрезе научных отраслей. Выяснена достаточно сильная взаимосвязь численности аспирантов, докторантов и кандидатов, докторов наук, но в то же время значительно меньшая обусловленность одних и других финансированием научных и научно-технических работ в пределах отраслей науки. Научные отрасли различаются между собой по степени недостаточности или чрезмерности использования имеющегося кадрового и финансового отраслевого ресурса для подготовки аспирантов и докторантов. Ведущую роль в рассматриваемой подготовке играют высшие учебные заведения.

The results of statistical and correlated analysis of aspirantura and doctorantura development in the context of scientific fields are presented in the article. Sufficiently strong correlation of the number of aspirants, doctorants and candidates, doctors of sciences instead greatly lesser conditionality of the some and others by the scientific and technical works financing within science fields was clarified. Scientific fields differ in their degree of insufficiency or excessiveness of the available personnel and financial sectoral resource using for aspirants and doctorants education. The higher education institutions play leading role in that education.

Серед різноманітних вимірів розвитку системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні [9–12; 21–23; 28] особливої уваги заслуговує галузевий аспект, адже зазначена підготовка здійснюється за галузями науки, яких нараховується 27 (у 1990 р. – 21) [12; 15]. Оскільки основною формою підготовки персоналу вищої наукової та науково-педагогічної

кваліфікації є аспірантура і докторантура [5–7; 9–12; 18; 19; 21–23], доцільно розглянути саме їх галузеві характеристики. Такий ракурс представляє інтерес, зокрема, з огляду на необхідність сполучення переліків галузей, напрямів, спеціальностей, за якими здійснюється підготовка бакалаврів, магістрів і докторів (кандидатів) наук у єдиній трицикловій вищій освіті, що формується в Європі в процесі Болонських перетворень [1; 8–11; 17; 20; 22–27; 35].

Основи сучасної моделі підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, головним чином через аспірантуру і докторантуру, закладені в процесі розпочатої в 1987 р. ще на теренах колишнього Радянського Союзу перебудови вищої школи [14]. Скажімо, саме тоді було прийнято рішення «організувати докторантуру з відривом від виробництва тривалістю підготовки до трьох років при провідних вищих навчальних закладах, наукових установах і організаціях, що мають висококваліфіковані наукові кадри та необхідну дослідницьку й експериментальну базу» [14, с. 59]. Принципово, що за реформою 1987 р. підготовку зазначених кадрів, яка відповідала б сьогодні, трактували «як невід’ємну складову єдиної системи безперервної освіти в країні» [14, с. 57]. Важливо й актуально і те, що розглядувану підготовку насамперед пов’язували із вищою школою. Далекоглядно понад двадцять років тому наголошувалося, що «навчання в аспірантурі, проходження докторантури є відповідними ступенями післявузівської освіти», ставилося завдання «забезпечити єдність усіх ланок безперервної освіти і наступність різних ступенів підготовки таких кадрів» [14, с. 60].

Планувалося також «переглянути і затвердити номенклатуру спеціальностей наукових працівників, за якими мала провадитися підготовка докторів і кандидатів наук, відповідно до нового переліку спеціальностей з підготовки спеціалістів з вищою освітою та з урахуванням розвитку новітніх напрямів науки і техніки» [14, с. 60–61]. Слід зауважити, що такої наступності переліків спеціальностей для всіх рівнів (ступенів) безперервної освіти у вітчизняній практиці не вироблено і законодавчо не вимагається [5–7; 9–11; 15; 16; 18; 19; 22–24].

На сьогодні не реалізовано і вимогу щодо «розширення обсягів теоретичних і пошукових досліджень на кафедрах та в науково-

дослідних установах вищих навчальних закладів, маючи на увазі ... збільшити їх не менш ніж у два-три рази», забезпечити «відповідне зростання бюджетних асигнувань на ці цілі, виділяти вищим навчальним закладам необхідні ліміти і фонди на прилади та обладнання» [1; 9–11; 14, с. 67, 68; 22–25], до речі, як і в Росії [13]. Як відомо, половина з 351 вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації не проводить реальних наукових досліджень [1].

Разом з тим перебудовчі заходи 1987 р. дуже вплинули на організацію в подальшому підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації та її наукового забезпечення в Україні [5–7; 14; 22]. Сьогодні аспірантура і докторантура є основними постачальниками наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. Про це свідчать такі дані. Річний випуск аспірантів (майже 7,2 тис. у 2007 р.) суттєво перевищує кількість захистів кандидатських дисертацій (понад 5 тис.) протягом року, а докторантів випускається (414 осіб у 2007 р.) у кількості, що становить більшу частину щорічних захистів докторських дисертацій (понад 750) [3; 12; 21]. Останнє також означає, що докторські дисертації більшою мірою, ніж кандидатські, виконуються самостійно, поза докторантурою. У цьому є певна закономірність, адже кандидат наук є фахівцем, здатним самостійно здійснювати дисертаційні дослідження [3–7; 18].

Загалом (2007 р.) навчання 32,5 тисяч аспірантів провадиться в аспірантурах 507 організацій (у середньому на одну аспірантуру припадає 64 аспіранти) та 1,4 тисяч докторантів у докторантурах 252 організацій (у середньому в одній докторантурі готується близько шести осіб). Переважну більшість і аспірантів, і докторантів зосереджено у вищій школі: у 244 вищих навчальних закладах (48% усіх аспірантур та 70% закладів) навчається 27,3 тисяч (84%) аспірантів (у типовій аспірантурі 112 осіб); відповідно у 163 закладах (65% докторантур і 46% закладів) 1151 (81%) докторант (у середньому в докторантурі – 7 осіб). Тобто аспірантури і докторантури у вищих навчальних закладах крупніші, ніж в інших організаціях.

Ефективність аспірантур і докторантур також більша у вищій школі. Якщо із захистом дисертації підготовку в цілому завершує

21% аспірантів і 20% докторантів, то у вищих навчальних закладах відповідно 24% і 23%, натомість у науково-дослідних установах — 9% і 8%, тобто у 2,7 раза та 2,8 раза менше [12]. Зазначене підтверджує фактичну провідну роль сфери вищої освіти в підготовці кандидатів і докторів наук, а услід за цим — доцентів і професорів, оскільки останнє, як правило, передбачає наявність наукової кваліфікації [4–7; 18; 19]. Домінування вищої школи в підготовці аспірантів і докторантів є доброю передумовою інтеграції в європейські простори вищої освіти і досліджень [30; 35], де підготовка фахівців на докторському рівні належить до третього циклу вищої освіти (за Болонською термінологією [35]) або до шостого (найвищого) освітнього рівня (за визначеннями Міжнародної стандартної класифікації освіти [29; 31–34]).

Розвиток мережі аспірантур і докторантур відбувається нерівномірно як у територіальному, так і в галузевому аспектах, а крім того, неадекватно кадровим та фінансовим параметрам дослідно-інноваційного контексту.

Щодо територіального виміру, то його стисло можна охарактеризувати такими даними. Якщо у 2007 р. за кількістю студентів вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації на 10 тисяч населення території відрізнялися у 12 разів, то аспірантів — у 22 рази, докторантів — у 146 разів, кандидатів наук — у 13 разів, докторів наук — у 47 разів та за обсягами фінансування наукових і науково-технічних робіт — у 156 разів [12; 21]. Існуючі та визначені за методикою, описаною в джерелі В. Лугового та Ж. Таланової [11], кореляційні зв'язки між аспірантами і кандидатами наук, докторантами і докторами наук та іншими через утруднену мобільність фахівців консервують зазначені диспропорції. Скажімо, у двох регіонах — м. Києві та Харківській області — зосереджено 48% аспірантів, 58% докторантів, 42% кандидатів наук і 52% докторів наук, а також 56% фінансування наукової та науково-технічної діяльності в Україні [12].

Аналогічні нерівномірності мають місце і в галузевому вимірі дослідно-інноваційної сфери. Так, у п'яти з 27 галузей науки — фізико-математичних, технічних, економічних, педагогічних і медичних науках, сконцентровано 57% аспірантів і 57% докторантів,

65% кандидатів наук і 69% докторів наук, а на п'ять наукових галузей – фізико-математичні, біологічні, технічні, сільськогосподарські і медичні науки припадає 80% фінансування наукових і науково-технічних робіт [12; 15]. Як і у випадку територіальних деформацій, галузеві диспропорції стабілізуються через існування значних кореляційних зв'язків між показниками, що характеризують підготовку аспірантів і докторантів, наявність кандидатів і докторів наук та фінансування наукових і науково-технічних робіт за галузями науки.

Для визначення величини кореляцій в галузевому вимірі в даному дослідженні використано методику, яку викладено в джерелах Ж. Годфруа та В. Лугового і Ж. Таланової [2, с. 310; 11] і яка полягає в обчисленні коефіцієнта кореляції рангів Спірмена (K_c). Теоретично значення цього коефіцієнта варіюють у межах від +1 до -1. У випадку повної позитивної кореляції цей коефіцієнт дорівнює +1, а за повної негативної – -1. Якщо коефіцієнт дорівнює 0, то це свідчить про відсутність будь-якої кореляції, тобто про повну незалежність значень порівнюваних показників [2, с. 307–308]. Для зроблених розрахунків імовірність випадкового виникнення кореляції не перевищує 0,05, що вважається достатнім для гуманітарних наук [2, с. 296, 297].

Статистично-кореляційному аналізу в галузевому аспекті підлягали такі п'ять характеристик підготовки кадрів вищої кваліфікації та дослідно-інноваційного потенціалу наукових галузей:

- кількість аспірантів;
- кількість докторантів;
- кількість кандидатів наук;
- кількість докторів наук;
- обсяг фінансування наукових і науково-технічних робіт.

Оскільки статистичні значення перших чотирьох індикаторів доступні для 22 галузей науки (дані для шести з 27 галузей подаються об'єднано в групі «інші»), а стосовно останнього показника – для 21 галузі (дані для шести з 27 галузей об'єднані в групу «інші», а «архітектура» поєднана з «технічними науками») [12], то з метою переконання у вірогідності отриманих результатів разом з обчисленим коефіцієнтом (K_c) для наявної кількості порівнюваних пар

(N) та заданої імовірності (0,05) наводиться і критичне (граничне) значення коефіцієнта кореляції ($K_{кр}$), менше якого заявлена імовірність не забезпечується обраним методом [2, с. 308, 317]. При $N = 22$ $K_{кр} = 0,36$ та при $N = 21$ $K_{кр} = 0,37$. Вихідні статистичні дані за 2007 р. для кореляційного аналізу взято з джерел Н. Власенко та О. Осауленка [12; 21].

Першу групу з трьох порівнюваних показників становили аспіранти та кандидати наук і доктори наук у певних галузях науки ($N = 22$). У випадку взаємозалежності кількості аспірантів і кандидатів наук $K_c = 0,86$, що вказує на кореляцію, яка наближена до дуже сильної (коли K_c перевищує 0,90 [2, с. 308]). Для взаємозв'язку кількості аспірантів і докторів наук $K_c = 0,70$, що означає порівняно послаблену, проте доволі сильну кореляцію (кореляція вважається сильною, якщо K_c більше за 0,60 [2, с. 308]). Такі результати можна пояснити тим, що аспіранти є безпосередніми постачальниками кандидатів наук, а кандидати наук доволі масово, у супереч формальним обмеженням [18], залучаються до наукового керівництва аспірантами. Натомість аспірантів і докторів наук безпосередньо пов'язує лише наукове керівництво, яке фактично не є тотальним.

Наукові галузі відрізняються за величиною відповідності контингенту аспірантів кількості кандидатів наук або докторів наук. Приміром, у медичних, хімічних і геологічних науках аспірантів відносно менше, ніж кандидатів наук (рангова різниця становить 6–5 місць), а в юридичних науках та групі відносно нових «інших» галузей (військові науки, національна безпека, фізичне виховання та спорт, державне управління, культурологія, соціальні комунікації), навпаки, більше (різниця відповідно в 5 та 7 рангових позицій). У випадку аспірантів і докторів наук така невідповідність для низки галузей дещо більша. Скажімо, аспірантів менше порівняно з докторським потенціалом у геологічних, хімічних, медичних, фармацевтичних, історичних науках (рангова відмінність дорівнює 7–5 місцям), водночас більше в педагогічних, юридичних, психологічних науках, мистецтвознавстві та групі «інших» галузей (відмінність рангів у 7–5 та 11 позицій).

Другу групу показників, порівнюваних у галузевому вимірі,

становили докторанти і доктори наук. У даному випадку кореляція їх чисельності за науковими галузями виявилася значно слабшою, ніж для аспірантів, а саме: $K_c = 0,58$, тобто несильною. Однією з причин такої ситуації може бути нерівномірне навантаження на докторів наук стосовно кількості докторантів, що припадають на одного з них для наукового консультування [18]. Знову-таки в одних галузях науки для підготовки докторантів відносно недостатньо використовується наявний склад докторів наук, натомість в інших – надмірно. До перших із зазначених галузей можна зарахувати хімічні, медичні, біологічні, сільськогосподарські, фармацевтичні науки (відмінність рангів у 10,5–5 місць), до других – психологічні, педагогічні, соціологічні науки та група «інших» наукових галузей (рангова розбіжність дорівнює 8–6,5 та 14 місяцям).

Такі галузеві диспропорції не в останню чергу спричиняються нерівномірним кадровим зростанням окремих галузей науки. Для оцінювання цієї нерівномірності проведено зіставлення рангових позицій чисельності аспірантів за науковими галузями в 1990 і 2007 рр. (третя група показників). Загалом виявилася доволі сильна кореляція ($K_c = 0,70$) між показниками цих двох років. Однак, якщо за цей період одні галузі за кількістю аспірантів підвищили рангові місця, то інші, навпаки, суттєво знизили. Серед тих галузей, що за зазначеним показником зростали випереджально, показові юридичні, педагогічні, політичні науки та особливо група «інших» галузей (рангові підвищення на 7–5 та 15 позицій). Погіршили позиції геологічні, хімічні та сільськогосподарські науки (на 8–5 місць). Для галузевого розподілу докторантів у 1995 і 2007 рр. (четверта група показників) $K_c = 0,76$ (сильна кореляція, яку частково можна пояснити меншим часовим проміжком, ніж у випадку аспірантів). Разом з тим суттєво посилилася група «інших» спеціальностей (на 14,5 рангового місця) та послабилися хімічні та сільськогосподарські науки (відповідно на 7,5 та 6 місць).

Кількісно нерівномірність галузевого збільшення аспірантів і докторантів можна проілюструвати і в такий спосіб. У цілому з 1990 до 2007 року чисельність аспірантів зросла у 2,4 раза. Водночас в юридичних, психологічних, педагогічних, соціологічних, економічних науках та мистецтвознавстві аспірантів стало

у 13,2–4,6 та 6,0 раза більше, а в політичних науках навіть у 217 разів. Натомість у фізико-математичних, хімічних, технічних науках збільшення становило лише 1,4–1,2 раза, а в геологічних науках чисельність аспірантів навіть дещо зменшилася. Щодо докторантів, то їх кількість з 1995 до 2007 року в цілому зросла в 1,3 раза. При цьому в економічних, фармацевтичних, геологічних, соціологічних, історичних науках збільшення було в межах 2,8–1,7 раза та в групі «інших» наукових галузей – у 35 разів. Разом з тим у хімічних, технічних, сільськогосподарських, біологічних, географічних, фізико-математичних науках та архітектурі і мистецтвознавстві відбулося зменшення докторантів у 3,2–1,1 раза.

Загалом за час незалежності України відкрито підготовку аспірантів і докторантів за шістьма новими галузями науки, а саме: військові науки, національна безпека, фізичне виховання та спорт, державне управління, культурологія, соціальні комунікації. Особливо помітно зростала за кількістю аспірантів і докторантів така галузь науки, як «державне управління», що створена в 1997 році. За 10 років, у 2007 р., ця галузь за контингентом аспірантів (518 осіб) уже суттєво випереджала значно раніше введені соціогуманітарні наукові галузі, такі як політичні (434 особи) та соціологічні (245 осіб) науки, а за чисельністю докторантів (74 особи) – філософські (48 осіб), психологічні (40 осіб), юридичні (37 осіб), соціологічні (15 осіб), політичні (13 осіб) науки та мистецтвознавство (6) [12].

Крім суто кадрових взаємозалежностей, важливо знати вплив галузевого фінансування на наявність аспірантів і докторантів. Тому п'яту групу з трьох індикаторів становлять галузеві чисельності аспірантів і докторантів та обсяги фінансування наукових і науково-технічних робіт. Взаємозв'язок контингенту аспірантів та обсягу фінансування дослідно-інноваційної діяльності за 21 галуззю (у тому числі двома групами галузей – «технічні науки і архітектура» та «інші») характеризується посередньою кореляцією ($K_c = 0,58$). Для докторантів кореляція ще менша: $K_c = 0,39$, що є на межі кореляційної достовірності. Тобто для масштабу докторантури фінансове забезпечення наукової та науково-дослідної роботи не має особливого значення.

Отже, фінансове забезпечення дослідно-інноваційного середовища для функціонування і розвитку аспірантури та докторантури знаходиться на другому плані порівняно з їх супроводженням кандидатами і докторами наук. І в цій ситуації наукові галузі різняться за мірою врахування такого фінансового забезпечення. Так, аспірантів відносно менше в геологічних, хімічних, сільськогосподарських науках (відмінність рангових позицій у 11–6 місць) і більше у філологічних, педагогічних, філософських психологічних та економічних науках (рангова розбіжність становить 10–6 позицій). Остання обставина скоріш за все зумовлена меншою фінансовою ємністю наукових і науково-технічних робіт у соціогуманітарній сфері. Подібне спостерігається і у випадку галузевого співвідношення чисельності докторантів та обсягів фінансування. Докторантів порівняно менше в хімічних, біологічних, сільськогосподарських, геологічних, медичних науках (рангова відмінність дорівнює 12,5–5 місцям) і більше у філософських, філологічних, психологічних, педагогічних та економічних науках (різниця рангів у 13–7 місць).

Кореляційний аналіз показує, що в цілому кадровий і фінансовий ресурси наукових галузей (шоста група індикаторів) не дуже сильно взаємопов'язані. Показники галузевої забезпеченості кандидатами наук і фінансуванням характеризуються $K_c = 0,65$, а докторами наук і фінансуванням – $K_c = 0,62$. Знову-таки спостерігаються галузеві варіації сили кореляції. Кандидатів наук порівняно з фінансуванням помітно менше в геологічних, політичних науках, групі «інших» наукових галузей (рангові відмінності у 6, 7 та 11 місць) і більше – у філософських, філологічних, педагогічних, психологічних та економічних науках (різниця рангів у 9–5 місць). Докторів наук з огляду на фінансування відносно менше в політичних науках та групі «інших» галузей науки (рангова різниця становить 7 і 15 позицій), натомість більше у філософських, філологічних, географічних та історичних науках (різниця рангів дорівнює 10–5 місцям).

Загалом найбільш диспропорційно з відносно неповним використанням кадрово-фінансового ресурсу розвивалися аспірантури і докторантури хімічної, геологічної, сільськогосподарської,

медичної галузей науки. Навпаки, з непомірним навантаженням на наявний кадровий і фінансовий потенціал зростала підготовка аспірантів і докторантів у педагогічних, психологічних, філософських, філологічних, економічних, юридичних, «інших» науках. Особливо суперечливо відбувається становлення групи «інших» галузей науки (розбіжності за першою – четвертою та шостою групою зіставлених індикаторів досягають 11–15 рангових позицій з 20–21 можливих). Порівняно збалансованими за всіма показниками є фізико-математичні, технічні, ветеринарні науки і архітектура.

Таким чином, проведений за науковими галузями статистично-кореляційний аналіз виявляє нерівномірний розвиток у них аспірантури і докторантури, а також доволі сильний взаємозв'язок чисельності аспірантів і докторантів та кандидатів і докторів наук, натомість значно меншу зумовленість одних та других обсягами фінансування наукових і науково-технічних робіт у межах галузей науки. Наукові галузі розрізняються між собою за ступенем недостатності або надмірності використання наявного кадрового та фінансового галузевого ресурсу для підготовки аспірантів і докторантів. Провідну роль у розглядуваній підготовці відіграє вища школа.

Список літератури

1. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи : доп. міністра освіти і науки Івана Вакарчука на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України (21 берез. 2008 року, м. Київ) // Освіта України. – 2008. – 25 берез. – № 23.
2. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2 т. : пер. с франц. – 3-е изд., стереотип. – М. : Мир, 2004. – Т. 2.
3. Доповідь Голови ВАК України В. Ф. Мачуліна на нараді з питань удосконалення атестації наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації 26 червня 2008 р. // Бюлетень ВАК України. – 2008. – № 8.
4. Закон України «Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації» : проект // Бюл. ВАК України. – 2008. – № 8.
5. Закон України «Про вищу освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.
6. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.

7. Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.

8. Законопроект потребує доопрацювання як у концептуальному, так і в конкретно-редакційному плані / В. Луговий, М. Степко, Н. Дем'яненко, О. Слюсаренко та ін. // Пед. газ. – 2008. – лип. – № 7.

9. Луговий В. І. Інтеграція дослідницько-інноваційної складової вищої школи країн ОЧЕС в європейські науковий і освітній простори: порівняльний аналіз / В. І. Луговий // Наука та наукознавство. – 2008. – № 2.

10. Луговий В. І. Проблема освітньо-наукової інтеграції в підготовці кандидатів і докторів наук в Україні / В. І. Луговий // Проблеми освіти : наук. зб. / кол. авт. – К. : Ін-т інновацій. технологій і змісту освіти МОН України, 2007. – Вип. 54.

11. Луговий В. І. Дослідницько-інноваційний контекст розвитку третього циклу вищої освіти в країнах Організації економічного співробітництва і розвитку (статистично-кореляційний аналіз взаємодії) / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – Дод. 3, т. I (8). – 2008. – Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору».

12. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2007 : стат. зб. / Держкомстат України ; за ред. Н. С. Власенко ; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ДП «Інформ.-вид. центр Держкомстату України», 2008.

13. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в своё будущее? [Текст]: О-23 докл. / Обществ. палата Рос. Федерации. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007.

14. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране / офиц. изд. – К. : Вища шк., 1987.

15. Перелік спеціальностей, за якими проводяться захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата наук і доктора наук, присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань // Бюлетень ВАК України. – 2008. – № 7.

16. Попович О. С. Проблеми вдосконалення правового забезпечення підготовки та атестації наукових кадрів вищої кваліфікації в Україні / О. С. Попович, Л. С. Лобанова // Наука та наукознавство. – 2004. – № 1.

17. Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні : Указ Президента України від 25 верес. 2008 р. № 857 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.

18. Про затвердження Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів : Постанова Кабінету Міністрів України від 1 берез. 1999 р. № 309 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.

19. Про затвердження Порядку присвоєння вченого звання професора і доцента : Постанова Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2008 р. № 1149 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
20. Проект Закону «Про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua>.
21. Статистичний щорічник України за 2007 рік / Держкомстат України ; за ред. О. Г. Осауленка; відп. за вип. П. П. Забродський. – К. : Консультант, 2008.
22. Таланова Ж. В. Ідентифікація вищої освіти та її результату (порівняння міжнародного і національного досвіду) / Ж. В. Таланова // Вища освіта України № 3 (дод. 2). – 2008 р. – Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1.
23. Таланова Ж. В. Проблема ідентифікації найвищого (6-го) освітнього рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в Україні / Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – 2008. – № 1.
24. Таланова Ж. В. Трансформація шостого, найвищого рівня освіти в Україні в умовах Болонського процесу / Ж. В. Таланова // Матеріали Міжнар. наук. конф. «Імплементация західних освітніх стандартів в пострадянських країнах» (Київ, 21–22 квітня 2008 р.). – К., 2008.
25. Удосконалення законодавства про вищу освіту – вимога часу : доп. міністра освіти і науки Вакарчука І. О. на слуханнях Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти 18 черв. 2008 року // Освіта України. – 2008. – 11 лип. – № 51–52.
26. Ющенко В. Освіта як державний пріоритет // Урядовий кур'єр. – 2008. – 3 жовт. – № 184.
27. Якою бути підготовці та атестації фахівців вищої кваліфікації / В. Луговий, М. Степко, Н. Дем'яненко, О. Слюсаренко та ін. // Пед. газ. – 2008. – жовт. – № 10.
28. Conclusions and Recommendations: Bologna Seminar on «Doctoral Programmes for the European Knowledge Society» (Salzburg, 3–5 February 2005) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf.
29. Education at a Glance 2008: OECD Indicators. – Paris: OECD Publications, 2008 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oecd.org/document>.
30. European Commission. Growth and Jobs. Background [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ec.europa.eu/growthandjobs/>.
31. Eurostat [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/>.

32. Global Education Digest 2008: Comparing Education Statistics Across the World [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uis.unesco.org/>.
33. Human Development Report, 2007/2008. – New York, USA, 2007. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : – <http://hdr.undp.org>.
34. International Standard Classification of Education. ISCED 1997 / UNESCO [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.uis.unesco.org/en/pub/pub.
35. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world: London Communiqué [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dfes.gov.uk>.

2.13. СУЧАСНІ ДОСЯГНЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ НАУК ТА МОЖЛИВОСТІ ЇХ ВИКОРИСТАННЯ В ПЕДАГОГІЦІ

(З. Є. Тарутіна)

У підрозділі обґрунтовано необхідність використання в навчально-виховному процесі здобутків нових наук про людину – генетики, етології, нейробіології, фізіології та інших. Наведено приклади, запропоновано використовувати інші людинознавчі досягнення усіх точних наук.

В подразделе обоснована необходимость использования в учебно-воспитательном процессе достижений новых наук о человеке – генетики, этологии, нейробиологии, физиологии и других. Приведены примеры, предложено использовать другие человековедческие достижения всех точных наук.

It is proved necessity of use for teaching and educational process of achievements of new sciences about the person – genetics, ethology, neurobiology, physiology and others. The resulted examples, it is offered to use others sciences achievements of all exact sciences.

Поява Інтернету та інших ультрасучасних інформаційних засобів докорінно змінила розподіл ролей у навчально-виховній сфері – середні і вищі школи, вчителі та викладачі перестали бути монопольними володарями важливої для дітей і молоді інформації. Стало можливим навчання удома і в будь-якій точці планети, а зображення і звуки посіли домінуюче місце замість рукописних і друкованих текстів. Змінене інформаційне антропогенне середовище робить актуальними пошуки шляхів удосконалення та інтенсифікації психолого-педагогічного впливу старших поколінь на молодші, мобілізацію нових інформаційних та технічних можливостей для підвищення суспільного впливу освітньо-технічного комплексу. Особливу роль в цьому можуть відіграти найновіші наукові відкриття, які належать тим природничим наукам, які досліджують життя в усіх його формах та саму людину. Кількість подібних відкриттів постійно зростає разом з потенціалом використання у педагогіці.

Пошуки шляхів розвитку навчально-виховних засобів та удосконалення систем освіти відбуваються усюди як за кордоном, так і в Україні ([5; 6] та ін.). Однак наш моніторинг ЗМІ й педагогічної наукової преси засвідчує домінування традиційних дисциплінарних

понять, концепцій і поглядів, а от найновіші відкриття етологів, нейромолекулярних біологів та фізіологів залишаються практично невідомими ані педагогам, ані психологам. Тому не випадковим виявляється їх ігнорування в поточній щоденній діяльності педагогічних працівників навчально-виховних закладів усіх рівнів.

У цій статті ми доводитимемо, що класичні методи і теорії педагогіки і психології мають бути доповненими новими відкриттями і пропозиціями тих наук, які поглиблено вивчають людину, зокрема, закони діяльності головного мозку та інших важливих для здійснення когнітивних процесів органів і систем людського тіла. Є суттєві докази того, що подібні знання мають високий потенціал застосування у родинній педагогіці, у діяльності дошкільних і шкільних навчальних закладів, у певній мірі – ВНЗ університетського рівня.

Запропонований аналіз педагогічного потенціалу досягнень природничих наук тим актуальніший, що в наш час інтенсифікуються дослідження, які примушують зовсім по-новому розглядати і фізіологічні, і вищі аспекти ментальної діяльності людини.

Одне з подібних відкриттів – виявлення факту активної участі у вищих процесах мислення тих елементів людського мозку, які раніше вважалися «неістотними» чи «допоміжними». Так, поглиблене дослідження мозку Альберта Ейнштейна сучасними інструментальними засобами засвідчило, що за кількістю, розмірами та іншими характеристиками нервових клітин (нейронів) він практично не відрізнявся від мозку пересічної людини. Але в асоціативній зоні кори, яка відповідає за вищі форми ментальної діяльності, науковці виявили інтенсивне скупчення клітин нейроглії (глії) [7].

Та це лише один із багатьох доказів того, що гліальні клітини не можна надалі продовжувати вважати «другорядно-допоміжними» і концентруватися під час дослідження мозку лише на його «головних елементах» – мережі нейронів. Останні більші, помітніші, а тому на початковій стадії дослідження головного мозку потрапили в центр уваги нейрофізіологів і представників інших наук.

Хоча гліальні клітини у 9–10 разів чисельніші від нейронів, неможливість детального аналізу процесів з їх участю спричинили первинну гіпотезу про те, що їх роль редукується до перенесення

кисню та інших речовин із судин крові до нейронів, забезпечення іонного балансу в тканинах мозку та ін.

Та, як це неодноразово траплялося в історії науки, удосконалення досліджень примусило докорінно переглянути цю первинну гіпотезу — роль глії в мозку виявилася складнішою і значно важливішою. На сьогодні вже доведено, що глія бере безпосередню участь у створенні синапсів і значному розширенні аналітичних спроможностей мозку, вона сприяє процесам посилення чи ослаблення з часом тих чи інших нервових зв'язків. Очевидно — ці зміни безпосередньо пов'язані не лише з процесами довгострокової пам'яті, а й навчання, професійного вдосконалення та успіху в життєдіяльності кожної людини.

Хибним виявилось й інше фундаментальне припущення, яке полягало в тому, що лише нейрони спроможні до обміну сигналами. Удосконалення інструментів фізіологів на основі досягнень інших природничих наук і комп'ютерів дало змогу розпочати вивчення того, як саме і з якими наслідками для нас відбувається обмін різноманітними сигналами і між клітинами глії, обмін, що спирається не на звичні для всіх науковців електричні процеси, а на тонкі хімічні. Сьогодні науковці досліджують, як саме глія впливає на процеси пластичності всього мозку і нашої вищої нервової системи, на зміни їх реакцій на основі попереднього досвіду людини, на перебіг процесів навчання і запам'ятовування. Наприклад, нещодавно виявлено, що мозок більш еволюційно розвинених видів має вище співвідношення між кількістю гліальних клітин і кількістю нейронів. На цій основі висловлено припущення, що фізіологічною основою підвищених здібностей (аж до геніальності включно) є високі рівні концентрації гліальних клітин у мозку. Одночасно, знайдено додаткові докази того, що абсолютна маса мозку людини не має помітного впливу на її ментальні спроможності, а тому додаткові сотні грамів не гарантують вищий інтелект, розвиненішу духовність і ширшу компетентність [4]. На все це дуже впливає інше — розвиток лобної частини мозку і концентрація у ній гліальних клітин.

Завдяки використанню функціональної магнітно-резонансної томографії вченим удалося визначити значення лобних зон

у діяльності мозку [4]. Історично лобні зони сформувалися на дуже пізньому етапі еволюції нервової системи. Вони, на відміну від багатьох інших відділів мозку, не пов'язані ні з якими спрощеними і дуже вузькими функціями, властивими іншим ділянкам кори головного мозку.

Установлено, що наявність розгалуженої мережі провідних шляхів – унікальної різноманітності зв'язків з різними частинами мозку – дає змогу лобним зонам *координувати роботу всіх мозкових структур і формувати довільної складності умовиводи і рішення*. Саме на лобні зони, точніше, на ту їх частину, що має назву «прифронтальна кора», покладено складні функції керування всім мозком.

Лобні зони регулюють мислення, реакції, вчинки і дії найвищого порядку – визначення мети, постановку завдання і пошуки шляхів його розв'язання, оцінку результатів, цілеспрямованість, лідерство, самоідентифікацію особистості. Ці зони відіграють важливу роль у когнітивному розвитку і навчанні, від них залежить успішне освоєння знань, розвиток уваги і правильна мотивація.

Наведені та інші новітні наукові дані ми вважаємо переконливим доказом того, що з метою вдосконалення навчально-виховного процесу, для розв'язання педагогічних проблем в роботі з дітьми і підлітками необхідно залучати нейропедагогіку, що спирається на сучасні досягнення нейрофізіології та інших наук про людину. У разі їх правильного використання з'являється можливість значно точніше враховувати основні закономірності діяльності мозку і підвищити ефективність навчання і виховання [1; 2].

Мозок людини здатний одночасно аналізувати і синтезувати інформацію, яка майже безперервним потоком надходить у нього. Результати нейропсихологічних досліджень свідчать, що він має унікальну здатність «бачити» (сприймати) об'єкт одночасно і в цілому, і в його складових частинах. Тобто, виконання взаємозворотних операцій, аналітично-синтетична діяльність – природна здатність нашого мозку.

Аналіз і синтез – це два дуже важливих, постійно взаємодіючих розумових процеси в навчанні, спільний розвиток яких вимагає відповідного підкріплення за допомогою адекватних прийомів і методів навчання. Тому навчальний матеріал повинен надаватися

молоді в режимі постійної взаємодії цілого і частин, аналізу і синтезу, індукції і дедукції, прямого і зворотного методів розв'язання завдань і доведення теорем, конкретизації й узагальнення.

Людський мозок пристосований природою до виконання кількох функцій одночасно, а контрольована волею людини складова його активності наряд чи перевищує 10% загалу [4]. Мислення, емоції, уява й інші складні процеси відбуваються в ньому поряд із дією механізмів оброблення інформації і соціально-культурної взаємодії (спілкування) з іншими людьми. Виходячи з цього, учитель може передбачати різні можливості залучення учнів у різноманітну за змістом і формами навчально-пізнавальну діяльність, застосовуючи найрізноманітніші методи і прийоми навчання.

Мозок працює методом установлення закономірностей. Безладність і хаотичність надзвичайно ускладнюють продуктивну діяльність мозку. У будь-якій заданій ситуації і потоці інформації мозок визначає зміст через установлення закономірностей. Особи з високими значеннями так званого «коефіцієнта інтелекту (IQ)» від природи обдаровані підвищеною спроможністю виявлення та усвідомлення закономірностей з їх подальшим використанням у своїй діяльності.

Людський мозок завжди функціонує в режимі нерозривного зв'язку колишнього досвіду з новою ситуацією. Розуміння й осмислення виникає тоді, коли мозок знаходить опору в наявних знаннях і уявленнях, які дуже важливо постійно актуалізувати в процесі навчання.

Процеси свідомості і підсвідомості в мозку того, кого навчають, здійснюються одночасно. Підсвідомість діє опосередковано на свідомість людини через внутрішні мотиви, неусвідомлені бажання, почуття, емоційні та інші психічні стани. Під час організації процесу навчання необхідно взяти до уваги, що на того, кого навчають, впливає не тільки потік інформації із середовища класної кімнати чи аудиторії університету, але й весь комплекс його внутрішніх станів – емоції, рівень мотивації, індивідуальний досвід і безліч інших аспектів і чинників.

Розвиток мозку стимулюється в умовах свободи творчості і блокується в умовах тиску, примусу чи погроз. Тому питання

дисципліни в класі не повинно активно конфліктувати з проблемами розвитку і формування творчості. Скоріше, навпаки – розв’язання педагогами зазначених проблем у навчально-виховному процесі природно вирішує і проблему збереження і підтримання конструктивної дисципліни.

У дорослої людини вага мозку становить близько 2% від ваги тіла. Але при цьому він витрачає близько 20% енергії всього організму. Тому для мозку необхідні високоенергетична дієта, продукти, що містять глюкозу. Необхідною умовою нормальної роботи мозку є постачання клітин киснем. Тому фізичні вправи корисні для мозку також, як і для тіла. Навчання і пізнання – енергоємні фізіологічні процеси, а тому в процесі навчання дуже важливо забезпечувати сприятливі з погляду гігієни умови.

Традиційне навчання, яке домінує в системі освіти України, сконцентроване на інтелектуальних аспектах і на оволодінні базовими знаннями й уміннями. Альтернативні підходи звичайно наголошують на емоційному боці процесу навчання і приділяють увагу почуттям, інтересам, переконанням. Головна мета при цьому – інтеграція пізнавальної й емоційної сфери. *Емоційний центр мозку тісно пов’язаний із системою, що відповідає за тривале збереження інформації.* Тому емоційно зафарбована інформація запам’ятовується незрівнянно краще, ніж нейтральна.

Емоції – необхідний аспект продуктивної діяльності мозку. Емоційний чинник стимулює мислення і творчий потенціал людини. Подив, натхнення, почуття прекрасного і почуття гумору дуже необхідні для повноцінної інтелектуальної діяльності людини. Очевидна корисність створення і постійної підтримки в процесі навчання сприятливої емоційної атмосфери, бажаність включення в навчальний процес літератури, поезії, музики, гумору.

Як відомо, систематизована сукупність здібностей людини, функцій для оброблення різних видів інформації різними способами визначається як «інтелект». Інтелект – термін, що належить до сукупності розумових здібностей індивіда. Мається на увазі під цим і кількість наявних знань, і швидкість набуття нових знань, а також здатність адаптуватися до нових ситуацій, оперувати поняттями, відносинами й абстрактними символами. Створено

різноманітні тести для вимірювання різних складових «інтелекту» та різних «інтелектів» [3]. І все-таки потрібно врахувати, що інтелект — це якість цілої людини, а не окремих компонент, який можна ізольовано вимірити — тестами. Він вимагає оцінки ефективності поточної адаптації в повсякденному житті, існуючих життєвих обставин і поточної поведінки індивідуума.

Важливим питанням психології і біології є з'ясування того, в якій мірі індивідуальні розходження визначаються біологічним (генетичним) чинником і в якій — досвідом взаємодії із середовищем. Через канали формального навчання, виховання, в якій мірі його можна посилити шляхом спеціального тренування? Мало хто сумнівається, що деякі здібності можна поліпшити. Наприклад, це явно можливо щодо індивідуального словникового запасу і вербальної здатності. Спроби поліпшення деяких інших здібностей (наприклад, здатності до оперування просторовими відносинами) виявилися набагато менш успішними. Науковці США слушно відзначають, що багаторічні зусилля педагогічних працівників з витратою значних фінансових ресурсів так і не підвищили середній рівень *IQ* (коефіцієнта інтелекту) молоді. Це можна пояснити як відсутністю ідеально ефективних засобів навчання, так і потужним впливом генетичних (успадкованих) програм мислення і життєдіяльності. На сьогодні відсутні сумніви в тому, що спадковість є головним чинником появи розходжень у характеристиках людей, а ось виховний (соціальний) вплив загалом є меншим. Базовий фізичний, розумовий і емоційний розвиток індивідуума визначається специфічними генами, отриманими від батьків. Кожен набір генів унікальний, навіть у випадку ідентичних близнюків, а діапазон відмінностей між окремими індивідуумами виявився значно більшим, як вважали ще порівняно недавно.

Мозок кожної людини цілковито унікальний. Він має свої індивідуальні характеристики з погляду обсягу і швидкості оброблення інформації, переваги тієї чи іншої системи пам'яті, гнучкості розумових процесів і т. д. Саме тому кожен із нас володіє своїм індивідуальним стилем навчання, власним розумінням навколишнього світу, оригінальним способом мислення. Завдання вчителя — усіляко підтримувати унікальність навчально-пізнавальної діяльності

кожного учня, розвивати його манеру міркувань і формулювання думок, зміцнювати його спосіб бачення проблеми і алгоритмів її розв'язання. Демократизація освітньої системи України та її особистісна орієнтація, на наш погляд, є тими сприятливими зовнішніми обставинами, які можуть спонукати до залучення нових природничонаукових знань у розширення можливостей педагогіки і психології.

Серед найновіших наукових відкриттів з цікавої для даної статті групи – отримання достатньо повних даних про те, що саме відбувається всередині голови тієї людини, яка змалечку чимало років щоденно чи невеликими перервами вдосконалюється в одній обраній професії. Викликаний поєднаним впливом природно-фізіологічних програм та стимулюючої діяльності навчально-тренувального плану процес можна назвати «професіоналізацією» головного мозку, появою у ньому великих зон «білої речовини», відмінної від «сірої» частини (нейтронної).

Згадані вище гліальні клітини синтезують *мієлін*, жироподібну речовину, що з усіх боків покриває аксони і робить їх білими. Тому «біла речовина» є місцем скупчення мієлінізованих аксонів. Оточення мієліном приблизно у 100 разів збільшує швидкість проходження по аксону нервових імпульсів, що, очевидно, дуже підвищує спроможності мозку виконувати свої головні функції – слугувати засобом мислення, аналізу, прийняття і контролю рішень. Саме ці зміни й стають основою перетворення людини з новачка в умілого професіонала.

У людини процес мієлінізації відбувається доволі повільно і поступово. У момент народження лише в декількох невеликих ділянках мозку міститься порівняно значна кількість мієліну, яка до 25–30 років розширюється нерівномірно. Слід наголосити на тому, що після того, як аксони покриваються мієліном, у них можуть відбуватися лише обмежені зміни.

Мієлінізація проходить хвилиною від потиличної кори великих півкуль до лобової зони у процесі дорослішання. Відповідно, у лобових частинах вона відбувається *найпізніше*. Загальновідомо, що саме ці ділянки відповідальні за складні міркування, планування дій і судження, за навички, що набуваються лише з віком і досвідом.

Очевидно – недостатня мієлінізація лобових частин разом з доволі швидкою перебудовою більшої частини всього об'єму мозку є однією із причин того, що підлітки неспроможні приймати виважені та відповідальні рішення. Виявлено, що у дітей з важкими порушенням уваги, у мозолистому тілі (пучки аксонів, що з'єднують дві півкулі мозку) міститься мієліну на 17% менше норми. При склерозі аксони й нейрони гинуть через втрату мієліну.

Важливість «білої речовини» полягає в її безпосередній участі в передачі інформації між ділянками мозку та в забезпеченні його узгодженої й цілісної роботи. Під час *дозрівання мозку* точність та ефективність зв'язків між його ділянками підвищується. Від того, наскільки добре побудовано ці зв'язки, у певному віці може залежати здатність освоювати різні навички.

Дослідження показують, що ступінь розвитку білої речовини у людей різна. Найбільші зміни відбуваються тоді, коли людина тривалий час з високою інтенсивністю освоює або вдосконалює які-небудь навички. Обстеження професійних піаністів засвідчило [8], що у них біла речовина в певних ділянках мозку розвинена значно сильніше, ніж у людей, які не мають зв'язку з музикою. Більше того, біла речовина краще розвинена у тих піаністів, які стали регулярно навчатися музики до 11 років, якщо порівнювати їх з тими, хто розпочав заняття і вправи пізніше. Сканування мозку дало змогу зробити дуже важливий висновок: чим вищою є професійна майстерність, тим більше білої речовини у мозку даної людини.

У людей, які навчилися грати після того, як стали дорослими, розвиток білої речовини найбільш помітний у передній частині мозку – там, де мієлінізація ще не була завершена.

Ці відкриття дають вагомі докази того, що процес формування мієліну навколо нервових волокон детермінує часові межі для освоєння нових навичок – так звані «критичні періоди», упродовж яких можливий доцільний і ефективний певний вид навчання.

Можна з визначеністю сказати, що біла речовина відіграє ключову роль у таких видах навчання, які вимагають тривалої практики й багаторазових повторень, а також великої інтеграції віддалених одна від одної ділянок кори великих півкуль. У дітей і підлітків

процес мієлінізації відбувається інтенсивно, тому їм набагато легше освоювати нові навички.

Люди похилого віку теж можуть учитися, але їм доступний інший вид навчання, що зачіпає тільки синапси. Та тривалі заняття з високим рівнем індивідуальної мотивації змушують нейрони розряджатися багато разів, а тоді з'являється можливість того, що подібні інтенсивні нервові розряди будуть стимулювати мієлінізацію.

З'явилися додаткові важливі докази того, що кожна людина розвиває свій мозок шляхом навчання та взаємодії із зовнішнім середовищем. Успадкованого природногенетичного «дарунку», як правило, надто мало для безпроблемного і швидкого досягнення індивідуального «акме» – піку ментальних і професійних спроможностей. Як свідчать вже отримані науковцями результати, для виходу на «акме» у більшості випадків необхідно розпочинати навчання і тренування мозкових структур та інших частин людського тіла у ранньому віці. Це гарантує повне використання закладеного природою у мозок інтелектуально-професійного потенціалу.

Отже, досягнення у дослідженні допоміжних структур людського мозку ми вважаємо черговим доказом того, що настав час роботи над інтеграцією досягнень багатьох наук з метою підвищення на цій основі ефективності навчально-виховного процесу. Уже відома інформація з царини вікової психології, з наслідків численних експериментів з «розвивальним» навчанням дітей і молоді в альтернативних класах і школах має бути поєднана з незаперечними доказами нейробиологів, які продовжують детальні дослідження мозкової діяльності.

Список літератури

1. Аракелов Г. Г. Нейронауки – основа розвитку психології / Г. Г. Аракелов // Питання психології. – 2004. – № 5. – С. 87–88.
2. Блейк С. Використання досягнень нейропсихології в педагогіці США / С. Блейк, С., Пейп М. А. Чошанов // Педагогіка. – 2004. – № 5. – С. 85–90.
3. Гарднер Г. Множинні інтелекти. Теорія у практиці : хрестоматія / Г. Гарднер. – К. : Мегатайт, 2004. – 288 с.
4. Гольдберг Э. Управляющий мозг / Э. Гольдберг // В мире науки. – 2004. – № 1. – С. 82–87.

5. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М : Наука, 2002. – 456 с.
6. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я» / І. П. Маноха. – К. : Поліграф-книга, 2001. – 448 с.
7. Филдз Д. Другая часть мозга / Д. Филдз // В мире науки. – 2004. – № 7. – С. 22–31.
8. Филдз Д. Вещественность белого вещества / Д. Филдз // В мире науки. – 2008. – № 6. – С. 39–45.

Розділ III.

Економічні та управлінські проблеми вдосконалення вищої школи

3.1. САМОРЕГУЛЯЦІЙНА ПАРАДИГМА ОСВІТИ ЯК КІНЦЕВИЙ ПРОДУКТ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ І ГУМАНІЗАЦІЇ УПРАВЛІННЯ ГАЛУЗЗЮ

(В. П. Бех, Ю. В. Бех)

У підрозділі на фоні аналізу традиційних та інноваційних парадигм освіти розкривається сутність авторської саморегуляційної парадигми освіти. Вона полягає в тому, що студентська самоорганізація та управлінська діяльність ректорату ВНЗ сприяють утворенню системи ціннісно-сислової детермінації управління закладом освіти.

В подразделе на фоне анализа традиционных и инновационных парадигм образования раскрывается сущность авторской саморегуляционной парадигмы образования. Она заключается в том, что студенческая самоорганизация и управленческая деятельность ректората вуза ведут к образованию системы ценностно-смысловой детерминации управления учебным заведением.

Essence of author's self-regulation paradigm of education is opened up on a background of the analysis of traditional and innovative paradigms of education. It is going about student's self-organization and management activity of rectorat, which conduce the system of valued-semantic determination of educational establishment management.

За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, освіта – це процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, внаслідок чого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання. Освіта – це духовне обличчя людини, яке формується під впливом сукупності загальнолюдських

та професійних знань, технологій їх використання в суспільній практиці у процесі виховання й самовиховання. Розвиток освітньої сфери – важливий пріоритет кожної держави, оскільки саме освіта посідає визначальне місце в інтелектуалізації праці, яка впливає на складні процеси трансформації і модернізації сучасного світу, що відбуваються під впливом інтегрованого потенціалу трьох революційних перехідних періодів: індустріалізації, промислової НТР середини ХХ століття та комп’ютерної НТР кінця ХХ століття.

Сутнісні глобалізаційні зміни потребують нових підходів до управління всією освітньою сферою, яка є інтегральною сукупністю освітніх структур, відносин, діяльності та свідомості, що забезпечує відтворення і розвиток інтелектуального потенціалу суспільства.

Менеджмент освітянської сфери у загальному випадку передбачає:

- визначення цілей, завдань освітніх інституцій усіх форм власності;
- конституювання та утворення освітніх інституцій;
- формування та організацію виконання рішень в освітній сфері;
- підтримку життєдіяльності освітніх інституцій;
- контроль за функціонуванням і спрямуванням розвитку освітніх інституцій.

Об’єктом менеджменту освіти є освітня сфера, а складові частини її – це освітні структури, освітня діяльність та освітня свідомість, які перебувають у тісному взаємозв’язку з економічною сферою суспільства, політичною, соціальною, інформаційно-комунікативною, науковою тощо.

Предметом менеджменту освіти виявляються теоретико-методологічні та практичні чинники побудови, функціонування та управління освітніми інституціями на державному, міждержавному, міжнародному та транснаціональному рівнях.

Сутність змін у сучасній освіті більшістю авторів зводиться до визнання необхідними кроками лише тих, що впливають з вимог Болонської конвенції з метою інтеграції національних освітніх систем у єдність на теренах сучасної Європи. Однак під кожною з національних систем освіти існують власні проблеми, які треба негайно розв’язувати. І тут ми цілком згодні з думкою

В. П. Андрущенко, який писав: «Власне, в цьому й виявляється національний характер української (національної – *авт.*) освіти. Німецька чи англійська системи освіти «серце» дітям віддати не в змозі. Не така в них філософія. Німець (від М. Лютера, Ф. Меланхтона, І. Канта, Г. Гегеля і до Ф. Дістервега і Ф. Фребеля) скоріш буде говорити про необхідність виховання розуму чи кореляції виховання з державною владою (Ф. Шлейєрмахер); педагог з Великої Британії (від Ф. Бекона, Г. Спенсера, Дж. Ланкастера, Дж. Локка і М. Монтесорі) – про формування практичних (утилітарних) навичок або «виховання джентльмена», становлення малюків за допомогою старших учнів (белл-ланкастерська система) або про практично-раціоналістичний підхід до освіти тощо. Українці ж говорять про освіту і виховання як про справу «серця» – становлення високої духовності, порядності, людяності, а услід за цим – усіх інших якостей особистості, насамперед, базових – розуму, почуття і волі, необхідних для самостійного життя і діяльності. Філософія серця, духовного життя, любові (згадаймо знамениту, але мало відому роботу П. Юркевича «Серце і його значення в духовному житті людини, за вченням Слова Божого») відображає той унікально «український дух», який лежить в основі національної культури, освіти і виховання» [1, с. 470].

Перед керманічами української національної системи освіти стоять, як мінімум, три такі проблеми: перша – це світоглядна, оскільки порушена стара світоглядна система, а нова ще тільки формується; друга – це розбудова економіки освіти, оскільки під галуззю немає навіть категоріального апарату для осмислення освітянських послуг як продукту ринкового виробництва; нарешті, третя – це концептуалізація менеджменту освіти, оскільки комуністичне партійно-політичне керівництво кануло у минуле, а нового підходу ще не напрацьовано.

Якщо зі світоглядом, що тяжіє до ліберального толку, поступово все стає на свої місця, оскільки його обумовлює відповідна модель економіки, то до проблеми управління освітою дослідники ще тільки підходять. У сучасній літературі з філософії освіти, педагогічного менеджменту і менеджменту освіти на основі ідеологеми людиноцентризму в освіті у дискурсі демократизації вимальовується

декілька підходів до створення концептуального підходу до організації навчально-виховної діяльності когорта студентів і викладачів.

Виходячи з вищевикладеного, можна констатувати, що вітчизняна філософія освіти здатна на основі наробок управлінської, політологічної, соціологічної і педагогічної літератури виокремити і формалізувати найбільш поширені ідеї, що можуть розгорнутися в теорію управління освітою.

Сьогодні до традиційно присутніх у сфері української освіти, а також таких, що мають певну перспективу, належать, на нашу думку, такі концепти:

А) традиційні концепції управління, дію яких ще треба подолати:

- парадигма адміністративного менеджменту освіти;
- парадигма технократичного управління освітою;
- патерналістська (комуністична, соціалістична) парадигма управління освітою;

Б) інноваційні управлінські концепції, що мають перспективу у XXI столітті:

- ліберальна парадигма управління освітою;
- аксіологічна парадигма управління освітою (В. Г. Кремень, В. В. Крижко);
- синергетична парадигма управління освітою (В. Г. Кремень, В. Г. Буданов);
- саморегуляційна парадигма освіти (В. П. Бех);

Коротко розглянемо кожну з них.

Звернемося до групи традиційних концепцій управління, дію яких ще треба подолати:

1. *Парадигма адміністративного менеджменту освіти* ґрунтується на використанні класичних для науки управління 14 адміністративних принципів, що запровадили Анрі Файоль, Мері Паркер Фоллет і Честер Барнард [8, с. 79]. Вважається, що деякі з них зберігають свою значущість для теорії управління і до сьогодні:

– *єдиноначальність*. Кожен підлеглий отримує накази від одного, і лише одного, начальника;

– *розподіл праці*. Спеціалізація управлінської і технічної праці дозволяє досягти вищих результатів при тому ж обсязі зусиль;

— *єдність напрямку і єдиний план роботи.* Схожі види діяльності в межах організації мають бути об'єднані під керівництвом одного менеджера;

— *скалярний ланцюжок управління.* Ланцюжок владних повноважень, що випливає з вершини ієрархії організації, тягнеться вниз, охоплюючи всіх її працівників.

А. Файоль дотримувався думки про те що ці принципи повинні застосовуватися в будь-якій організації, незалежно від її внутрішнього устрою. Він також визначив основні функції, або елементи, менеджменту: планування, організацію, командний ланцюжок, координацію і контроль, які зберігають своє значення і в сучасних концепціях управління. М. Фоллет шукала відповіді на питання, що мають велике значення для управління освітою і сьогодні: етика, влада, лідерство, максимізація внеску підлеглих. Ч. Барнард запропонував концепцію неформальної організації, що існує у будь-якій організації, у тому числі й у закладі освіти; її утворюють природним чином існуючі соціальні групи. Учений наполягав на тому, що організацію не можна розглядати як бездуховний механізм.

Сучасний менеджмент у національній системі освіти полягає у реалізації принципів та законодавчих норм, що випливають з Конституції України та змісту Законів України «Про освіту» і «Про вищу освіту».

Державна політика у галузі вищої освіти визначається Верховною Радою України та ґрунтується на принципах:

— доступності та конкурсності здобуття вищої освіти кожним громадянином України;

— незалежності здобуття вищої освіти від впливу політичних партій, громадських і релігійних організацій;

— інтеграції системи вищої освіти України у світову систему вищої освіти при збереженні і розвитку досягнень та традицій української вищої школи;

— наступності процесу здобуття вищої освіти;

— державної підтримки підготовки фахівців для пріоритетних напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень;

— гласності при формуванні структури та обсягів освітньої та професійної підготовки фахівців.

Реалізація державної політики у галузі вищої освіти забезпечується шляхом:

- збереження і розвитку системи вищої освіти та підвищення її якості;

- підвищення рівня освіченості громадян України, розширення їх можливостей для отримання вищої освіти;

- створення та забезпечення рівних умов доступності до вищої освіти;

- надання цільових, пільгових державних кредитів особам для здобуття вищої освіти у порядку, визначеному Кабінетом Міністрів України;

- забезпечення збалансованої структури та обсягів підготовки фахівців з вищою освітою, що здійснюється у вищих навчальних закладах державної та комунальної форм власності, за кошти відповідних бюджетів, фізичних і юридичних осіб, з урахуванням потреб особи, а також інтересів держави та територіальних громад;

- надання особам, які навчаються у вищих навчальних закладах, пільг та соціальних гарантій у порядку, встановленому законодавством;

- належної підтримки підготовки фахівців з числа інвалідів на основі спеціальних освітніх технологій.

Громадяни України мають право безоплатно здобувати вищу освіту в державних і комунальних вищих навчальних закладах на конкурсній основі в межах стандартів вищої освіти, якщо певний освітньо-кваліфікаційний рівень громадянин здобуває вперше. Вони вільні у виборі форми здобуття вищої освіти, вищого навчального закладу, напряму підготовки і спеціальності.

2. *Парадигма технократичного управління освітою* дісталася нам у спадщину від індустріальної фази розвитку і сьогодні модернізуючись продовжує активно діяти. При цьому технократизм слід розглядати як специфічну взаємодію людей між собою, в основі якої лежить теорія технічного знання, що використовується як методологія управління суспільством і освітою як його підсистемою. *Зміст технократизму в управлінні освітою* виявляється як сукупність дій менеджерів з інженерно-технічною освітою, які управляють за допомогою технічних засобів і використовують як методологічну основу технологічний детермінізм.

Саме воно допомогло світовій спільноті дійти певного рівня матеріального достатку, оснований на матеріально-технічній базі індустріальної цивілізації і почало трансформуватися у свою протилежність на порозі інформаційної цивілізації, що підриває корені жорсткої раціональності і втягує світову спільноту у добу Постмодерну.

Сутністю технократизму є підкорення управлінської діяльності у сфері розвитку суспільства, освіти і людини ідеологемі наукової об'єктивності і відхиленню на другий план ірраціональності і чуттєвої культури, що призвело до того, що людина – основне джерело флуктуацій соціального розвитку і головна виробнича сила суспільного виробництва – перетворилася на «гвинтик» соціальної машини.

Філософія освіти може сприяти обмеженню його агресивності і пом'якшити вплив технократизму на освіту. Для цього вона повинна сформуванати якісно нову категоріальну сітку, завдяки чому здійснюється процес пізнання незалежного від нас об'єктивно існуючого світу і зворотний йому процес гуманізації пізнання, симбіозу набутого знання та особистості студента. В результаті спроектоване людиною майбутнє не є відображенням динамічної логіки об'єктивної дійсності, а містить артефакти творчої, духовної діяльності індивіда, що виражаються у цінностях. Філософія тим самим вводить нові уявлення про бажаний спосіб життя, що пропонує людству, і починає функціонувати як ідеологія. Сукупність ідеологем, про які йшлося вище, і становить ідеологію пошуку концепції освіти ХХІ століття, в якій буде забезпечено якісно нове співвідношення технократизму і гуманізму.

Дослідження впливу дискурсу технократизму на освітні концепції ХХІ століття принципово не здатне розв'язати, навіть у теоретичному вимірі, проблему подолання негативних наслідків його тиску на освіту. Тому закономірним продуктом філософського аналізу є наша пропозиція щодо світоглядно-ідеологічних умов подолання «могутності» технократизму і зрощування гуманізму як його альтернативи. Оскільки не одна з існуючих парадигм освіти не перспективна для доби Постмодерну, а розробити її має педагогічна теорія, то ми обмежилися обґрунтуванням парадигмальної ідеї, навколо якої можна створити нову гуманітарну концепцію

освіти. Стрижнем такої теоретичної конструкції має стати особистість людини як невичерпне джерело й найвища цінність еволюції соціального світу.

3. Патерналістська (*патерналізм* – від лат. *paternus* – батьківський) **парадигма управління освітою** – це:

1) патронажне ставлення держави до своїх громадян, установи – до своїх працівників;

2) переконання в тому, що держава, уряд повинні турбуватися про громадян, забезпечувати задоволення їх потреб за державний рахунок, брати на себе всі турботи стосовно благополуччя громадян.

На рівні установи освіти патерналізм виявляється у таких рисах:

1) у системі довічного найму. Це створює атмосферу сімейних, постійних стосунків;

2) в отриманні солідної грошової підтримки під час виходу на пенсію;

3) у системі автоматичного підвищення зарплати залежно від віку та стажу роботи;

4) у підготовці кадрів, яка передбачає обов'язкове кар'єрне зростання;

5) у планомірній ротатії кадрів.

У сучасній Україні на патерналістичну модель управління освітою орієнтуються *Комуністична партія України (КПУ)* і *Соціалістична партія України (СПУ)* (оскільки саме принципи цієї моделі закладено у їх політичні програми), які намагаються реалізувати їх на практиці. В Україні утверджуються, за баченням соціалістів, такі докорінно життєво важливі цінності: освіченість, моральність, духовність, забезпечення захисту і примноження культурної спадщини. Здійснюється державне фінансування установ культури, поєднання навчання, виховання і праці, відновлення мережі безоплатної освіти, у тому числі вищої, професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації.

Далі перейдемо до аналізу інноваційних управлінських концепцій, що мають перспективу у XXI столітті:

1. Ліберальна парадигма управління освітою є новоутворенням, що найближчим часом має набрати значної сили, оскільки тільки ця ідеологія й ідейно-політична течія сучасного життя не обмежує

свободу поведінки людини в суспільстві та його підсистемах, у даному випадку в галузі освіти.

Лібералізм сам є багатоманітним і мінливим, як ті зміни, які він спричиняє і провокує своєю соціальною еманациєю. Він немовби «ухиляється» від того, щоб його категорично ідентифікували класифікаціями і аналізом. Залишається задовольнятися аналізом «лібероформ»: ліберальної інтелектуальної традиції, емансипаторських практик і експериментів, стилів і втілень соціальної критики, яка поширюється на усі виміри і сенси соціального – цінності та інституції, авторитети і святині тощо.

Силу лібералізму надає, зокрема, й привабливість для розбудови галузі освіти, його світоглядна універсальність. Він є образом соціальної дійсності, – водночас змістовно визначеною картиною соціального буття (певне сприйняття і тлумачення соціального та індивідуального буття як передумови і простору розгортання свободи) і способом світосприйняття, самовизначення.

Серцевинною ідеєю такого соціального світогляду є визнання свободи природним і «нормальним» явищем, яке повинно саме в такому розумінні стверджуватися в існуванні індивіда і групи, соціальних спільнот і етносів, держав і людства як такого взагалі.

Звідси впливає методологія до розробки і впровадження управління освітою з позицій лібералізму. На думку В. Заблоцького, вона має свою глибоку специфіку. Це – продовження і поглиблення споконвічної лінії скептицизму і вільнодумства, здатності і спроможності людини долати, пригнічуючи прикутість до умов свого часу і свого соціокультурного кола, – здатність дивитися на норми та інституції, на цінності і вподобання з точки зору можливого, належного, досконалого.

Суспільство завжди нагально потребувало такої глибокої соціальної критики – навіть якщо вона не була «конструктивною» (деякі утворення й інституції неможливо виправити, а можна тільки знищити, викорінити) і її важко було терпіти. Повторимо услід за Майклом Уолцером: «Критикуй світ – він потребує цього!» [8, с. 16].

2. Аксиологічна парадигма управління освітою (В. Г. Кремень, В. В. Крижко) ґрунтується на використанні цінностей як основного інструменту організації і регуляції навчально-виховного процесу.

До фундаментальних проблем філософії освіти по праву належить, за ідеєю Президента АПН України В. Г. Кременя, визначення її стратегічних цілей та аксіологічних основ. Тут є сенс звернутися до його праці «Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум» і навести використані ним аргументи, що більше нагадують роздуми дослідника, аніж інструмент практичного управління освітою [6].

Адже будь-яка діяльність завжди регулюється не лише метою, а й цінностями. Якщо *мета* відповідає на питання, що мусимо одержати як результат діяльності, то *цінність* відповідає на питання, *для чого це потрібно і чи потрібно воно?* При обговоренні проблеми цінностей, ідеалів і стратегій освіти важливо простежити, на думку В. Г. Кременя, чи є можливості сумістити *екологічну етику й нове ставлення до природи* з тенденціями сучасної науково-технічної творчості.

Дещо по-іншому розглядає зміст аксіологічної парадигми управління освітою *В. В. Крижко*. Він менше розглядає її у проблемному ключі, а більше у практичному використанні цінностей як інструменту управління [7].

«Культура народів і держав, — пише І. Зязюн, — як найважливіший із показників їхнього поступу завдяки особливій культуротворчій місії педагога, вчителя, який творить найбільшу, найвагомішу, найнеобхіднішу цінність — Людину. Основним критерієм цієї цінності є шанобливе, гуманне ставлення до іншої Людини...» [5, с. 45].

3. Синергетична парадигма управління освітою. Управлінський аспект найбільш виразно подають Президент АПН України В. Г. Кремень і російський дослідник В. Г. Буданов. Причиною її виникнення є, з одного боку, мода на синергетику, а з другого — широка демократизація сучасного суспільства, що викликана глобалізацією. В умовах демократизації суспільства освіта все більше набуває рис відкритої системи, що має можливість варіативного розвитку. У той же час, у багатокомпонентній системі з великою кількістю позитивних і негативних видів зворотного зв'язку, в освіті відбувається постійний рух, результатом якого є перехід її структур і підсистем з одного рівня упорядкованості в інший.

Для сучасного освітнього процесу, який будеється на методологічних принципах філософії освіти, важливо визначити, на думку В. Г. Кременя, творчу сутність синергетики [6]. Відомі варіанти визначення синергетики спираються на такі властивості системи, як нелінійність, когерентність, відкритість, що дійсно необхідні для самоорганізації освітніх систем. В освіті це – особистість учня і викладача, колектив студентів і співтовариство викладачів, це установа освіти й навколишнє середовище.

За В. Г. Будановим, синергетична парадигма в освіті полягає у застосуванні до сфери освіти семи принципів синергетики: два принципи Буття і п'ять Становлення [3, с. 63]. *Два структурні принципи Буття: 1 – гомеостатичність; 2 – ієрархічність.* Вони характеризують фазу «порядку», стабільного функціонування системи, її жорстку онтологію, прозорість і простоту опису.

П'ять принципів Становлення: 3 – нелінійність, 4 – нестійкість, 5 – незамкненість, 6 – динамічна ієрархічність, 7 – спостережливість. Вони характеризують фазу трансформації, оновлення системи, проходження нею послідовних етапів: шляхом загибелі старого порядку, хаосу випробувань альтернатив і, нарешті, народження нового порядку. При цьому ми розрізняємо принципи, що породжують становлення (3, 4, 5), які є необхідною і достатньою умовою його реалізації, і конструктивні принципи становлення (6, 7), які описують збірку, деталі і конструкцію процесу становлення, а також його розуміння спостерігачами і сполучення із середовищем.

В. Г. Буданов зазначає, що «можна було б включати як основні принципи когерентності, самоорганізації або нерівноважності, що виникають абсолютно природно і є вторинними в нашій системі (за В. Г. Будановим – *авт.*) щодо семи принципів синергетики. Це не означає, що в іншій системі вони не можуть бути першопринципами» [3].

Аналогічне міркування і щодо кількості принципів. Зокрема, можна було б об'єднати всі системи принципів в одну суперсистему, але вона була б надмірна і незручна в додатках. Очевидно, що частина з них є наслідком або окремих випадком іншої частини принципів. Природно, виникає питання про мінімальний, повний набір принципів. Тут можна вдатися до іншої крайності. У 2003 році

у Відні у своїй доповіді на конференції, присвяченій проблемам стійкого розвитку, засновник синергетики Герман Хакен сказав, що вся вона зводиться до двох принципів: *принципу підпорядкування і принципу передкритичного уповільнення в точці біфуркації* (у даному підході вони містяться в принципах 2, 5, 6).

4. Саморегуляційна парадигма освіти (В. П. Бех) впливає з визнання ціннісно-сислової детермінації поведінки особистості у соціальному світі, що обумовлює організаційну активність людини у сфері освіти і реалізується шляхом формування «суб'єкт – суб'єктних відносин» [2]. Принцип її саморозгортання полягає у взаємодії основ – організаційної свідомості, організаційних знань, умінь і навичок та організаційної культури, з одного боку, а з другого – умов, що створює система адміністративного управління ВНЗ.

З боку особистості, яка навчається, – це сукупність стохастичних процесів, основаних на позасвідомому впливі ідей, сенсу та інших інформаційно-семантичних або логічних структур на інтелектуальну сферу особистості і поведінку студентства, що відбувається в навчально-виховному процесі та самоосвіті.

З боку адміністрації ВНЗ – це цілеспрямований процес залучення студентства до реалізації певних функцій, які входять до управлінського циклу, шляхом делегування частини владних повноважень з рівня адміністративного управління (ректорату) ВНЗ на рівень системи студентського самоврядування, що робить його співучасником цілераціонального управління навчально-виховним процесом.

Інтегративним процесом тут є динамічна пульсуюча взаємодія циклічного характеру, що сприяє становленню системи саморегуляції ВНЗ на основі ціннісної регуляції, обумовленої партнерською співпрацею ректорату із системою студентського самоврядування, з одного боку, а з другого – зі смисловою самоорганізацією особистостей освітян (викладачів, які професійно забезпечують організаційну роботу, і студентів, які шукають своє місце в житті і намагаються набути власного ділового успіху в суспільстві).

Причина і наслідок тут міняються місцями. Кожен з учасників навчально-виховного процесу може виступати агентом, що спонукає до дії іншого учасника, за яким автоматично закріплюється

функція зворотного зв'язку. Взаємодія стає гармонійною, а система — аутопоезисною, тобто здатною до самовідтворення. Тому не випадково гарним вважається той учитель, якого може обійти учень.

Сутність саморегуляційної парадигми полягає, на нашу думку, у тому, що студентська самоорганізація та управлінська діяльність ректорату ВНЗ сприяють утворенню системи ціннісно-сислової детермінації управління навчальним закладом освіти. Тригерним механізмом тут виступає процес широкої демократизації галузі освіти.

З одного боку, тут діє культурологічна складова, що відтворюється педагогічними традиціями, а з другого — за принципом зовнішнього доповнення тут про себе заявляє смислородження інноваційних змін, що притаманні особистості. Їх взаємодія сприяє значному збільшенню у сфері саморозгортання атрибутивних властивостей, що притаманні так званим найпростішим соціальним організаціям, і ВНЗ тут не виняток. Подамо головні результати процесу демократизації вищої освіти у дискурсі становлення суспільства знань, що сприяє створенню саморегуляційного комплексу у сфері освіти (див. табл. 1).

Отже, на практиці довгий час ми ще будемо спостерігати наявність усіх вищеназаних парадигм управління освітою, але вважаємо що існує дві сталі тенденції у цій сфері, що будуть визначати стан менеджменту освіти у недалекому майбутньому.

Перша з них стосується того, що залежно від міри демократизації українського суспільства, особливо його економічної сфери, перевагу будуть отримувати ті парадигми, які ми вважаємо перспективними, а саме: ліберальна, аксіологічна і синергетична.

Інша тенденція як провідна виявиться на фазі функціонування зрілого суспільства знань, до якого прямують усі країни сучасного світу. На другому етапі, а це може статися або завдяки перемозі прогресивних моделей над застарілими, або завдяки значній демократизації сфери освіти, на перший план вийде саморегуляційна парадигма освіти, що подана у цьому матеріалі.

Таблиця 1

Саморегуляційна парадигма освіти у дискурсі процесу демократизації сфери вищої освіти на етапі становлення суспільства знань

№	Етап філософської рефлексії	Основа або внутрішній потенціал процесу демократизації	Умови або зовнішній чинник процесу демократизації	Системний ефект процесу саморозгортання демократизації вищої освіти
1	2	3	4	5
1.	Сутність процесу демократизації вищої освіти	Самоорганізація особистості, що детермінується використанням смислогенезу (ідей, смислів, наукової інформації, знання, архетипів культури, символів, логічних або семантичних структур взагалі) як параметру управління навчально-виховним процесом	Регуляція/управління поведінки особистості завдяки введенню її у поле нормативного (правового і морального) зовнішнього тиску як цілераціональних дій органу адміністративного управління ВНЗ із залученням студентів до організаційно-розпорядчої діяльності у просторі навчально-виховної роботи	Саморегуляція життєдіяльності трудового колективу на основі ціннісної-сміслової детермінації, що реалізується в освітньому просторі ВНЗ за участю ректорату, професорсько-викладацького складу, системи студентського самоврядування, студентів та їх колективів
2.	Зміст процесу демократизації вищої освіти	Сукупність стохастичних процесів, оснований на позасвідомому впливі ідей, сенсу та інших інформаційно-семантичних або логічних структур на інтелектуальну сферу особистості і поведінку студентства, що відбувається в навчально-виховному процесі та самоосвіті	Цілеспрямований процес залучення студентства до реалізації певних функцій, що входять до управлінського циклу, шляхом делегування частини владних повноважень з рівня адміністративного управління (ректорату) ВНЗ на рівень системи студентського самоврядування, що робить його співучасником цілераціонального управління	Динамічна пульсуюча взаємодія циклічного характеру, що сприяє становленню системи саморегуляції ВНЗ на основі ціннісної регуляції, обумовленої партнерською співпрацею ректорату із системою студентського самоврядування, з одного боку, а з другого – зі смисловою самоорганізацією особистостей освітян (викладачів, які

1	2	3	4	5
			навчально-виховним процесом	професійно забезпечують організаційну роботу, і студентів, які шукають своє місце в житті і намагаються набути власного ділового успіху у суспільстві)
3.	Форма процесу демократизації вищої освіти	Педагогічний менеджмент, самоуправління або самоменеджмент особистості, у тому числі тайм- і лайф-менеджмент, а також його колективна форма – система студентського самоврядування	Освітнянський менеджмент з делегуванням частини повноважень системі студентського самоврядування шляхом широкого використання педагогічних традицій, ритуалів, притаманних сфері ВНЗ	Саморегуляційна діяльність трудового колективу за принципом сталого розвитку ВНЗ як аутопоезисної системи за допомогою специфічного функціонального органу – гомеостату
4.	Критерій процесу демократизації вищої освіти	Організаційна свідомість особистості освітянина як продукт його самоорганізаційної діяльності	Обсяг напрямів навчально-виховної діяльності або елементів управлінського циклу, що передані під юрисдикцію органів студентського самоврядування при збереженні контрольної функції за ректоратом ВНЗ у якісному вимірі і відсоток прийнятих управлінських рішень у царині навчально-виховної діяльності самостійно або разом з ректоратом ВНЗ у кількісному вимірі	Організаційна свобода особистості освітянина у просторі освіти будь-якого типу суспільства з набуттям надзвичайної динаміки у суспільстві знань як першої фази саморозгортання інформаційної цивілізації

Закінчення табл. 1

1	2	3	4	5
5.	Морфологічний орган саморегуляції ВНЗ	Особистість майбутнього фахівця і система студентського самоврядування	Особистість менеджера освіти /ректора і демократична форма органу системи адміністративного управління ВНЗ	Трудовий колектив ВНЗ і гомеостат як орган системи саморегуляції, що має функціональне походження і діє на основі поділу управлінської інформації на директивну і звітну
6.	Мультиплікаційний ефект процесу демократизації вищої освіти	Гомеорез – сталий і цілісний розвиток соціального інституту вищої освіти на основі смислової детермінації поведінки особистості у соціальному просторі ВНЗ	Гомеостаз – збереження основних параметрів соціальної системи на основі ціннісної детермінації поведінки особистості у соціальному просторі ВНЗ	Аутопоезис – самовідтворення з одночасним розвитком соціальної системи на основі ціннісно-смислової детермінації поведінки особистості в соціальному просторі ВНЗ
	<i>процес</i>	Стохастичний або неупорядкований	формалізований	циклічний
	<i>продукт</i>	<i>розвиток</i>	<i>сталість</i>	<i>пульсація</i>
	<i>Вид менеджменту</i>	<i>Інноваційний менеджмент</i>	<i>Адміністративне управління</i>	<i>саморегуляція</i>
	<i>наука</i>	<i>інноватика</i>	<i>Теорія адміністративного управління</i>	<i>Теорія менеджменту як підвид загальної теорії управління</i>

Список літератури

1. Андрущенко В. П. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть : досвід соціально-філософського аналізу. — К. : Атлант ЮЕМСі, 2005. — 498 с.
2. Бех В. П. Механізм ціннісно-сміслової детермінації управління навчальним закладом / В. П. Бех, Л. М. Семененко // *Практ. філософія*. — 2006. — № 4 (22). — С. 18–26.
3. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В. Г. Буданов. — М.: Изд-во ЛКИ, 2007. — 232 с.
4. Дафт Р. Менеджмент / Р. Дафт ; пер. с англ. — 6-е изд. — СПб. : Питер, 2006. — 864 с.
5. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. — К. : МАУП, 2000. — 312 с.
6. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. — К. : Грамота, 2007. — 576 с.
7. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою : навч. посіб. / В. В. Крижко. — К. : Освіта України, 2005. — 440 с.
8. Уолцер М. Компания критиков: Социальная критика и политические пристрастия XX века / М. Уолцер ; пер. с англ. — М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. — 360 с.

3.2. ПРОБЛЕМИ ЕКОНОМІКИ ОСВІТИ І УПРАВЛІННЯ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

(В. Я. Бобров)

У підрозділі обґрунтовано наукові принципи економіки і управління вищої освіти на сучасному етапі розвитку вищої школи. На широкому діапазоні проблем розглянуто найбільш актуальні тенденції розвитку економіки освіти розвинених країн світу, позитивний досвід реформування системи освіти в Україні, проведено аналіз нерозв'язаних проблем у сфері навчально-методичної, науково-дослідної, кадрової та фінансово-економічної діяльності ВНЗ. Закріплено найбільш важливі на сучасному етапі пропозиції подальшого ефективного розвитку системи вищої освіти України.

В подразделе обоснованы научные принципы экономики и управления высшего образования на современном этапе развития высшей школы. На широком диапазоне проблем рассмотрены наиболее актуальные тенденции развития экономики образования развитых стран мира, положительный опыт реформирования системы образования в Украине, проведен анализ нерешенных проблем в сфере учебно-методической, научно-исследовательской, кадровой и финансово-экономической деятельности вуза. Закреплены наиболее важные на современном этапе предложения дальнейшего эффективного развития системы высшего образования Украины.

The scientific basis of economy and management of higher education at the modern stage of higher school development are grounded in the section. The most urgent tendencies in development of the economy of education of the world developed countries are analyzed on the wide range of problems. Positive experience of reforming the educational system in Ukraine is shown as well. Unsolved problems in teaching, methodical, scientific, researching, staff, financial and economical activities of a higher educational establishment are analyzed. The most important modern proposals for further efficient development of higher educational system.

Життя на кожному кроці підтверджує, що між освітою й розвитком економіки існує тісна взаємозалежність. Економічна освіта активно впливає на усі сторони діяльності людини, її трудовий процес у будь-якій формі – чи це стосується її виробничої діяльності, будівельно-монтажних робіт, паливно-енергетичної галузі, землеробства, управлінської сфери або наукового обґрунтування економічної політики держави. Від глибини, якості цієї освіти, перш за все

теоретичної підготовки (ніхто, природно, не применшує цінність практичного досвіду), залежить «мудрість» рішень, що приймаються, продуктивність дій і кінцевий ефективний результат.

Освіта, будучи необхідною і важливою частиною життя суспільства протягом століть, особливого значення набула у XXI столітті. Програми останніх всесвітніх форумів проходять під девізом гучних звучань: «Людство на переломному етапі», «Наука і освіта – символи XXI століття» та інших подібних. У документах ЮНЕСКО підкреслюється теза – провідною нацією у світі буде та, яка створить найбільш ефективну систему освіти, здатну максимально розвинути творчий і продуктивний потенціал своїх співвітчизників.

У той же час світові інституції гучно заявляють, що, незважаючи на достатні успіхи в освітній сфері, сучасна система освіти перебуває протягом тривалого часу у кризовому стані у зв'язку з дією низки об'єктивних причин. Одна з них – розрив між існуючою системою освіти і реальними умовами життя суспільства. Іншими словами, людство, вступивши у XXI ст., недостатньо підготовлено до корінних змін у своїй діяльності, осмислення свого нового буття. Тому вважається, що головним завданням сучасної системи освіти в глобальному вимірі є виховання у людей нового типу світогляду, субординації економічних інтересів і потреб, матеріальних і духовних благ.

Усі науки, вивчені людиною, усі знання, набуті нею протягом десятирічного навчання в школі, пізніше у ВНЗ, а далі – на роботі, у єдиному історично складеному комплексі мають свій вагомий вплив на рівень і якість трудової діяльності у будь-якій сфері. Ці знання й практичний досвід мають велике значення щодо розвитку економіки країни, створення того національного продукту, від якого залежить не тільки благополуччя суспільства, а й кожної людини.

Провідне місце у сучасній системі освіти посідає вища економічна освіта, хоч добре розуміємо, що без ґрунтовної середньої освіти не може бути якісної вищої освіти, однак ця тема, як кажуть, «окремої розмови». Сьогодні зупинимось на поточних та перспективних проблемах економіки вищої освіти.

Підкреслимо ще раз, що між господарськими успіхами суспіль-

ства та економічною освітою існує органічний взаємозв'язок. На жаль, ніхто ще конкретно не виміряв коефіцієнт корисної дії економіки освіти, та й чи можливо його виміряти на макрорівні. Однак у межах окремого підприємства (фірми) можна приблизно визначити рівень трудової участі спеціалістів з вищою економічною освітою в окремих ланках функціонування даної структури — чи це стосується управління підприємством і результатів господарської діяльності (менеджмент), ефективної реалізації продукції (маркетинг), фінансової діяльності (бухгалтерський облік і аудит), зовнішньоекономічної діяльності підприємства. Природно, що основними економічними показниками при цьому залишаються витрати виробництва та прибуток.

Як засвідчують сучасні зарубіжні тенденції розвитку економічної освіти, у більшості розвинених країн світу підготовка спеціалістів у галузі економіки й управління стала пріоритетною. Починаючи з 70-х років цей напрям стає одним із провідних у державній політиці високорозвинених країн. У США, наприклад, він проводиться під девізом «Погана школа — погана економіка» або «освіта — найбільш прибутковий вклад капіталу». Кожен із президентів США боровся за місце у Білому домі як «Президент освіти». На гаслах можна було прочитати: «Освіта — головне у нашому житті, воно у серці нашої економічної могутності». Слід погодитися, що сказане звучить не досить вагомо.

Сучасний президент США, розробляючи спільно з губернаторами національну стратегію розвитку освіти на наступне десятиліття, не забуває здійснювати багатомільярдні щорічні «вливання» у цю сферу. Зрозуміло, що це стосується не тільки Сполучених Штатів, а й інших цивілізованих країн світу.

Під впливом науково-технічного прогресу, ринкової перебудови й соціально-економічних чинників у світі посилюється процес інтелектуалізації матеріального виробництва, пристосування організаційної структури вищої освіти, управління нею, напрямів навчання відповідно до конкретних потреб економічного розвитку. Іншими словами, на початку XXI століття відбувається процес економічної професіоналізації вищої освіти. У більшості розвинених зарубіжних країн склався новий напрям вищої освіти — економічно орієнтоване.

Дані зарубіжних країн засвідчують про динамічно прогресуючий напрям підготовки спеціалістів у галузі економіки і управління за останні два десятиліття. Так, питома вага у загальному випуску спеціалістів у США зростає з 12% у 1970 р. до 25,8% на початку XXI століття. Відповідно високий відсоток випуску спеціалістів з економічної спеціалізації і в інших зарубіжних країнах – в Японії він складає 26%, Великобританії – 20%, Франції – 18%.

Досвід високорозвинених країн свідчить про те, що ці країни, які в останні два десятиліття йшли шляхом створення наукоємних виробництв, зробили внесок у нові знання з удосконалення технології й організації виробництва, розширили економічну освіту, здійснили електронізацію в усіх галузях виробничої і невиробничої сфер – у кінцевому результаті досягли великої економії часу, високого рівня продуктивності праці та випереджальних темпів економічного і соціального прогресу. Помітно визначилася закономірність, яка свідчить про те, що між прогресом в галузі економічної освіти й динамікою макроекономічних показників (ВВП, ВНП) існує пряма залежність. Як засвідчують статистичні дані, у США і Японії, наприклад, темпи розвитку економічної освіти за останні два десятиліття відповідали темпам зростання економіки зазначених країн.

А який вигляд має процес економічної освіти в Україні, які сучасні тенденції її розвитку?

Слід визначити, що останнім часом, особливо у зв'язку з переходом вищої школи у новий динамічний період, відбулися певні зрушення в розвитку економічної освіти в Україні.

У зв'язку із процесами ринкових перетворень і демократизації суспільства в Україні економіка освіти і управління нею, як складові загальної освіти населення і кожної людини, набули першорядного значення. Перед вищою школою постало відповідальне завдання – задовольнити потреби суспільства у спеціалістах з вищою економічною освітою, здатних вирішувати складні соціально-економічні завдання сьогодення, а особливо у перспективному періоді.

Про певні зрушення в розвитку економіки освіти засвідчують, перш за все, деякі кількісні дані. Так, за період 1997/98–2003/05 рр. зростає кількість вищих навчальних закладів I–IV рівнів акредита-

ції – з 940 до 1009, у тому числі державних – з 808 до 821, недержавних – з 132 до 188. Контингент студентів денної форми навчання вищих закладів освіти (у тому числі і з економічних і управлінських спеціальностей) за період 2001–2005 рр. збільшився до 348,6 тис. осіб (держбюджет), кількість студентів контрактної форми навчання зростає з 164,4 до 264,4 тис. осіб. Щодо динаміки контингенту студентів заочної форми навчання III–IV рівнів акредитації, то вона мала такий вигляд: держбюджетна форма навчання – 72,9 тис., контрактна – 414,1 тис. студентів. Як бачимо, кількісні показники зростання ВНЗ та контингенту студентів денної і заочної форми навчання з початку XXI століття мають прогресивну динаміку.

Навчальний процес у цих закладах вищої освіти здійснюють 93,7 тис. викладачів; з них – 7672 доктори наук, 47,4 тис. доценти, 7890 професорів, 32,9 тис. доцентів. Учені вищих закладів освіти на кафедрах і лабораторіях підготували нові навчальні програми, у тому числі з економічних дисциплін, підручники та навчальні посібники. Серед нових навчальних програм доцільно назвати ті, які розроблені у відділі економіки і управління вищої освіти нашого інституту – це «програма для профільного навчання в загальноосвітніх закладах з українською мовою навчання» (автори В. Бобров, Г. Ковальчук, В. Огнев'юк). Рекомендована Міністерством освіти і науки України «Навчальна програма з курсу «Економіка вищої освіти» для студентів економічної спеціальності Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова» (автори О. С. Падалка, В. Я. Бобров, В. Є. Сафонова. – К., 2008). Навчально-методичні матеріали до курсу «Економіка вищої школи». Програма для слухачів магістратури держпрозрахункової форми навчання Національної академії внутрішніх справ України (К.: Вид-во НАВС України, 2007 р.) та інші.

Не можна не відзначити той факт, що протягом останніх років відділ економіки і управління вищої освіти у творчій співдружності з економічними кафедрами таких провідних ВНЗ України, як Національний університет ім. Тараса Шевченка, Київський економічний університет ім. Вадима Гетьмана, Київський педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова та інші, творчо працював над створенням фундаментальних підручників з економічних дисциплін

та підготовкою монографій, в яких відображено сучасні проблеми економічної науки і управління. Слід назвати низку фундаментальних підручників, підготовлених і опублікованих співробітниками відділу, — це «Політична економія»: підручник для студ. вищих навч. закл. / за ред. Ю. В. Ніколенка. — К. : Цул., 2009. — 631 с.; Бобров В. Я. Основи ринкової економіки і підприємництва : підручник для студ. вищих навч. закл. — К. : Вища шк., 2003. — 848 с.; Бобров В. Я. Основи економічної теорії : підручник для студ. вищих навч. закл. Кн. 1, 2. — К. : АМУ, 2002. — 560 с.; Каленюк І. С. Економіка освіти : навч. посіб. — К. : Знання України, 2003. — 442 с.; Євтушевський В. А. Основи корпоративного управління. навч. посіб. — К. : Знання-Пресс, 2002. — 318 с.; Мельникова І. М., Авдеева І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. — К. : Вид. дім «Професіонал», 2007. — 304 с.; Бутівченко С. В. Соціологічна експертиза в державному управлінні (на прикладі досліджень політичної реформи в Україні) : наук.-метод. посіб. (у співробітництві). — К. : НАДУ, 2003. — 152 с.; Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті. — 2-ге вид. доп. — К. : КНЕУ, 2007. — 576 с. та ін.

За останні роки співробітниками відділу було підготовлено та видано понад 18 монографій, серед яких не можна не назвати таку, як «Економіка вищої освіти України: тенденції та механізм розвитку» / за заг. ред. академіка АПН В. П. Андрушенка. — К. : Педагогічна преса, 2006. — 208 с.

Як записано в анотації: «Монографія є результатом багаторічної праці колективу науковців відділу економіки і управління вищої освіти Інституту вищої освіти АПН України. В ній комплексно проаналізовано економічні проблеми вищої освіти в Україні: стан, фінансування, ефективність і тенденції розвитку». Автори висвітлюють ці проблеми на основі загальносвітових тенденцій розвитку вищої освіти. Саме завдяки врахуванню тенденцій інноваційного розвитку, регіоналізації й глобалізації, формування єдиного європейського та світового освітнього простору проведене дослідження набуває особливого наукового значення.

Монографія отримала спеціальну премію Президії АПН України.

Друга велика монографія, яка залишила помітний слід серед

видатних наукових праць, — «Економічні основи інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України» / за заг. ред. академіка АПН України В. І. Лугового (К. : Педагогічна преса, 2009. — 672 с.).

Монографія є результатом виконання планової теми протягом трьох років. У ній досліджено економічні основи інноваційного розвитку вищих навчальних закладів України. Висвітлено теоретико-методологічні засади щодо навчально-методичних, науково-дослідних та організаційно-економічних форм і напрямів діяльності вищих навчальних закладів на сучасному й перспективному станах розвитку системи вищої освіти.

Дипломи і відзнаки Президії АПН України отримали опубліковані праці співробітників відділу — фундаментальний підручник для студентів вищих навчальних закладів «Основи ринкової економіки і підприємництва» (К. : Вища шк., 2003. — 848 с.), підготовлений доктором економічних наук, професором В. Я. Бобровим та навчальний посібник «Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи» (К. : Вид. дім «Професіонал», 2007. — 304 с.), підготовлений кандидатами педагогічних наук, доцентами І. М. Мельниковою та І. М. Авдєєвою.

Опубліковані праці стали надійною науковою опорою студентів, аспірантів і викладачів навчальних закладів України в оволодінні основами економічних знань та у підготовці дисертаційних робіт з економіки та управління.

Увага вчених має бути звернута на те, що істотно відстає процес фундаментальних досліджень сучасного соціально-економічного розвитку України, визначення основних напрямів інноваційного шляху нашої економіки та її структурної перебудови, невідкладних завдань у соціальній сфері. На жаль, життя випереджає економічні дослідження та розробки вчених. За винятком окремих праць, вітчизняна економічна наука ще не «дійшла» у дослідженні до глибинних процесів економіки України як самостійної господарської системи нового типу з її особливостями й характерними рисами перехідного періоду. У той же час саме ці дослідження повинні служити джерелом курсів вищої школи з економічних дисциплін.

Схематично (якщо не сказати механічно) освоюється потенціал економічних знань світової науки, у тому числі авторів відомих

підручників «Економіка» П. Самуельсона, К. Макконнелла, І. Брю, Г. Уілсона, І. Кларка та інших, використання їх досліджень у навчальному процесі з урахуванням національних, економічних, соціальних й інших особливостей господарського розвитку України.

Безумовно, корисно і необхідно вивчити проблеми мікро- і макроекономіки, побудовані на прикладах США, Англії, Німеччини, Японії та інших розвинених країнах світу, однак механічно переносити моделі західного зразку на наш український «грунт» не можна, а необхідно концентрувати увагу на власних вітчизняних реаліях життя, з усіма суперечностями багатокладної та змішаної економіки. Випускники навчальних закладів, оволодіваючи економічними знаннями світової думки, повинні без «косметичного макіяжу», відкритими очима бачити всі недоліки і невирішені питання нашої перехідної економіки, різні деформації та відхилення від нормального розвитку (коли банківський капітал існує сам по собі, а бартерний обмін – сам по собі; коли надані кредити зникають разом із щойно створеними підприємствами (фірмами); коли має місце нераціональне використання природних та паливно-енергетичних ресурсів; коли існує адміністративний розподіл, економічна злочинність; коли має місце несвоєчасна виплата заробітної плати та невідповідність останньої еквіваленту витраченої праці і т. п.).

Тому на перший план вийшла проблема розробки сучасних проблем економічної теорії, мікро- і макроекономіки, основ корпоративного управління та інших економічних дисциплін вітчизняними вченими, викладачами провідних економічних ВНЗ України. Не можна не згадати з цього погляду творчі зусилля економічних кафедр Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана, Академії муніципального управління, Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, Харківського та Дніпропетровського державних університетів та багатьох інших. За останні п'ять років колективами вчених цих вищих закладів освіти було підготовлено фундаментальні підручники з основ економічної теорії, навчальні посібники та програми

з проблем мікро- та макроекономіки, фінансів, бухгалтерського обліку, проблем розвитку ринкової економіки.

Зусиллями кафедр цих навчальних закладів були проведені міжнародні й всеукраїнські науково-практичні та методичні наукові конференції, які залишили помітний слід у вдосконаленні системи вищої економічної освіти.

На конференціях справедливо відмічалось, що залишається невизначеною (дискусія сфер учених-економістів продовжується) наукова структура дисципліни «економіка», тобто «співвідношення» або послідовність викладання політичної економії, мікроекономіки, макроекономіки, історії економічних учень. Сьогодні мають місце істотні розбіжності у визначенні змісту й обсягу годин у викладанні названих вище дисциплін у ВНЗ України. Зрозуміло, що визначення науково обґрунтованого співвідношення між зазначеними курсами мають принципове значення під час складання навчальних програм.

Хочемо підкреслити, що вітчизняні програми з економічних дисциплін повинні ґрунтуватися на нових концептуальних положеннях. Ми поділяємо думку багатьох відомих українських економістів в тому, що, викладаючи політичну економію, не можна обійтися без мікрорівневого та макрорівневого аналізу. «Саме тому, – справедливо зауважив відомий український економіст, ректор Київського національного економічного університету А. Ф. Павленко, – невиправданим було б поєднання, особливо в економічних ВНЗ, в одному курсі політекономії з мікро- та макроекономікою. Це призвело б до розчинення політекономії в мікро- і макроекономіці або втрати притаманної їй соціально-економічної спрямованості».

Поділяючи висловлені точку зору, вважаємо доцільно весь курс економічної теорії зосередити у двох частинах: перша – «Політична економія» (викладається протягом першого семестру) та «Теорія і механізм ринкової економіки» (протягом другого семестру) у «співдружності» з мікроекономікою і макроекономікою, оскільки це самостійні економічні дисципліни, які вивчають, перш за все, функціональні залежності між економічними процесами на відповідних рівнях в різних сферах і галузях економіки. Тільки у такій послідовності, вважаємо, можна знайти рішення більш логічної структури економічної теорії, хоча під час складання нових

програм з цієї дисципліни потрібні ще значні теоретико-методологічні і методичні напрацювання вчених.

Отже, велика увага вузівських економічних кафедр має бути прикута до ґрунтового вдосконалення навчальних програм з економічної теорії. Адже програма — це головний компас, за яким має будуватися уся змістовна і логічна система навчального процесу. Назріла потреба у вивченні та критичному аналізі цих програм з економічних дисциплін, оскільки «самотворення» призвело до виникнення значної їх кількості як більш високого «ґатунку», так і низького, примітивного. Тому нагальним постало питання про удосконалення програм з економічної теорії як за змістом, так і за новою методикою викладання.

Як засвідчує досвід роботи кафедр економічної теорії ВНЗ, розроблення програм з економічних дисциплін надзвичайно трудомісткий процес, в якому перехрещуються різні погляди та підходи спеціалістів. На нашу думку, програми з економічної теорії повинні, по-перше, враховувати теоретичні надбання вітчизняних та зарубіжних учених, у той же час вони мають бути адекватними стану і об'єктивним умовам нашої економіки, а не економіки «західних моделей»; по-друге, вони мають бути спеціалізовані (для економічних спеціальностей, гуманітарних, природничих, інженерних, аграрних тощо); по-третє, за своїм змістом, структурою і послідовністю включених до них тем та питань програми повинні викликати зацікавленість і потяг молоді до економічних знань, бажання ними опанувати. Вони мають бути пронизані єдиною виховною ідеологією, патріотизмом, досягненнями прогресу суспільства; по-четверте, програми мають визначати форми, методику, засоби організації активного навчання і набуття студентами практичних навичок в оволодінні елементами ринкового (підприємницького) механізму; і, нарешті, п'яте — програми повинні віддзеркалювати нові технології, у тому числі й інформаційні технології, які відкривають можливості для оновлення змісту навчання та методів викладання і опанування знаннями.

Під час складання програм доцільно враховувати також рекомендації науково-методичних конференцій, які звертають увагу на логічну послідовність викладання проблем економіки, наступність

у вивченні дисциплін економічної теорії; на тісний взаємозв'язок навчального процесу з практикою господарювання; на наукову аргументацію включення до навчальних програм нових тем, які мають стати стандартом у навчальному процесі, виходячи із сучасних тенденцій розвитку країни і світового господарства.

Під впливом науково-технічного прогресу, ринкової перебудови і економічних чинників у світі посилився процес інтелектуалізації матеріального виробництва, прилаштування до нього організаційної структури вищої освіти, управління ним, змісту підготовки фахівців відповідно до конкретних потреб економічного розвитку. У більшості розвинених зарубіжних країн склався новий напрям вищої освіти — *економічно орієнтоване*.

Нагадаємо, що викладання економічної теорії має низку особливостей. Одна з них — у широкому розумінні економічна теорія містить у собі підгрунття всіх економічних наук і на філософській основі становить їх методологічний фундамент. В Україні викладання економічної теорії має стратегічне значення з точки зору наукового формування ефективної економічної політики. Цей спецкурс важливо запропонувати студентам старших курсів. Друга особливість полягає в тому, що розроблення та вивчення на старших курсах окремих дисциплін спецкурсів з конкретної економіки мають продовжити вивчення економічної науки, яка допомогла б студенту самостійно на професійному рівні аналізувати процеси реформування економіки. Третя особливість пов'язана з вивченням студентами економічної історії та історії економічних учень, поглибленим опануванням спадщини економічної думки України.

Слід наголосити на тому, що оволодіння студентською молоддю національною історико-економічною спадщиною має надзвичайно важливе виховне значення, а також поглиблює історико-культурну ерудицію особистості. Історичний досвід свідчить про те, що економічній освіті у свій час належну увагу надавали видатні українські просвітителі, вчені, письменники, відомі педагоги. Дослідники усіх історичних епох розвивали ідеї економічної науки, спираючись на фундамент знань та досвід, що його набули попередники. У хронологічному переліку не можна не згадати Івана Вишенського —

одного з найвидатніших просвітителів України XVI – початку XVII століття, Григорія Сковороди, який стверджував необхідність продуктивної праці, що відповідає людській природі і забезпечує загальний добробут. З кінця XIX століття не тільки в історико-економічних дослідженнях, а й в літературних творах з художньою майстерністю відображалися гострі процеси і конфлікти соціально-економічного розвитку України. У творах видатних письменників І. Котляревського, Г. Квітки-Основ'яненка, П. Гулака-Артемівського, Є. Гребінки, М. Гоголя та інших розкривалися нові ідеї та теорії суспільного життя, у тому числі і соціально-економічного. На ідеях Т. Г. Шевченка, який в багатьох своїх творах нещадно засуджував соціальні та господарські порядки самодержавно-кріпосницької імперії, пізніше виховувалися покоління нових українських просвітителів, письменників і педагогів. Серед інших знаходимо глибокі дослідження М. Драгоманова, М. Ушинського, Івана Франка, якому притаманні були глибоке знання політичної економії, її законів і категорій. Першорядне місце формуванню основ економічних знань, умінь та навичок у трудовому вихованні належало, як відомо, педагогічній діяльності А. Макаренка.

Вважаємо, що в тих вищих закладах освіти, де не введено у навчальний план курс з історії економічної думки України, у програмах з економічної теорії має бути включено окремий розділ, присвячений цій тематиці. Його роль велика не тільки у набутті історико-економічних знань, а й у вихованні патріотичних почуттів до вітчизняної науки і культури.

Стрижневою проблемою, яка пронизує усі види і форми вузівської діяльності, була і залишається *якість підготовки спеціалістів* чи-то з економіки чи іншої галузі знань. Проблема «якості освіти» вийшла за національні межі цивілізованих країн і набула всесвітнього, глобального звучання. Про це яскраво свідчить «Всесвітня декларація про вищу освіту у XXI столітті: підходи і практичні дії», яка була прийнята на Всесвітній конференції у Парижі в жовтні 1998 року. У цьому документі відзначається, що, по-перше, якість вищої освіти, будучи багатомірною концепцією, охоплює всі її функції і види діяльності; по-друге, якість освіти вимагає міжнародного вимірювання; по-третє, для досягнення і забезпечення

якості «на національному, регіональному і міжнародному рівні особливо актуальне значення мають певні компоненти, а саме: старанний відбір викладачів і працівників вищої освіти, постійне підвищення їх кваліфікації, зокрема шляхом розширення відповідних програм... включаючи методику викладання й навчання та їх мобільність між країнами».

На нинішньому етапі розвитку економічної освіти вищі заклади та центральні і обласні органи освіти підвищенню якості підготовки спеціалістів мають приділити головну увагу. Це проблема – номер один. Адже не секрет, що якість підготовки і перепідготовки фахівців з економіки в багатьох випадках залишається низькою. Глибина і послідовність набутих знань не відповідають потребам практики. Причин достатньо: примітивні навчальні програми, відсутність належних підручників (більшість з тих, що використовуються, вже застаріли), слабка комп'ютерна база, низький науково-методичний рівень навчального процесу, невідповідний рівень кваліфікацій викладачів тощо.

Залишається поки що не розв'язаною проблема якісної підготовки спеціалістів з вищою економічною освітою за так званими «модними» спеціальностями: міжнародні економічні відносини, світова економіка, менеджмент організації, економіка і підприємництво, фінанси і кредит, бухгалтерський облік і аудит. Реальність та, що під впливом кон'юнктури і матеріального чинника (платності навчання) вищі заклади освіти різного рівня акредитації і профілю у великих містах і регіонах останнім часом почали з поспіхом відкривати відповідні факультети та відділення, не забезпечивши необхідну матеріальну базу (приспосоване до навчального процесу приміщення, бібліотечний фонд, методичне і комп'ютерне обладнання, підбір кваліфікованих викладачів тощо). У багатьох вищих закладах освіти, особливо заснованих на недержавній формі власності, щодо цього питання далеко від нормативних стандартів.

Виникають два питання: перше – чи знаємо ми, якого фахівця готуємо з названих спеціальностей, якими знаннями й практичними навичками він має володіти, до якої конкретної праці його готуємо, а звідси – чи маємо науково обґрунтовані програми і стандарти даних спеціальностей; друге – чи може хтось назвати кількість

підготовлених спеціалістів за вказаними вище спеціальностями і скільки підготуємо у найближчі п'ять років і куди ця велика армія фахівців з вищою економічною освітою прямуватиме, де буде працювати (тим більше, за спеціальністю, зазначеною у дипломі).

На наш погляд, пропорційність між потребами суспільства у працівниках з вищеназваними спеціальностями і стихійним нині «самотворенням» ВНЗ відсутня. Не існує, за виразом Президента України, «синхронізації із суспільними потребами». Це може призвести до подальшого поглиблення дисбалансу між «випуском і попитом», а отже, до ускладнення проблем зайнятості молоді.

Таким чином, у системі вищої економічної освіти в Україні нагальною постала потреба дати реальну і принципову оцінку багатомірній категорії якості, яка втілює в собі усі види діяльності вищих закладів освіти, навчальні і академічні програми, наукові дослідження, укомплектованість висококваліфікованими кадрами викладачів, пристосованість приміщення (особливо це стосується закладів освіти з недержавною формою власності), сучасну матеріально-технічну базу, фінансування тощо. Міністерству освіти і науки доцільно створити групу експертів з метою: по-перше, аналізу і оцінки якості навчального процесу та підготовки спеціалістів з вищою економічною освітою; по-друге, розробленню норм якості на основі національних сучасних і міжнародних параметрів.

Сучасний рівень економічної освіти великою мірою залежить від використання вищими закладами переваг і можливостей, які надаються новими інформаційними і комунікаційними технологіями (ІТК). Саме вони відкривають можливості для оновлення змісту навчання й методів викладання, а також використання новітніх знань в розробці навчальних матеріалів і обміну досвідом, нагромадженого в різних країнах світу.

Складною залишається проблема співвідношення державних і ринкових засад у системі вищої освіти в сучасних умовах. Серед учених і працівників вищої школи існують різні підходи до цієї проблеми. Вона заслуговує на окремий розгляд міжнародної науково-практичної конференції. Вважаємо, що перехід до ринкової економіки в Україні не означає підпорядкування освітянської сфери повністю законам ринку. За всією значущістю ринкового

механізму регулююча роль держави як координатора головних процесів у системі вищої школи зберігається і повинна удосконалюватися.

Важливою теоретико-практичною проблемою, яка безпосередньо стосується підготовки спеціалістів з вищою економічною освітою, є формування ринку освітянських послуг у системі професійної освіти. Хоч саме поняття «ринок освітянських послуг» є принципово новим, однак в умовах розширення платності навчання (комерціалізації), зростання кількості вищих закладів освіти з недержавною формою власності його функціональне виявлення стає все помітнішим. Особливості й функції ринку освітянських послуг мають бути ґрунтовно досліджені, а Міністерство освіти і науки повинно отримати від учених конкретні рекомендації.

Першочерговим є також дослідження макроекономічного прогнозування розвитку і сучасного моніторингового стану вищої економічної освіти. Йдеться про прогнозування попиту на фахівців з економіки за різною спеціалізацією залежно від зміни масштабів й структури потреб у базовому періоді. Під час формування довідково-нормативних показників повинні враховуватися структурні зміни в економіці, науці, техніці й технології, демографічні чинники, нові ситуації у сфері зайнятості (очікуване зниження чисельності працівників в різних галузях), динаміка випуску в середніх закладах освіти. Складений прогноз попиту на спеціалістів має стати основним нормативним документом під час формування контрольних цифр прийому у вищі заклади освіти.

Вважаємо доцільним в управлінських структурах освіти функціонування органу, який координував би організаційно-фінансову та науково-методичну діяльність ВНЗ усіх видів акредитації, що готують економічні кадри (сьогодні це 1/3 загальної кількості випускників). Цей орган має також здійснювати управлінську функцію стосовно підвищення кваліфікації та атестації викладацького складу з економічних дисциплін. Стихія, яка щодо цього панує, недопустима.

Можна назвати ще одну «гостру» проблему, яка впливає на якість вищої економічної освіти в Україні. Їх усунення або розв'язання залежить від усіх ступенів управлінських структур, що входять

у загальну систему вищої освіти. Щоб скоординувати діяльність цих структур і вищих закладів освіти у єдиному векторовому просторі, нагальною постає потреба у розробленні нової, перспективної в масштабі держави Концепції економічної освіти.

Вважаємо, в Концепції має бути підкреслено, що:

- економічна освіта стала нагальною потребою сьогодення, вона покликана в даний період переходу до ринкових відносин сформувати у громадян України економічні знання, економічну культуру, навчити підприємництву, аналізу економічних процесів і прийняттю обґрунтованих рішень;

- повинна здійснюватися безперервність економічної освіти, починаючи із середньої школи (ліцею, гімназії), продовжуватися у вищих навчальних закладах та в різних формах післядипломної підготовки;

- сьогodenні розробки економічної теорії мають бути науково обґрунтованими, впливати з реальних завдань реформування незалежної економіки України, інноваційного шляху її розвитку на базі вітчизняного та світового економічного досвіду.

У концепції має бути визначено методологічну, прогностичну, прагматичну та економічну функції економічної освіти, зокрема:

- методологічна функція економічної освіти полягає в тому, що вона становить теоретичну основу для пізнання та оволодіння конкретно-економічними знаннями в галузі промисловості, сільського господарства, будівництва, транспорту, торгівлі, фінансово-кредитній та зовнішньоекономічній сферах;

- прогностична функція економічної освіти пов'язана з обґрунтуванням планів і прогнозів економічного розвитку як окремих господарських структур, так і держави в цілому;

- прагматична (практична) функція економічної освіти має важливе значення при розробці принципів та методів раціонального управління і господарювання, наукового обґрунтування економічної політики держави;

- нарешті, важливою функцією економічної освіти є екологічна, її органічний зв'язок із природоохоронними заходами та ресурсозбереженням, використанням економічного механізму охорони навколишнього природного середовища.

Концепція повинна орієнтувати навчальні заклади освіти усіх типів акредитації щодо змісту, основних принципів, форм і методів економічного навчання, його національного характеру, кадрового і фінансового забезпечення.

Стосовно навчальних закладів вищої школи має бути зафіксовано, що нова система економічної освіти, враховуючи положення Закону України «Про вищу освіту», має виходити із таких основних принципів:

- фундаменталізації економічної освіти з урахуванням провідної спеціалізації ВНЗ;

- логічної послідовності вивчення економічних дисциплін, спецкурсів протягом усього строку навчання у ВНЗ (з урахуванням навчального навантаження студентів за семестрами та відповідним зростанням складності матеріалу);

- підвищення якості економічного навчання за рахунок як новацій змісту навчальних програм, організації навчального процесу, так і високого рівня педагогічних кадрів, забезпечення лекційних та практичних занять сучасною науково-методичною та комп'ютерною технікою;

- надання студентам можливості на старших курсах самостійно вибирати спецкурси з конкретно-економічних дисциплін (економічна політика, фінанси, кредитно-банківська справа, бухгалтерський облік, сучасні економічні системи тощо);

- уведення системи спонсорування економічної підготовки спеціалістів у ВНЗ з боку зацікавлених промислових і банківських структур та залучення студентів старших курсів до роботи в них;

- організації реальної науково-дослідної роботи студентів з економічних проблем при відповідних кафедрах і лабораторіях (враховуючи майбутню спеціальність студента), залучення студентів до виконання госпдоговірних тем та проектів, які використовуються науковими підрозділами ВНЗ спільно з підприємницькими організаціями і ними фінансуються; ширше використання можливостей навчально-виробничої практики для організації вивчення та аналізу економічних питань та підготовки: курсових та дипломних робіт як у межах України, так і в зарубіжних країнах; одна із головних умов високоякісної економічної підготовки спеціалістів –

забезпечення вищих навчальних закладів фундаментальними підручниками, навчальними посібниками, науково-методичними розробками з різних економічних дисциплін та спецкурсів; надання з боку Міністерства освіти і науки України всебічної допомоги окремим авторам і авторським колективам з підготовки даної літератури, особливо у створенні фінансових можливостей її видання.

У Концепції має бути обґрунтовано новий аспект виховного значення економічної освіти. Перш за все, це означає необхідність формування нового економічного мислення, яке заперечує негативні риси адміністративно-командних методів управління і спирається на глибоке знання об'єктивних принципів ринкового господарювання, розуміння сутності й головних напрямів економічного розвитку, а передусім трансформацію економічних знань у практичні дії, що забезпечують високий економічний ефект.

Важливе питання, яке має бути зафіксоване у концепції, – це регіональний аспект розвитку вищої економічної освіти. Відомо, що розвиток освіти в Україні невід'ємно пов'язаний з історією та територіальним розміщенням продуктивних сил країни. Протягом тривалого історичного періоду на території України під впливом багатьох чинників – політичних, економічних, соціальних, демографічних, географічних та інших формувалася сучасна освіта і етнокультура.

Сьогодні потенціал вищої освіти (у тому числі економічної) за регіонами суттєво нерівномірний і формується під впливом соціально-економічної ситуації та інфраструктури виробничої і невиробничої сфери регіону. Особливо помітною ця тенденція стала останнім часом, якщо проаналізувати чисельність студентів ВЗО III–IV рівнів акредитації у розрахунку на 10 тис. населення за регіонами України. Відстані тут чималі: на Київ припадає – 903, Харківську область – 556, Тернопільську – 340, Дніпропетровську – 264, м. Севастополь – 262, АРК – 187, Чернігівську область – 131, Житомирську – 119, Закарпатську – 104 (по Україні всього 258 студентів на 10 тис. населення).

Також нерівномірно розподіляється за регіонами України і чисельність тих студентів, які мають отримати економічну спеціалізацію. Як правило, не враховуються сучасні і перспективні

потреби того чи іншого регіону у фахівців з різних економічних спеціальностей.

Важливу роль при цьому відіграє рівень наукової та навчально-методичної досконалості мережі вищих закладів освіти, їх розміщення за регіонами. Вирішення цього питання вимагає постійного врахування демографічної, етнічно- і соціально-економічної ситуації, що складалася в країні, інфраструктури виробничої і невиробничої сфери, потреб ринку праці в регіонах.

Серед основних напрямів подальшого розвитку вищої економічної освіти з урахуванням регіонального аспекту, управління нею та підвищення її якості необхідно виділити такі:

1. Здійснити подальшу трансформацію вищих закладів освіти на задоволення потреб особистості і регіонів відповідно до вимог нової Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті. Це дозволить наблизитися до вирівнювання потенціалів мереж ВЗО за регіонами, зменшити міграційні потоки молоді за освітнім чинником в регіони з високим вузівським потенціалом, виправити диспропорції у формуванні контингенту студентів, зняти напругу, що спостерігається у сфері працевлаштування молоді.

2. Міністерству освіти і науки, обласним управлінням і місцевим органам освіти бажано у своїй діяльності більш повно враховувати процеси регіоналізації освіти, суть яких обумовлена прагненням молоді отримувати освіту якомога ближче до місця проживання. Тому позитивно слід уважати ініціативу ВЗО щодо створення позабазових підрозділів (у 2000 р. їх створено 49). Матеріальної і фінансової підтримки потребують ті вищі заклади, які створюють факультети і центри економічного навчання, забезпечуючи можливість випускникам цих закладів отримувати знання за програмами більш високого рівня.

3. Вирівнюванню освітніх потенціалів регіонів сприятиме також і подальше введення квот цільового прийому сільської молоді за спеціальностями, що визначають соціально-економічний розвиток села і районних центрів. В основному це спеціальності аграрно-виробничої сфери, економічні, екологічні, правознавство. Як позитив, слід відмітити той факт, що у 2000 році квота такого цільового прийому у ВНЗ регіонів (підпорядкованих Міністерству

освіти і науки) становила 2,7 тис. осіб, крім того, прийом сільської молоді на I курс спеціалізованих ВНЗ був значно збільшений і в 2001/02 роках.

4. Важливим чинником подальшого вдосконалення системи вищої освіти є перехід до ефективної моделі фінансування, адекватної потребам ринкових умов, збереження за державою пріоритету у фінансуванні освіти та підвищення ролі регіонів у фінансуванні освітніх потреб.

5. Здійснення заходів щодо модернізації системи економічної підготовки спеціалістів тісно пов'язано з удосконаленням управлінських важелів розвитку освіти. Нова модель управління галуззю має враховувати тенденції децентралізації управління, регіоналізації освітніх систем, ефективного перерозподілу функцій і повноважень між центральними інстанціями та органами місцевого управління, створення регіональних служб моніторингу якості освітніх послуг.

Світовий досвід вчить, що в сучасну епоху здійснити прорив до вищої науково-технічної цивілізації можливо лише одним шляхом – підвищенням рівня науки і освіти в суспільстві, посиленням його інтелектуального потенціалу. Це вимагає усвідомлення пріоритетності економічної освіти, безперервного вдосконалення форм і методів підготовки спеціалістів із глибоким економічним мисленням. Тому значне підвищення економічної функції вищої освіти у сучасний період соціально-економічної трансформації українського суспільства має стати важливою ініційованою ланкою динамічного розвитку нашої держави у поточному тисячолітті.

Освіта є найважливішою складовою суспільного економічного життя країни, необхідною умовою її стабільного розвитку. Без якісної освіти неможливий поступ держави у майбутнє, підготовка громадян до життя і продуктивної праці у демократичному суспільстві, яке швидко змінюється і висуває все зростаючі вимоги до рівня освіченості, вихованості молодого покоління. Загальносвітові й національні тенденції у сфері освіти визначають її як засіб до подолання кризових явищ у різних сферах суспільного життя, як стрижень стратегії розвитку держави.

Ці положення є вихідними у формуванні української освіти, здійсненні тих змін, які відповідають новим соціально-економічним

і політичним реаліям перспективного розвитку України. Звичайно, що за всієї багатовекторності підходів до змістовного становлення освітньої галузі визначальним залишається науково обґрунтоване законодавче та політичне забезпечення.

Метою державної політики щодо розвитку освіти є створення умов для розвитку особистості, творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних і готових ефективно навчатися впродовж життя, примножувати цінності національної економіки і культури, сприяти розвитку і зміцненню України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави – рівноправного члена європейської та світової спільноти.

Головною метою удосконалення системи економічної освіти на сучасному етапі й у перспективі є створення механізму стабільного її розвитку, забезпечення підтримки швидкозмінним вимогам XXI століття, соціальним і економічним потребам розвитку країни, запитам особистості, суспільства, держави. Для досягнення поставленої мети потрібно передбачити вирішення таких пріоритетних завдань:

- створення умов для особистого розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України;
- забезпечення рівних можливостей для здобуття повноцінної освіти, розвиток системи безперервної економічної освіти впродовж життя;
- постійне оновлення змісту економічної освіти відповідно до розвитку ринкових засад економіки, сучасних науково-технологічних досягнень;
- формування ефективних механізмів залучення і використання фінансових і матеріальних ресурсів держави на потреби освіти;
- підвищення професіоналізму та соціального статусу вищої категорії викладацько-педагогічних кадрів, що ведуть навчання з економічних дисциплін, забезпечення суспільної і державної підтримки їх праці;
- розробка і запровадження у навчально-виховний процес вищої школи нових економіко-педагогічних технологій;
- розвиток ринку освітніх послуг та індустрії навчальних засобів

і обладнання, створення нормативно-правових умов для залучення інвестицій у розвитку науково-матеріальної бази сучасних засобів навчання;

– забезпечення переходу на нові інформаційні та телекомунікаційні технології навчання, удосконалення системи інформатизації освіти;

– інтеграція української освіти до європейського та світового освітянського простору.

Державну політику у сфері економічної освіти визначають законодавчі акти, серед яких Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту» та прийнята на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (жовтень 2001 р.) Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, яку затверджено Указом Президента України. Чинне законодавство у сфері вищої освіти пріоритетними напрямками державної політики визначає особистісну орієнтацію освіти, формування національних і загальнолюдських цінностей, забезпечення рівних можливостей у здобутті освіти, постійне поліпшення якості освіти шляхом оновлення її змісту та форм організації навчального процесу, забезпечення економічних і соціальних гарантій науково-педагогічних працівників, підвищення їх соціального статусу, приділення особливої уваги наданню фінансової та іншої допомоги вищим закладам освіти регіонів.

Реалізація цих пріоритетних напрямів, а також приведення у відповідність національного законодавства у сфері освіти та набутого досвіду вищих закладів освіти у підготовці спеціалістів, у тому числі й економічного профілю, надають впевненості у здійсненні конкретних завдань в галузі економіки освіти у трансформаційному періоді.

Список літератури

1. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. // Законодавство України про освіту : 36. законів. – К. : Парлам. вид-во, 2002. – 159 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шк. світ, 2003.

3. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 04.08.2005 р. № 1013.

4. Про забезпечення дальшого розвитку вищої освіти в Україні : Указ Президента України від 25.09.2008 р. № 857.
5. Положення про ліцензування, атестацію та акредитацію закладів освіти : Постанова КМ України від 12.02.1996 р. № 200 (Законод. та норматив. акти про освіту). – Т. 3. – С. 64–75.
6. Положення про державний вищий заклад освіти : Постанова КМ України від 05.09.1996 р. № 1947 // Інформ. зб. Міносвіти України. – № 1. – 1997. – С. 3–22.
7. Всемирный доклад по образованию. – ЮНЕСКО, 1998. – 176 с.
8. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. – М., 1999. – 36 с.
9. Концепція розвитку освіти в Україні : Постанова КМ України від 2005 р. – К. : КМ, 2005. – 21 с.
10. Програма розвитку освіти в Україні на 2005–2010 роки. Схвалена КМ України. – К. : МОН України, 2005. – 30 с.
11. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005.
12. Бобров В. Я. Вища економічна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства / В. Я. Бобров // Вища освіта України. – 2002. – № 2 (4). – С. 16–24.
13. Бобров В. Я. Проблеми освіти у створенні моделі інноваційно-орієнтованої економіки / В. Я. Бобров, О. С. Падалка // Вища освіта України. – 2004. – № 3.

3.3. РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ УКРАЇНИ В КОНТЕКСТІ ІННОВАЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

(С. В. Бутівченко)

У підрозділі розкрито загальний характер формування принципів та механізмів забезпечення інноваційного розвитку державного управління вищою освітою в сучасний період. Досліджено вплив державної політики на інноваційний розвиток системи управління вищою освітою. Визначено форми співробітництва України з Європейським Союзом у сфері вищої освіти.

В подразделе раскрыт общий характер формирования принципов и механизмов обеспечения инновационного развития государственного управления высшим образованием на современном этапе. Исследовано влияние государственной политики на инновационное развитие системы управления высшим образованием. Определены формы сотрудничества Украины с Европейским Союзом в отрасли высшего образования.

In this section was determined general nature of principles forming and mechanisms of guaranteeing of innovation development of State management of high education nowadays. It was researched influence of State politics on innovation development of higher education management system. Were determined forms of collaboration between Ukraine and European Union in terms of high education branch.

Геополітична спрямованість сучасного цивілізаційного процесу, пріоритетна орієнтація України на європейську інтеграцію неможлива без системних перетворень, інноваційного розвитку державного управління вищою освітою. Мета дослідження полягає у висвітленні ролі чинників інноваційного розвитку системи державного управління як базової складової в реалізації державної політики щодо подальшого розвитку вищої освіти в Україні та її адаптації до вимог країн Європейського Союзу. Зазначена проблема знайшла своє відображення в науковій літературі в контексті інших аспектів розвитку державотворення та державного управління соціальними системами. Ця проблема розглядалася у працях В. Бакуменка, В. Лугового, В. Майбороди, В. Л. Романова, В. Цветкова та інших дослідників. Аналіз вітчизняної літератури дає можливість зробити

висновок, що в наукових працях здебільшого досліджувалися проблеми структурної політики в системі державного регулювання підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, але питання інноваційного розвитку системи державного управління вищою освітою України в контексті інноваційних трансформацій сучасного суспільства не знайшло належного висвітлення в науковій літературі.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що виявлено загальний характер формування принципів та механізмів забезпечення інноваційного розвитку державного управління вищою освітою в сучасний період.

Сучасна методологія державного управління приділяє достатньо уваги питанням впливу інтеграційних процесів на розвиток суспільства, але методологія інноватики в державному управлінні вищою освітою залишається малодослідженою. Під інноваційним розвитком науковці розуміють розвиток країни на основі усвідомленої, цілеспрямованої та систематично відтворюваної інноваційної діяльності, яка перетворюється на найважливіший чинник соціально-економічного розвитку, забезпечення національної безпеки та конкурентоспроможності національної економіки, формування інформаційного суспільства, в якому основним продуктом є знання [1, с. 45].

Активні геополітичні процеси обумовлюють необхідність комплексного підходу до питання інноваційного розвитку суспільства й, відповідно, системи державного управління вищою освітою як його важливої складової. Актуальність і важливість цього обґрунтовується, перш за все, досить частою невідповідністю між існуючими принципами, методами і підходами щодо здійснення державно-управлінської діяльності та динамікою і тенденціями інноваційних та інституціональних процесів, що відбуваються в країні. Тобто порушуються взаємозв'язки між основними управлінськими функціями, що призводить до розбіжностей із сучасними моделями еволюційного розвитку суспільства. Виникнення проблемних ситуацій у самій системі державного управління вимагає зміни не тільки наукової парадигми, але й безпосередньо державно-управлінської практики [2].

Прискорення процесів світової глобалізації та інтеграції викликають необхідність дослідження сутності інтеграційних процесів, які впливають на інноваційний розвиток державного управління вищою освітою України. Аналіз наукової літератури дозволяє визначити такі загальні ознаки інтеграції:

- взаємопроникнення і переплетіння національних виробничих процесів;

- широкий розвиток міжнародної спеціалізації і кооперації у виробництві, науці, техніці на основі найбільш прогресивних їх форм;

- глибокі структурні зрушення в економічних системах країн-учасниць;

- необхідність цілеспрямованого регулювання інтеграційного процесу, розробка скоординованої економічної стратегії та політики;

- регіональність територіальних масштабів [3].

Наведені ознаки характеризують процес інтеграції в різних аспектах – від науково-технічних, економічних, правових до проблематики розвитку державного управління вищою освітою. При цьому кожен тип інтеграції має власні специфічні функціональні характеристики, які безпосередньо впливають на теоретико-методологічні підходи її дослідження.

Інтеграційні процеси мають тісний зв'язок з інноваційними та інституціональними процесами, які охоплюють майже всі сфери діяльності суспільства. Масштабність і глибина цих процесів викликає необхідність наявності таких важливих умов, як:

- розвинена інфраструктура;

- наявність відповідних політичних рішень уряду щодо створення умов для інтеграції;

- розробка та впровадження стратегії інноваційного розвитку України на довгостроковий період.

Наявність вищезазначених умов дозволяє розробити механізми комплексного розв'язання проблеми інноваційного розвитку системи вищої освіти та її адаптації до вимог країн Європейського Союзу. Це має велике значення тому, що, як відзначають науковці, інноваційні моделі державного управління виникають як продукт

взаємодії владної еліти та соціуму у відкритому навколишньому середовищі та впливають на еволюцію систем [4].

Формування сучасної інноваційної системи державного управління передбачає застосування цілісного підходу до інноваційного процесу взагалі. Інноваційний процес потребує розробки відповідних інноваційних моделей управління вищої освіти. Тому розв'язання проблеми розвитку інноваційної системи державного управління вищою освітою пов'язано з визначенням конкретних механізмів взаємозв'язків між структурними елементами цієї системи.

Необхідним також є акцентування уваги на структурно-функціональних особливостях інноваційної системи державного управління та на її специфічній сутності. Завдання щодо підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах реалізуються з урахуванням трансформаційних тенденцій суспільного розвитку на основі розроблення та застосування новітніх технологій навчання, методів та засобів управління.

Інноваційний розвиток країни в цілому та інноваційний розвиток вищої освіти, поняття за своєю значущістю тотожні, оскільки в процесі цілеспрямованої та систематичної відтворюваної інноваційної діяльності системи вищої освіти, яка перетворюється на найважливіший чинник соціально-економічного розвитку, відбувається формування інформаційного суспільства, де основним продуктом є знання. Інноваційний розвиток вищої освіти є основою для розвитку всього суспільства. Під суспільним розвитком, як вважають науковці, розуміють якісні зміни всієї структури суспільства аж до зміни способу мислення людей, що спричиняє виникнення нових суспільних відносин і нових методів виробництва, тобто таких, які відповідають інтересам більшості, сприяючи підвищенню якості життя людей і дозволяючи їм впевненіше дивитися в майбутнє [5, с. 45].

Інноваційність в державному управлінні включає державну політику, яка повинна активно впливати на впровадження прогресивних форм і методів в державному управлінні [6, с. 3–5]. Владні структури мають безпосередній вплив на інноваційні процеси та ініціюють структурну та функціональну перебудову системи

державного управління вищою освітою відповідно до ринкових умов.

Інноваційність також впливає на тенденції державотворення та державного управління, зокрема в процесі інституціоналізації та реорганізації суспільних інститутів держави. Як зазначають науковці, інноваційність державного управління у своїй основі передбачає здатність та вміння органів державної влади направляти інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві, в соціально-конструктивне русло та структурно і функціонально перебудовуватися адекватно до реальних викликів суспільства, що інноваційно змінюються, та тих викликів, що прогнозуються [1, с. 3–5].

Таким чином, безумовно важливим є впровадження в діяльності органів державної влади, державного управління, зокрема в системі управління вищою освітою, інноваційних підходів, поява яких безпосередньо пов'язана із трансформаційними процесами в Україні.

Функціонування інноваційної системи державного управління передбачає необхідність розробки та впровадження в практику державного управління системи критеріїв оцінки ефективності на всіх рівнях планування державно-управлінської діяльності.

З точки зору державної інноваційної політики, що скерована на вдосконалення державного управління, розвиток та стимулювання інноваційної діяльності, необхідним є визначення спрямованості інноваційного процесу. Останній може бути спрямований як на розвиток самої інноваційної системи – у даному випадку системи державного управління вищою освітою, так і на розвиток взаємовідносин між системою вищої освіти, секторами економіки та іншими державними структурами.

Державна політика є чинником і елементом розвитку управління вищою освітою, її роль в інноваційному та інституційному розвитку системи державного управління досить велика і безпосередньо стосується структурних змін в системі державного управління. В основі інноваційності державного управління визначається здатність владних структур відповідно до вимог часу конструктивно впливати на функціональну перебудову системи державного управління.

Державна політика впливає на систему управління і спрямована на вироблення й реалізацію стратегічних цілей і завдань та форму-

вання цільових програм щодо подальшого розвитку вищої освіти. Правильний вибір стратегії має вирішальне значення тому, що за умов наявності науково обґрунтованої програми реалізації потенціалу економічного розвитку держави можна забезпечити збалансований розвиток усіх сфер життєдіяльності суспільства. У цьому процесі важливе місце приділяється стратегічному плануванню як важливому інструменту організаційного управління. Здійснення стратегічного планування розвитку вищої освіти за умов наявності багатоаспектної взаємодії суб'єктів і об'єктів державного управління різного рівня потребує постійного узгодження позицій при прийнятті відповідних рішень. Йдеться про практичну реалізацію завдань довгострокової стратегії, яка має забезпечити міцне підґрунтя України як високорозвиненої, соціальної за своєю сутністю, демократичної правової держави, її інтегрування у світовий економічний процес як країни з конкурентоспроможною економікою, здатною вирішувати найскладніші завдання свого розвитку. Вирішення цих завдань можливе тільки за умов наявності потужної економічної основи, необхідної для інноваційного розвитку вищих закладів освіти, ефективної системи державного управління.

У цьому контексті важливими є взаємовідносини між політичною і владною елітою держави. Оскільки, як зазначає Ф. Фукуяма, владна еліта може взаємодіяти з інноваційним соціумом, протидіяти йому, або взагалі ігнорувати суспільні інновації. Вибір владної еліти також впливає на вибір суспільної системи в точці біфуркації. Ієрархічно правлячі еліти втрачають можливість утримувати зв'язки в інформаційному просторі, що стрімко розширюється [7].

Інноваційна система державного управління вищою освітою виконує основні функції: впровадження та реалізації нововведень, новітніх методів владного впливу суб'єкта на об'єкт державного управління, що є особливо актуальним як з точки зору теорії та методології державного управління, так і з точки зору практики. У цьому процесі важливим є забезпечення реалізації зазначених функцій на всіх рівнях системи державного управління вищою освітою.

За визначенням Г. Атаманчука, функція управління – це реальний, силовий, цілеспрямований та регулюючий вплив на певне

явище, відношення чи стан, а стан функцій управління відображає зміст та характер управлінського впливу. Під функціями державного управління слід розуміти види управлінських дій держави, специфіка яких визначається предметом, змістом та способом перетворення об'єктів управління або його власних управлінських компонентів [8, с. 120–121]. Це має безпосередній вплив на розвиток інноваційного потенціалу державного управління у сфері функціонування системи вищої освіти і дає можливість системі державного управління вищою освітою ефективно використати внутрішній інноваційний потенціал на вироблення нововведень та впровадження їх у практичній діяльності.

Інноваційна діяльність має тісний зв'язок з науковими дослідженнями. Слід зауважити, що за даними Світового банку ефективність використання ідей та наукових розробок учених в Україні низька. Фінансові можливості для реалізації наукових програм надто звужені, і обсяги коштів, спрямовані із цією метою, щорічно зменшуються. У той же час досвід західних країн свідчить, що для підтримки високих темпів економічного зростання обсяги інвестування в наукові дослідження та розробки мають бути на достатньому рівні. Якщо витрати на розвиток науки становлять менш від 0,4%, то наука виконує виключно «популяризаторську функцію»; інтервал 0,4–0,9% дає змогу вести наукові розробки, а фінансування від 1% і вище дозволяє очікувати прогресивні структурні зрушення у науково-технічній сфері, створює передумови для їх практичного втілення.

Інтеграційні процеси в Україні, її намагання стати членом ЄС потребують здійснення фундаментальних розробок теоретико-методологічної складової науки із проблем державного управління, наукового обґрунтування трансформаційних процесів, які мають місце в системі державного управління. Необхідно дослідити співвідношення методів наукового пізнання з методами практичної управлінської діяльності для того, щоб визначити, за якими принципами відбуваються інтеграційні процеси в Україні, і в цьому контексті важливим є наявність безпосереднього зв'язку наукового пізнання з практичною управлінською діяльністю.

Структура інтеграційного процесу містить політичні (узгодження

стратегічних інтересів і законотворча діяльність), соціальні (проблеми трудової міграції тощо), виробничі (проблеми розвитку промисловості, транспортних зв'язків, енергетичної галузі), економічні (формування зони вільної торгівлі, функціонування митного союзу, установлення єдиних тарифів тощо), фінансові (питання функціонування ринку капіталу, розвитку інвестиційної діяльності тощо), елементи безпеки (співробітництво у військовій сфері, сфері боротьби з кримінальними злочинами тощо), культурні, наукові, освітні елементи. Відповідно функціонування зазначених елементів відбувається на різних рівнях інтеграції, які можна класифікувати як верхній, середній та нижчий.

У контексті проблеми інноваційного розвитку вищої освіти важливим є співробітництво України з країнами ЄС у науково-технологічній сфері, яке здійснюється за такими напрямками:

- посилення державної підтримки розвитку пріоритетних напрямів науки і техніки як основи виникнення високих технологій та забезпечення переходу економіки на інноваційну модель розвитку, створення ефективної системи інноваційної діяльності в Україні;

- поетапне збільшення обсягів бюджетних видатків на розвиток освіти і науки, створення умов для широкого залучення в науково-технічну сферу позабюджетних асигнувань;

- створення економічних і суспільно-політичних умов для підвищення соціального статусу наукової та технічної інтелігенції;

- забезпечення необхідних умов для реалізації прав інтелектуальної власності;

- забезпечення належного рівня безпеки експлуатації промислових, сільськогосподарських і військових об'єктів, споруд та інженерних мереж.

Слід зазначити, що загалом ефективність функціонування інноваційної системи державного управління вищою освітою в умовах трансформаційних процесів суспільства безпосередньо залежить від можливості її структурних елементів інтегруватися з відповідними інноваційними утвореннями інших систем в Україні і за кордоном. Загалом інтеграційні процеси мають системний характер, охоплюють важливі сфери діяльності суспільства, тому при

прийнятті рішення про інституційну інтеграцію країни в ЄС є ціла низка оціночних параметрів. В основоположних документах Європейського Союзу, де перераховуються фундаментальні принципи, дотримання яких є обов'язковими для набуття членства, йдеться про свободу, демократію, верховенство права, рівність, повагу до прав людини, зокрема осіб, які належать до меншин. Європейська інтеграція стосується майже всіх сфер життєдіяльності країни — суспільно-політичного життя, освіти, соціально-економічних перетворень, технічних, технологічних і виробничих стандартів, громадянського суспільства. Як свідчить досвід країн-кандидатів, процеси європейської інтеграції супроводжуються пристосуванням національних систем планування, управління та контролю до процедурних вимог і правил ЄС; удосконаленням системи комунікацій і координації та створенням ефективних інституційних механізмів для здійснення співробітництва з органами ЄС та державами-членами.

Для створення ефективних механізмів співробітництва країн-кандидатів з ЄС необхідно чітко уявляти діяльність інституцій в країнах європейського співтовариства, їх структуру, функції, стандарти.

В Україні затверджено перелік центральних органів виконавчої влади, відповідальних за реалізацію державної політики європейської інтеграції в кожній сфері, створено низку нових інституцій, на які покладено відповідальність за менеджмент європейської політики. Крім того, у центральних та регіональних органах виконавчої влади, інших установах і організаціях створюються або визначаються спеціалізовані підрозділи, що покликані забезпечувати виконання політики європейської інтеграції у сфері, за яку відповідає дана інституція, згідно з розробленими та затвердженими правилами і процедурами. Відповідні інституції потрібні для адміністрування.

В Україні визначальними інституціями, які займаються питаннями євроінтеграції є: Верховна Рада України, Президент України, Кабінет Міністрів України, Державна рада з питань європейської та євроатлантичної інтеграції України. Головним у цьому процесі є досягнення політичного консенсусу між учасниками цього процесу. Визначення переліку інституцій, необхідних для забезпе-

чення вступу України в ЄС, є одним із першочергових завдань урядової політики європейської інтеграції. Щодо механізмів, правил і процедур, то характерним є той факт, що кожному виміру державного управління, крім загальних принципів, притаманні свої, специфічні правила, механізми та процедури.

У сфері вищої освіти та професійної кваліфікації механізмами співробітництва є подальше вдосконалення системи вищої освіти та системи підготовки фахівців в Україні відповідно до сучасних вимог, включаючи систему сертифікації вищих навчальних закладів і дипломів про вищу освіту; удосконалення професійної підготовки керівників підприємств державного та приватного секторів та цивільних службовців в пріоритетних галузях.

Співробітництво України з країнами ЄС щодо реалізації регіональних програм, обміну інформацією між національними, регіональними та місцевими органами влади з питань регіональної політики, методики формування регіональної політики здійснюється за допомогою організаційно-економічних механізмів. Застосування організаційно-економічних механізмів сприяє розвитку прямих зв'язків між відповідними районами та державними організаціями, які займаються питаннями планування регіонального розвитку, запровадження інноваційних програм в системі підготовки спеціалістів.

Шляхи та темпи реалізації окремих пріоритетів та Програм щодо інтеграції України в ЄС, адаптації системи державного управління до вимог ЄС повинні визначатися прогресом у проведенні соціально-економічних реформ та відповідати критеріям членства в ЄС. Центр ваги міжнародного співробітництва варто перенести з макро- на мікрорівень (підприємств, фірм) та у регіони.

Сучасний розвиток суспільства вимагає від центральних органів влади чітких, виважених державно-управлінських рішень, які стосуються діяльності галузі освіти, все більше спираючись на управлінський потенціал регіонів, передаючи міським держадміністраціям окремі функції з управління підпорядкованими Міністерству освіти і науки професійними навчальними закладами.

Так, Розпорядженням від 21 січня 2009 р. № 42 «Питання управління окремими державними професійно-технічними навчальними

зкладами, підпорядкованими МОН», Кабінет Міністрів України передав для тимчасового виконання обласним, Київській та Севастопольській міським держадміністраціям такі функції з управління підпорядкованими МОН державними професійно-технічними закладами, що здійснюють підготовку кваліфікованих робітників за професіями для регіональних ринків праці:

- укладання та розірвання контрактів з керівниками навчальних закладів;

- здійснення матеріально-технічного і фінансового забезпечення навчальних закладів.

Кабінет Міністрів України зобов'язав Міністерство освіти і науки надати обласним Київській та Севастопольській міським держадміністраціям організаційно-методичну та консультаційну допомогу з питань тимчасового виконання функцій з управління державними професійно-технічними навчальними закладами, переданими їм згідно з цим розпорядженням. Усього було передано 92 навчальних заклади [9].

Структура інноваційної системи державного управління вищою освітою безпосередньо обумовлена особливостями зовнішніх та внутрішніх зв'язків, що існують або створюються між її елементами. Вища освіта належить до соціальних систем, основними властивостями якої є: складність, відкритість, динамізм, імовірнісний характер процесів; здатність до самоорганізації, зокрема встановлення взаємодії підсистем, що приймають рішення. Взаємодіючи, суб'єкт та об'єкт управління утворюють процес управління. Його характерними властивостями є те, що він завжди передбачає наявність мети, основних функцій управління та спрямований на певний об'єкт управління. Система управління зазнає впливу різноманітних чинників: економічного, політичного, науково-технологічного, культурного, а також глобальних систем (Болонський процес). Розширення сфери та підвищення ступеня впливу свідчить про розвиток даної соціальної системи. Процеси, які відбуваються в суспільстві, вимагають формування та реалізації відповідної державної інноваційної політики, що спрямована як на розвиток самої інноваційної системи державного управління вищою освітою, так і на розвиток інших соціальних систем.

Важливим у цьому аспекті є координація діяльності органів державної влади, системи державного управління вищої освіти з економічним сектором та інститутами громадянського суспільства, які водночас є споживачами управлінських послуг. Це дозволяє більш чітко формулювати цілі, розробляти шляхи їх реалізації, прогнозувати наслідки державно-управлінських та політичних рішень, що приймаються, підвищити ефективність реалізації основних функцій державного управління.

Подальший розвиток трансформаційних процесів та інноваційного розвитку вищої освіти в Україні можливий за наявності передумови – урахування в процесі здійснення адаптації системи державного управління до сучасних вимог та прогнозування її подальшого розвитку у взаємозв'язку з розвитком вищої освіти та потребами ринку у спеціалістах.

Позитивні зміни в системі вищої освіти в Україні відбуваються під впливом співпраці України з країнами Європейського Союзу, що сприяє критичному переосмисленню Концептуальної моделі державних стандартів вищої освіти в напрямі позитивного зближення з тими новими напрямками, які знайшли сьогодні свій вияв в діяльності вищих навчальних закладів в країнах ЄС. Ці напрями чітко визначені в Комюніке Конференції міністрів європейських країн, відповідальних за сферу вищої освіти, «На шляху до Європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації», яка відбулася в м. Лондоні, 16–19 травня 2007 року [10].

Аналіз змісту вищезазначеного Комюніке Конференції міністрів європейських країн дозволяє зробити висновок, що на зміну підходів до питання мобільності безпосередньо вплинуло управління вищими навчальними закладами, в результаті було значно збільшено контингент студентів, які були зараховані на навчальні курси перших двох циклів, а також зменшено кількість структурних перешкод при переході з циклу до циклу. Подібно зросла і кількість структурованих докторських програм. У документі наголошується на важливості внесення змін до навчальних програм з метою відповідності кваліфікацій потребам ринку праці та уможливлення подальшого навчання, на необхідності у майбутньому зосередити зусилля на усуненні перешкод щодо рівного доступу до освіти та

переходу від циклу до циклу, належному впровадженні системи ECTS, що ґрунтується на результатах навчання та навчальному навантаженні студентів.

У документі наголошується, що передумовами для збільшення мобільності громадян і забезпечення привабливості та конкурентоспроможності ЄПВО є зрозумілі та порівняні ступені, а також доступна інформація про системи освіти та системи кваліфікацій. Системи кваліфікацій є важливим інструментом з метою досягти порівнянності та прозорості в межах ЄПВО й поліпшити переміщення студентів як усередині, так і між системами вищої освіти. Ці системи кваліфікацій також допомагатимуть вищим навчальним закладам у розробці модулів та навчальних програм, що ґрунтуються на результатах навчання та кредитах, а також сприятимуть визнанню як кваліфікацій, так і попереднього навчання, включаючи неформальне та неофіційне навчання [10].

У документі наголошується на подальшому запровадженні до 2010 року в повному обсязі таких національних систем кваліфікацій, які відповідають загальній системі кваліфікацій ЄПВО, а також висловлюється прохання до Ради Європи надати допомогу в обміні досвідом щодо розробки національних систем кваліфікацій. Національні системи кваліфікацій, сумісні із загальною системою кваліфікацій ЄПВО, також будуть узгоджені з пропозицією Європейської комісії щодо Європейської системи кваліфікацій навчання впродовж життя. Вважається, що загальна система кваліфікацій ЄПВО є основною складовою успішності європейської вищої освіти у світовому масштабі.

Аналіз Національного звіту України (2006 р.) про впровадження положень Болонського процесу в Україні [10] дозволяє визначити пріоритетні напрями щодо євроінтеграції України у сфері вищої освіти. Як зазначається у вищезазначеному звіті, освітній сектор, включаючи вищу освіту, вважається сферою діяльності стратегічного значення і пріоритетного розвитку суспільства та держави Україна. В Україні були розроблені заходи з упровадження Болонського процесу, зокрема при Міністерстві освіти і науки за розпорядженням Уряду України було створено з цього питання Міжвідомчу комісію. У 2006 році було організовано Національну

групу промоутерів Болонського процесу в Україні (National Team of Bologna Promoters), до якої увійшли фахівці провідних університетів України. Вони взяли участь в навчальних тренінгах з актуальних проблем вищої освіти на європейському освітньому просторі і відповідно провели в Україні навчальні тренінги за такими основними напрямками:

- забезпечення якості вищої освіти;
- трициклова система освіти;
- система кваліфікацій європейського освітнього простору.

Враховуючи викладене, можна зробити такі висновки.

Під час реформування вищої освіти постає проблема вибору з кількох альтернативних рішень. На найвищому політичному рівні вибір полягає у визначенні пріоритетів і стратегічних цілей держави, напрямів інноваційного розвитку системи управління вищою освітою і глибини співробітництва з міжнародними організаціями, обсягів бюджетного фінансування і матеріально-технічного забезпечення вищих навчальних закладів.

Процес інноваційного розвитку державного управління має інтеграційний характер. Він передбачає зворотні зв'язки для внесення коректив, якщо у визначених обмеженнях не вдається забезпечити потрібну ефективність системи державного управління цими процесами.

Передумовами інноваційного розвитку суспільства є створення з боку держави умов і можливостей для підвищення рівня освіти населення. Важливим компонентом інноваційного розвитку управління вищою освітою є: його адаптація до європейських стандартів, врахування закономірностей управлінської діяльності, вивчення та запровадження зарубіжного досвіду управління вищими навчальними закладами, реалізація європейських технологій організації та здійснення регіональної політики у сфері вищої освіти; уникнення диспропорцій в питаннях фінансування інноваційної діяльності в регіонах; створення єдиного освітньо-наукового простору в Україні, організація в Україні наукового Фонду, оптимізація мережі вищих навчальних закладів.

Список літератури

1. Методологія державного управління : слов.-довід. / уклад.: В. Д. Бакуменко (кер. авт. кол.), Д. О. Безносенко та ін. ; за заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. — К. : Вид-во НАДУ, 2004. — 196 с.
2. Хакен Г. Тайны природы. Синергетика: наука о взаимодействии / Г. Хакен. — М. — Иж. : ИКИ, 2003. — 235 с.
3. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://inpos.com.ua>.
4. Костюк В. Н. Теория эволюции и социоэкономические процессы / В. Н. Костюк. — М. : УРСС, 2001. — С. 31.
5. Курдюмов С. П. Синергетика — новые направления / С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий, А. Б. Потапов. — М. : Знание, 1989. — 205 с.
6. Романов В. Л. Социально-инновационный вызов государственному управлению / В. Л. Романов. — М. : Изд-во РАГС, 2006. — 92 с.
7. Бакуменко В. Д. Формування державно-управлінських рішень: Проблеми теорії, методології, практики : моногр. / В. Д. Бакуменко. — К. : Вид-во УАДУ, 2000. — 328 с.
8. Атаманчук Г. В. Теория государственного управления : курс лекций / Г. В. Атаманчук. — М. : Юрид. лит., 1997. — 400 с.
9. Урядовий кур'єр. — 2009. — 4 лют. — № 19.
10. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.mon.ga.ua>.

3.4. УПРАВЛІННЯ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ В ЕКОНОМІЦІ СІНГАПУРУ

(І. М. Грищенко)

У підрозділі розглядається досвід управління сферою вищої освіти Сінгапуру, яка за дуже короткий поміжок часу стала фундаментом феноменального економічного і соціального розвитку всієї нації.

В подразделе рассматривается опыт управления сферой высшего образования Сингапура, которая за очень короткий промежуток времени стала фундаментом феноменального экономического и социального развития всей нации.

There is described an experience of system of higher education control in Singapoore that became a fundament for phenomena economical and social development of all nation.

Три пути ведут к знанию: путь размышления — самый благородный, путь подражания — самый легкий и путь опыта — самый горький.

Конфуций

Досвід роботи вищих навчальних закладів Сінгапуру та бурхливий розвиток економіки, основаної на знаннях цієї невеликої держави, переконує, що освіта — найцінніше багатство людства, яка не лише формує особистість, а є найефективнішим вкладенням капіталу як для самої людини, так і для всієї нації.

Ефективності управління системою вищої освіти Сінгапуру та досвіду розв'язання проблем якості знань, оцінювання навчальних і наукових досягнень учених і студентів цієї країни присвячена дана стаття.

Один із видатних класиків сучасного менеджменту Пітер Друкер прогнозує, що у XXI столітті у лідери вийдуть ті країни, які вже сьогодні на перший план державної політики поставили використання знань і розв'язання тих проблем, які зможуть вирішувати люди розумової праці, учені, компетентні керівники-лідери. Він стверджує, що «найважливіше із цілком прогнозованих особливостей майбутнього полягає в тому, що суспільство і економіка, в яких нам

доведеться жити і працювати, будуть мати зовсім інший характер. Це буде суспільство знань, значну (і найдорожчу) долю трудових ресурсів якого становитимуть працівники розумової праці. По суті, ці зміни вже відбулися у всіх розвинених країнах» [3]. Аналіз вивчення досвіду та практики управління в Сінгапурі, застосування людського капіталу, знань, науки, освіти дозволяє визначити шляхи реформування української вищої школи в контексті входження в Болонський процес.

Республіка Сінгапур – місто – держава, розташована на острові в Південно-Східній Азії, загальною площею в 580 км², яка включає 58 невеликих островів, що розміщені вдовж тихоокеанського узбережжя, практично на екваторі (у 136 км на північ від екватора) з кількістю населення 4,45 мільйонів чоловік.

Сінгапур посідає перше у світі місце серед країн за щільністю населення на квадратний кілометр, якщо до уваги не брати «карликові країни» (наприклад, Монако, площею 2 кв. км). Це багатонаціональне суспільство де 2/3 населення республіки становлять китайці – 78%, малайці – 10%, індійці – 7%. Невеликі групи становлять араби, євреї, тайці, японці і метиси (євразіати), індонезійці та інші представники євразіатських країн [6]. Офіційними мовами в Сінгапурі є англійська, малайська, китайська та тамільська, що свідчить про широку культурну спадщину.

Благополучна національна ситуація призвела до дифузії різних культур, і за короткий проміжок часу виникла притаманна лише Сінгапуру певна самобутність.

Підтримка урядом високого рівня освіти, як одного із найважливіших чинників ринкової економіки, перетворили республіку Сінгапур на «зверх» країну в галузі сучасних світових технологій. Завдяки людиноцентриській політиці держави колишня англійська колонія за короткий строк досягла надзвичайних висот у галузі технологічних розробок, освітніх програм, фінансових послуг та судової системи.

Сьогодні Сінгапур – високорозвинена країна з високоефективною і прозорою ринковою економікою і низьким рівнем оподаткування. Валовий національний продукт на душу населення – один із найбільш високих у світі. У 2004 році національний ВВП на душу

населення становив по Сінгапуру 25 002 дол США, тоді як світовий показник становить 6 411, а по Україні – 1 384 дол США [1]. Це одна із країн, що швидко розвиваються, середньорічний приріст валового національного продукту перевищує 6% [6]. Основними джерелами доходу Сінгапуру є доходи від туризму та сінгапурського порту, що належить до найкрупніших портів світу, який за багатьма показниками посідає перше місце у світі.

За рейтингом конкурентоспроможності ВЕФ (Всесвітнього економічного форуму) економіка Сінгапуру посіла 5-те місце у 2005 році серед 131 країни (а Україну зарахували до країн із низьким рівнем конкурентоспроможності – 84-те місце) [1]. Сінгапур називають «південноазіатським тигром» за швидкий стрибок економіки до рівня розвинених країн. У країні розвинене виробництво електроніки (як відомих європейських, американських, японських компаній, так і сінгапурських), суднобудування, сектор фінансових послуг та ін.

Сінгапур – це країна, яка імпортує майже все продовольство. Це країна із низьким податковим навантаженням на бізнес та громадян, на противагу країнам Європи чи Америки, яка стимулює світові транснаціональні компанії до інвестування фінансів в економіку Сінгапуру з мінімальними ризиками та максимальною вигодою. За таким показником економічного розвитку регіонів, як потоки прямих іноземних інвестицій, Сінгапур посідає 4-те місце у світі. У країні майже немає безробіття.

Довгі роки Сінгапур був колонією Британської імперії, під час Другої світової війни перейшов до Малайзії, а потім – Японії. Офіційну незалежність країна отримала в 1965 році.

У момент отримання незалежності Сінгапур являв собою маленьку бідну країну, яка змушена була імпортувати навіть питну воду та будівельний пісок. Сусідні країни були налаштовані недружелюбно, а третина населення симпатизувала комуністам. Себе і своїх соратників прем'єр-міністр Сінгапуру Лі Куан Ю, який довгі роки (1959–1990 рр.) стояв у витоків реформування суспільства, характеризував як «групу буржуазних лідерів, які отримали англійську освіту». Освіта стала пріоритетом у стратегії уряду нової незалежної держави.

Стратегія економічного розвитку уряду Лі Куан Ю ґрунтувалася на розбудові держави на основі знань і будувалася шляхом перетворення Сінгапуру у фінансовий та торговельний центр Південно-Західної Азії, залучаючи іноземних інвесторів. Американські транснаціональні корпорації заклали фундамент масштабної високотехнологічної промисловості Сінгапуру, і ця невелика країна стала крупним виробником електроніки у світі. Сінгапур, який не має ресурсів, зумів розв'язати багато внутрішніх проблем і здійснити стрибок від країни третього світу до високорозвиненої країни з високим рівнем життя.

Отримавши незалежність, Сінгапур з низьким рівнем освіченості населення мав величезну корумпованість влади. До того ж, вважалося, що корупція є частиною азіатського способу життя. Новий уряд розпочав боротьбу з корупцією шляхом спрощення процедур прийняття рішень і усунення різних двозначностей у законах завдяки прийняттю простих і зрозумілих правил життєдіяльності, відміні різних дозволів та ліцензій. Були різко підняті зарплати суддям – до декількох сот тисяч доларів на рік, і на ці посади були обрані кращі приватні адвокати. У жорстких формах були ліквідовані тріади – мафіозні угруповання. Державним службовцям, які обіймали високі пости, були підняті зарплати до рівня зарплати топ-менеджерів приватних корпорацій. Також був створений незалежний орган з метою боротьби з корупцією у вищих ешелонах влади. Уряд Лі Куана Ю постійно запроваджував у життя принцип верховенства закону і рівності всіх перед законом.

У результаті здійснення стратегічного плану розвитку Сінгапур став одним із найменш корумпованих держав світу (у відповідності до міжнародних рейтингів). Сьогодні уряд Сінгапуру має репутацію чесного і не корумпованого, різні дослідники ставлять Сінгапур в першу десятку найменш корумпованих країн у світі і на перше місце в Азії. Рівень злочинності в Сінгапурі – один із найнижчих у світі.

Усе це свідчить про великі економічні й соціальні вигоди суспільства від вищої освіти, яка сприяє формуванню нації, підвищує довір'я до соціальних інститутів, а також впливає на якість і рівень життя в умовах гендерної, етнічної, релігійної і соціальної розмаї-

тості. Очевидним є те, що вища освіта може сприяти зменшенню рівня злочинності і корупції, а також асоціюватися із здоровим способом життя і поліпшенням стану здоров'я людей. Молодь, студенти, як і всі жителі країни, не палять, не вживають алкогольних напоїв. На вулицях, у громадських місцях немає бруду, сміття. Це частина способу життя місцевих жителів.

«Знання – сила» – так висловив свою думку Френк Бекон, понад три століття тому, яка є безперечною й актуальною і сьогодні. Знання, освіта не приходять до людини самі і не передаються у спадок, як скажімо, інстинкти. Вони – результат усвідомленої діяльності, яка вимагає величезних витрат часу і зусиль. Разом з тим слід зазначити, що знання не є силою, якщо вони не використовуються. Яскравим підтвердженням цьому є досвід економічного зростання і процвітання всієї нації Сінгапуру на основі інновацій та використання знань. Країна за 50 років із відсталої, бідної колонії стала зразком суспільства, в якому все робиться для якісного життя кожної людини. Феноменальні успіхи і досягнення у сфері розбудови суспільства отримані завдяки застосуванню не людської мускульної сили чи природним багатствам, а використанню можливостей людського розуму. Сінгапурські вчені підкреслюють, що їх нація працює, умовно кажучи, не руками чи ногами – а головами. Ця теза є провідною навіть на рівні сінгапурських студентів, що свідчить про ідейне спрямування вищої школи Сінгапуру.

Після проведення низки заходів та реформ у сфері освіти в 1960–1970 рр. Сінгапур вийшов на одне із перших місць у світі за рівнем та якістю навчання й освітніх послуг. До цього в Сінгапурі було багато різних національних шкіл, які отримали єдині національні стандарти. Англійська мова стала обов'язковою для вивчення у всіх школах, вищі навчальні заклади були переведені на викладання виключно англійською мовою.

Активне впровадження нових технологій, залучення молодих та енергійних спеціалістів з усього світу та колосальна підтримка урядом країни сфери знань дозволили освіті і науці Сінгапуру демонструвати свої вражаючі результати світовому співтовариству. Національна політика і практика створили сучасні корпуси університетів з неповторним дизайном, навчальні аудиторії, потужні

наукові лабораторії, стадіони, басейни, їдальні, гуртожитки — це «тіло університетів» Сінгапуру, в якому працюють викладачі і студенти — «мозок» майбутнього.

Так, Технологічна школа Сінгапуру стала відомою на весь світ поряд із такими країнами, як Японія, Південна Корея, Німеччина та ін. Сьогодні у вищій школі Сінгапуру використовуються такі програми навчання.

Ступінь бакалавра. Термін навчання 3–4 роки. Після успішного закінчення цього етапу освіти випускники отримують закінчену вищу освіту із присвоєнням ступеня «бакалавр».

Ступінь магістра. Термін навчання 1–3 роки. Після успішного закінчення цього етапу освіти випускники отримують закінчену вищу освіту із присвоєнням ступеня «магістр».

Ступінь доктора. Термін навчання 2–5 років.

Вимоги для вступу.

Для бакалаврів: 1. Знання англійської мови, рівень IELTS-6.0, TOEFL — 550 (або 213 для CBT). 2. Тестування SAT 1 і SAT 2 (для вступу в Національний університет Сінгапуру). За результатами тестування розглядається питання про зарахування на навчання. По SAT 1: необхідно набрати мінімум 600 балів, з читання, правопису, і 650 з математики. Вимоги по SAT 2 в кожному ВНЗ різні. Умови вступу можна знайти на сайтах університетів.

Для магістрів і докторів умови вступу індивідуальні, залежно від факультету і обраної спеціальності.

Сінгапурська вища школа сьогодні представлена чотирма університетами та п'ятьма інститутами, серед них: Національний університет Сінгапуру (НУС), Наньянський технологічний університет (НТУ), Сінгапурський університет управління СУУ), який за своїм статутом є приватним навчальним закладом з державним фінансуванням, і Університет SIM, який відкрився у 2006 році. До речі, за прикладом Японії та США, деякі країни світу, що розвиваються, та країни з перехідною економікою стали сприяти створенню приватних вищих навчальних закладів.

Також в Сінгапурі функціонують п'ять політехнічних інститутів. Їх називають політехніками. Від університетів вони відрізняються наступними критеріями.

По-перше, головні напрями їх діяльності — навчання інженерних спеціальностей.

По-друге, як правило, вони готують лише бакалаврів.

По-третє, вони не здійснюють науково-дослідної діяльності.

По-четверте, вони значно менші за університети за кількістю студентів та викладачів (12–16 тис. студентів).

На сайтах університетів та інститутів Сінгапуру розміщується повна інформація про всі освітянські послуги, які вони надають. Також можна легко встановити контакти із викладачами або співробітниками ВНЗ стосовно навчання, вступу тощо.

Навчання в Сінгапурі є привабливим для молоді розвинених країн (США та ін.), оскільки це місто служить зразком, визнаним освітянським центром не тільки в Азії. Вартість проживання тут удвічі нижча, ніж у Європі. Середні витрати на проживання становлять 500 доларів США на місяць. Сінгапурські університети мають світове визнання та повагу. У сінгапурських викладачів дуже хороша репутація, оскільки в обов'язковому порядку застосовується така ефективна складова фахової підготовки викладачів, як «навчання вчителів». Це передбачає підготовку викладачів, лише після отримання якої вони мають право читати лекції та проводити заняття зі студентами.

Підготовка фахівців вищої кваліфікації в сінгапурській системі освіти здійснюється за трьома рівнями.

Assistant — відповідає нашій посаді асистента. Це початковий ступінь, через 4–6 років люди або переходять у розряд *Associate professor*, на основі їх результатів у викладацькій і науковій праці, або звільняються з навчального закладу. Рішення приймає декан (ректор) разом зі спостережною Радою. Як правило, вони вже мають ступінь доктора філософії Ph.D.

Associate professor — відповідає посаді доцента в Україні, з ним укладається безстроковий контракт. Тимчасовий проміжок перебування на цій посаді не регламентується, деякі співробітники можуть увесь час залишатися *Associate professor*, інші ж переходять на останній етап — *full professor* — професор. Рішення приймається на основі результатів його діяльності, в оцінюванні беруть участь відомі фахівці в даній галузі з інших навчальних закладів, керівництво

департаменту й рекомендації від членів інших департаментів, а також вище керівництво всього навчального закладу.

Професор (professor), як правило, крім успіхів у науковій діяльності, активного викладання відіграє ще й високу адміністративну роль у своєму департаменті (у нас факультет), є членом різних рад тощо [13].

Нові механізми передачі знань вимагають сьогодні революційних змін в педагогіці та підходах до процесів викладання і засвоєння знань. Одночасне використання мультимедійних засобів, комп'ютерів та Інтернету дозволяє зробити процес навчання активним та інтерактивним. Це досягається шляхом застосування таких методів, як, наприклад, взаємне навчання, самоорганізація, навчання в реальних умовах, кейси, навчання з використанням ресурсів та ін. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології, які широко використовуються у вищій освіті Сінгапуру, збагачують практику викладання дисциплін та засвоєння знань. Деякі школи університетів застосовують нові педагогічні моделі, які передбачають: активну участь студентів у процесі навчання, а не пасивне сприйняття ними інформації; можливості прикладного використання знань в реальних умовах; подання концепцій та знань в різноманітних формах, а не лише текстовій; підхід до навчання як до колективної, а не індивідуальної діяльності; акцент на процес навчання, а не на запам'ятовування інформації і т. п. У суспільстві зростає значення вищої освіти, як і знань – рушійної сили економічного розквіту в національному контексті.

На прикладі Наньянгського технологічного університету – Nanyang Technological University (NTU) можна оцінити рівень, масштаби і здобутки, які є показовими у сфері надання освітянських послуг та наукових досліджень в Сінгапурі. У рейтингу 500 найкращих університетів світу за 2008 рік, опублікованому в газеті Times, який щороку складає провідна агенція, що здійснює аналітичні дослідження у сфері освіти та проводить освітні заходи по всьому світу, NTU посідає 77-ме місце серед усіх вищих навчальних закладів. Згідно із тим самим рейтингом серед технологічних університетів NTU посідає 26-те місце. Бізнес-школа NTU, яка є його структурним підрозділом, за рейтингом газети Financial Times

посідає 24-те місце у світі. Загалом зі стін університету вийшло 11 лауреатів Нобелівської премії [9, 10, 11, 12].

Сьогодні Сінгапурські ВНЗ лідирують у списках кращих вищих навчальних закладів світу. Для порівняння, серед вищих навчальних закладів країн СНД в цьому рейтингу представлений лише університет ім. Ломоносова (м. Москва), який посідає 183-тє місце.

NTU (з китайської мови Nanyang дослівно означає Південно-східний) був заснований в 1955 році як приватний вищий навчальний заклад, в якому викладання здійснювалося китайською мовою. З 1981 року всі предмети в Університеті викладаються англійською, що є свідченням орієнтації університету на глобальний навчальний і науковий простір. Університет має налагоджені зв'язки з такими відомими навчальними закладами, як Massachusetts Institute of Technology (№ 9 у світі, США), University of Pennsylvania (№ 11, США), Stanford University (№ 17, США), University of Cambridge (№ 4, Велика Британія), Imperial College London (№ 6, Велика Британія).

На сьогоднішній день в Університеті навчається близько 30 000 студентів, серед них на програмах здобуття освітнього рівня бакалавр – близько 21 000 осіб, на освітніх рівнях магістра (Masters) та на здобуття вченого ступеня доктора філософії (Ph. D.) – близько 9 000 студентів.

В Університеті працює 4 500 співробітників, серед них 2 700 осіб, із більш ніж 55 країн світу, які є викладачами та дослідниками.

Сінгапурський технологічний університет має тісні зв'язки із промисловістю. Він активно співробітничав із приватною компанією Роллс-Ройс у сфері паливних елементів, які були б екологічно чистими і виробляли багато енергії. Таким паливним елементом можуть бути нові види рослин, над культивацією яких працюють вчені та спеціалісти з університету.

Співробітництво здійснюється в рамках школи School of Mechanical & Aerospace Engineering (машинобудівна і аерокосмічна інженерія), оскільки Роллс-Ройс окрім автомобілів працює у сфері цивільної та оборонної аерокосмічної галузі. Також Роллс-Ройс надає стипендії (4 стипендії на загальну суму 100 тис. дол США) найбільш талановитим студентам для проведення досліджень в аерокосмічній сфері.

Широкі дослідження зорієнтовані також на багато інших виробників. Так, Університет співробітничав з такими компаніями, як Bosch – у сфері виробництва енергії, Siemens – у сфері електроніки, Thales – у сфері широкополосних комунікацій та іншими компаніями, широковідомими у світі [8].

Серед студентів, які здобувають базовий освітній рівень бакалавра (graduate), 20% є студентами з інших країн, серед студентів, які здобувають ступінь магістра чи доктора філософії (undergraduate), частка студентів з інших країн становить 60%.

Університет складається з 4 коледжів, 12 шкіл, 3 незалежних підрозділів.

Коледжі:

1. Інженерний коледж (College of Engineering). Цей коледж посідає провідне місце в структурі університету, де навчається 50% від загальної кількості студентів. Школи: хімічної та біомедичної інженерії; будівництва та експлуатаційних споруд; комп'ютерної інженерії; електронної техніки; матеріалознавства; машинобудівництва та будівництва космічних апаратів.

2. Коледж природничих наук (College of Science). Школи: біологічних наук; фізики та математики.

3. Бізнес-коледж (College of Business, Nanyang Business School). Здійснює підготовку на здобуття ступеня Магістра ділового адміністрування (MBA – Master of Business Administration), також Коледж готує магістрів за напрямом «фінанси».

4. Коледж гуманітарних, соціальних наук та мистецтва (College of Humanities, Arts and Social Science). Школи: мистецтва дизайну та засобів масової інформації; гуманітарних та соціальних наук; школа комунікацій Ві Кім Віна (Wee Kim Wee School of Communications).

Як окремі структурні підрозділи до складу університету також входять:

1. Школа міжнародних відносин імені Ражаратнми (Rajaratnam) (перший міністр закордонних справ Сінгапуру). Школа була заснована в 1996 році. Готує фахівців із стратегічних досліджень та міжнародних відносин.

2. Національний інститут освіти. Це єдиний інститут в Сінгапурі який здійснює підвищення кваліфікації викладачів.

3. Сінгапурська обсерваторія. Вивчає земну поверхню та оболонки (океани, атмосфера, тектонічні плити) і характеристики природних катаклізмів (цунамі, вулкани, землетруси тощо).

У структурі управління університетом є Рада опікунів, кураторів (Board of Trustees), до складу якої входять управлінці та директори великих міжнародних компаній. Чисельний склад – 17 осіб та голова Ради. Безпосереднє управління поточною діяльністю університету здійснює адміністрація. Крім того, кожен коледж має власного декана та кожна школа має свого голову.

Навчатися в університеті дівчата починають із 18 років, хлопці із 20 років (після проходження військової служби). Для здобуття освітнього рівня «бакалавр» потрібно провчитися 4 роки. Для рівня «магістр» – від 1 до 3 років, для здобуття ступеня доктора філософії – від 2 до 5 років. Витрати на навчання одного студента в рік становлять 30 000 сінгапурських доларів, що еквівалентно 20 000 дол. США. Частину цієї суми платить сам студент (6 000 дол. Сінгапур), а іншу, основну частину – держава (24 000 дол. Сінгапур). Студенти з інших країн, як правило, отримують стипендії на навчання в NTU. Якщо ж студент з іншої країни бажає навчатися за свій рахунок, то він платитиме утричі більше, ніж студент із Сінгапуру, але, якщо закордонні студенти візьмуть на себе зобов'язання пропрацювати три роки на компанії, що знаходяться в Сінгапурі, то вони за навчання будуть платити у півтора раза більше, ніж громадяни Сінгапуру.

В умовах глобалізації економіки новими можливостями, які надає економіка знань та революція у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, вища освіта Сінгапуру зробила великий стрибок в різних галузях знань, особливо технологічних. Потреби інноваційної економіки держави вимагають змін в освіті і професійній підготовці. У Сінгапурі використовуються два широких напрями діяльності вищої школи. Перший – це підтримка інновацій за рахунок створення нових знань і забезпечення доступу до глобальних джерел знань та їх використання, виходячи із місцевих умов. Другий – це внесок освіти у формування людського капіталу

шляхом підготовки висококваліфікованої робочої сили, у тому числі учених, спеціалістів, керівників, вчителів системи базової і середньої освіти тощо.

Національні інтереси будь-якої держави це не лише зовнішня і внутрішня політика, не лише культура і мова. Найголовніша частина національних інтересів — це інтереси економіки, її розвиток. Майбутнє належить інноваційній моделі економіки. Тому українська «державна зобов'язана стати безпосереднім провідником інноваційного розвитку, замовником і організатором досліджень і розробок» [9]. Але для вирішення цього питання необхідно фінансувати науку — сферу виробництва знань і освіти — їх поширювача. Однак на практиці державна політика не відповідає цій декларації.

У 2000 році Всесвітній банк та Організація ООН з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО) опублікували результати досліджень з перспектив та проблем вищої освіти в країнах, що розвиваються, які підготувала незалежна Група експертів з проблем вищої школи і суспільства. Зокрема, там наводяться статистичні показники, які характеризують деякі сторони розвитку вищої освіти в різних країнах світу. Так, поточні державні витрати на вищу освіту, як частка загальних поточних витрат на освіту за 1980–1998 роки в Сінгапурі, зросли від 17,1 до 34,8%, тоді як в Україні вони зменшилися від 14 до 10,7%. Ці тенденції зберігаються і донині [4, 5].

На сьогодні світове співтовариство оновленими критеріями бачить майбутнє людства, яке визначається ціннісними властивостями якості життя. Світ визнає, що довголіття, освіта та гідний рівень життя людини є головними чинниками якості її життя. Індексом розвитку людського потенціалу (ІЛРП), за яким Програма розвитку ООН порівнює рівень соціального й економічного розвитку різних країн, одним із трьох основних індикаторів в інтегрованій оцінці якості людського життя є показник доступу до знань — освітня діяльність [2].

Світовий досвід свідчить, що освітня політика держав із значними інвестиціями в розвиток людського потенціалу, зокрема в освіту, є запорукою таких феноменальних соціально-економічних результатів, які демонструють деякі країни Тихоокеанського регіону, як, наприклад, Сінгапур та ін.

Звичайно, Україна – європейська держава, і вища школа України може і досі пишатися своїми здобутками у європейському вимірі, але, як переконує світовий досвід у сфері освіти, немає сумніву в тому, що відповіддю на соціально-економічні проблеми років незалежності можуть бути радикальні реформи у вищій школі України.

Світовий досвід розвитку вищої освіти, у тому числі й Сінгапуру, показує, що країни – учасниці європейського простору освіти обрали правильні і перспективні стратегічні орієнтири модернізації вищої школи, окреслюючи в якості цілей не тільки знання і вміння, а, як правило, і формування інтелектуально творчої, конкурентоздатної особистості.

Тому сучасне українське суспільство потребує глибокого наукового дослідження та аналізу формування тенденцій, чинників, причин ефективності розвитку, причому як економічної, так і соціальної.

Список літератури

1. Гончаров Ю. В. Світ. Європа. Україна: Трансформація економіки та інтеграція / Ю. В. Гончаров, Ю. В. Петін, О. М. Сальник. – К. : Знання України, 2007. – 507 с.
2. Доклад о развитии человека 2007/08 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.yakhnov.ru/go/note/2007/11/30/human-development-report/>.
3. Друкер П. Энциклопедия менеджмента / П. Друкер ; пер. с англ. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2008. – 432 с.
4. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2008/09 навчального року : статист. бюл. / Держ. комітет статистики України, 2009. – 213 с.
5. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы / пер. с англ. – М. : Весь мир, 2003. – 232 с.
6. Ханна Н. Сингапур и Малайзия : путеводитель / Н. Ханна ; пер. с англ. Т. Новиковой. – М. : ФАИР, 2008. – 192 с.
7. Ющенко В. А. Освіта як державний пріоритет / В. А. Ющенко // Освіта. – 2008. – 1–8 жовт. – С. 1–2.
8. Офіційний сайт електронного журналу Class ACT NTU [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www2.ntu.edu.sg/classact/mar08/campusnews/5.htm>.

9. Офіційний сайт представництва компанії QS [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings/results/2008/overall_rankings/fullrankings/.

10. Офіційний сайт компанії QS [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings/results/2008/subject_rankings/technology/.

11. Офіційний сайт газети Financial Times [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/global-mba-rankings/>.

12. Офіційний сайт NTU [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ntu.edu.sg/>.

13. Сайт Інтернет Енциклопедії Вікіпедія (Wikipedia) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://en.wikipedia.org/wiki/Professor>.

3.5. ПРО СУЧАСНИЙ СТАН УПРОВАДЖЕННЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ АВТОНОМІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ

(Б. І. Корольов)

У підрозділі розглянуто наслідки розвитку університетської автономії в Україні за останні 20 років. Представлено результати опитування з даної проблеми експертів, викладачів студентів.

В подразделе рассмотрены итоги развития университетской автономии в Украине за последние 20 лет. Представлены результаты опроса по данной проблеме экспертов, преподавателей, студентов.

There are analyzed problems of university's autonomy in Ukraine during last 20 years. An author represents the results of experts, tutors and students quiz by this problem.

Минуло 20 років з того часу, коли в Україні розпочався процес відновлення університетської автономії. Мабуть, настав час оцінити зроблене як в науково-теоретичному, так і в практичному плані, щоб окреслити подальші кроки розвитку самоврядування у вищій школі країни.

За 20 років з'явилися десятки статей про університетську автономію в журналах, наукових записках, газетах, Інтернет-виданнях. Києво-Могилянська академія присвятила цим проблемам спеціальний номер свого журналу «Дух і літера» (2008. – № 19). У цьому ж році побачив світ український переклад книги «Університетська автономія: її друзі та вороги». До книги увійшли статті та роздуми українських, польських та американських науковців, які присвячені автономії університетів. Широку базу даних щодо оцінки готовності університетів для запровадження автономії сформовано в ході соціологічного дослідження, яке проведено у 2005–2007 роках у восьми університетах країни на тему: «Автономія університетів: думка академічної спільноти». Поява в Інтернеті аналітичних звітів про це дослідження викликала значний інтерес науковців.

Проте, оглядаючи доробок вчених в галузі дослідження проблем автономії університетів, слід відзначити, що залишається ще багато «білих плям», не договореного, не вивченого. Вчені і практики-

освітяни суттєво розходяться в оцінці зробленого. Якщо одні з них позитивно оцінюють проведену роботу, то інші дотримуються протилежних поглядів. Наприклад, Я. Ганіткевич та Г. Касьянов заявляють про повну відсутність університетської автономії в Україні і тотальну залежність ВНЗ від чиновників та влади [1].

Щоб об'єктивно оцінити зроблене, доцільно, на нашу думку, проаналізувати теоретичну діяльність і практичні кроки, здійснені в Україні за останні 20 років за такими напрямками:

1. Створення та сучасний стан законодавчої та нормативно-правової бази для запровадження університетської автономії.

2. Ставлення властей (адміністрації Президента України, Уряду, Міністерства освіти і науки) до автономії та їх практична діяльність щодо її розвитку.

3. Стан наукової розробки проблем університетської автономії і готовність ВНЗ до її практичного запровадження.

Аналіз зробленого за трьома названими напрямками свідчить, що ми ще не вийшли за межі початкового етапу запровадження університетської автономії, хоча з деяких напрямів зробили вагомі кроки. 20 років наукової розробки та практичного здійснення автономії можна поділити на три невеликі за часом періоди, у кожному з яких були свої знакові події (див. табл. 1).

Початок першого періоду пов'язаний із законодавчим закріпленням принципів самоврядування вищої школи України. Це сталося за кілька місяців до проголошення незалежності України, коли Верховна Рада УРСР 23 червня 1991 р. ухвалила Закон «Про освіту». Щоправда, законодавці не наважилися тоді використати поняття «автономія ВНЗ», але це не применшує значення ухваленого акта. Закон надавав ВНЗ права визначати зміст освіти, плани прийому студентів, аспірантів та докторантів з урахуванням як державного замовлення, так і угод з підприємствами, установами, організаціями, громадянами, встановлення і присвоєння вчених звань у ВНЗ IV рівня акредитації. Передбачалося надавати ВНЗ й інші повноваження [2, с. 953].

Це був прорив в законодавчому закріпленні принципів самоврядування ВНЗ. Норми Закону набагато випередили практику, оскільки суперечили діючим на той час нормативам Міністерства

**Періодизація запровадження університетської автономії в Україні
в 1990–2008 рр.**

Період	Хронологічні рамки	Знакові події періоду
1.	1990–2002 рр.	<p>Розгортання в Україні руху громадськості за відновлення автономії університетів; перше законодавче закріплення в Законі УРСР «Про освіту» (1991) принципів самоврядування ВНЗ; виникнення приватного сектору вищої освіти, який в перші роки діяльності розвивався автономно; поява в Україні перших Статутів ВНЗ, в яких проголошено засади їх автономної організації; надання Указами Президента України прав самоврядування окремим ВНЗ</p>
2.	2002–2007 рр.	<p>Законодавче закріплення принципів автономії ВНЗ в Законі України «Про вищу освіту» (2002); поглиблення розробки науковцями України проблем університетської автономії: проведення низки науково-практичних конференцій, дискусій, «круглих столів» з цієї проблеми; приєднання України до Болонського процесу (2005) і визнання тим самим автономії університетів як основного принципу їх діяльності, що закріплений у «Великій хартії університетів» (м. Болонья, 1988 р.); створення за ініціативою Національного університету «Києво-Могилянська академія» (2005) консорціуму восьми ВНЗ, який розробив проекти низки нормативно-правових актів щодо університетської автономії; проведення робочою групою, створеною консорціумом ВНЗ, у 2005–2007 рр. соціологічного опитування викладачів, студентів, експертів восьми університетів на тему: «Автономія університетів: думка академічної спільноти»</p>
3.	з 2008 р.	<p>Розробка із залученням широкої науково-педагогічної громадськості пропозицій про внесення змін до Закону України «Про вищу освіту», у тому числі спрямованих на розширення університетської автономії; представлення Міністерством освіти і науки України до Верховної Ради України пропозицій щодо змін до Закону України «Про вищу освіту», у тому числі про розширення університетської автономії; розробка Міністерством освіти і науки пропозицій про передачу частини повноважень Міністерства до вищих навчальних закладів; видання Міністерством освіти і науки нормативно-правових актів щодо розширення прав ВНЗ</p>

освіти. Щоправда, здійснити тоді в повній мірі засади самоврядування виявилось неможливим, оскільки це передбачало наявність у суспільстві необхідних свобод, які з'явилися в Україні лише після проголошення її незалежності.

Але і в наступні роки, після проголошення незалежності України, зрушень в практичній реалізації законодавчих засад самоврядування ВНЗ не сталося. Міністерство освіти і науки України фактично усунулося від створення нормативно-правової бази функціонування самоврядування. Чим це можна пояснити? На наш погляд, сталося це тому, що вся увага працівників Міністерства була зосереджена на розв'язанні центральної на той час проблеми – формування нормативної бази національної вищої школи з урахуванням найбільш назрілих сучасних проблем. Щодо проблеми модернізації управління вищою школою на засадах автономії, то вона не вважалася тоді пріоритетною, її розв'язання відкладалося «до кращих часів».

Що стосується практичної реалізації університетської автономії на рівні вищих навчальних закладів, то тут перші зрушення були пов'язані з появою в Україні приватного сектору вищої освіти. На початку 90-х років ХХ ст., після 70 років забуття, в Україні відновили роботу приватні вищі навчальні заклади. Обставини їх появи сприяли тому, щоб разом із ними відновилися і демократичні засади управління вищими закладами. Річ у тім, що нові заклади на відміну від державних спочатку не були сковані будь-якими нормативними документами про принципи управління ними. Закон «Про освіту» (1991) лише дозволяв створення і функціонування закладів освіти різних форм власності, у тому числі приватних (ст. 13, 16).

Перші приватні вищі навчальні заклади створювалися в Україні на основі Законів «Про підприємництво» (26.02.91), «Про підприємство» без будь-яких ліцензій, а їх Статути затверджувалися, як правило, на рівні місцевих (районних) адміністрацій. Простір для творення в перші роки існування приватних ВНЗ був величезний, але, на жаль, абсолютна більшість з них утворювалися навіть без згадки про університетське самоврядування та автономію. Ректорами приватних закладів механічно ставали їх засновники, власники,

незважаючи на відсутність у деяких з них навіть невеликого досвіду адміністративної роботи у вищій школі. Ректори перебирали на себе абсолютну більшість повноважень, а в галузі фінансовій – всі без винятку, тобто приватні вищі навчальні заклади не використали історичної можливості для відновлення у вищій школі (хоча б у приватному секторі!) принципів самоврядування ВНЗ.

Виняток становила Києво-Могилянська академія, яка відновила свою роботу у 1991 р. спочатку як недержавний навчальний заклад. У розпорядженні голови Верховної Ради України Л. Кравчука від 19 вересня 1991 р. «Про відродження Києво-Могилянської академії» відзначалося, що вона відроджується як незалежний навчальний заклад [3, с. 685]. Пізніше статус академії змінився. Він був уточнений Указом Президента України Л. Кравчука від 19 травня 1994 р. № 238 (238/94) «Про університет «Києво-Могилянська Академія». В Указі зазначено, що НаУКМА здійснює свою діяльність як національний університет зі статусом самоврядного (автономного) державного вищого навчального закладу, що діє на основі експериментальних навчальних програм та індивідуальних нормативів організації навчально-наукового процесу. Як особливо важливий об'єкт національної культурної спадщини, НаУКМА перебуває у функціональному управлінні Кабінету Міністрів [4, с. 162].

Усі ці засади практичної діяльності академії було визначено в її Статуті (1991), який був зареєстрований Подільською районною адміністрацією м. Києва, і підтверджено в переробленому варіанті Статуту академії, який у 1995 р. був затверджений Кабінетом Міністрів України [5].

Статут академії значні права надавав самоврядному керівному органу академії – академічній конференції. До її складу входять Президент НаУКМА, члени Наглядової та Довірчої рад, представники ректорату, Вченої ради, Ради колективу та студентської колегії. Відповідно до статуту Академічна конференція збирається на сесії не рідше двох разів на рік. Очолоює академічну конференцію Президент НаУКМА.

На відміну від Статутів більшості інших ВНЗ України, які покладають на вищий самоврядний орган свого закладу дуже обмежене коло функцій, Статут Києво-Могилянської академії значно

розширив права і функціональні обов'язки Академічної конференції. Їй довірено приймати рішення про внесення змін і доповнень до Статуту академії, обирати таємним голосуванням Президента та Ректора НаУКМА, порушувати питання про їх дострокове переобрання. Академічній конференції доручено також розглядати питання освітньо-наукового та соціального розвитку Академії, приймати рішення про створення, реорганізацію чи ліквідацію факультетів, навчальних науково-дослідних інституцій, загально-освітніх і спеціалізованих навчально-наукових закладів НаУКМА, відкривати і закривати окремі спеціальності, вносити до них зміни. Широкі права надані Академічній конференції і в галузі фінансової діяльності (установлення принципів фінансування структурних підрозділів та структурних одиниць академії, створення централізованих фондів виробничого і соціального розвитку та фонду матеріального заохочення, затвердження накладних витрат по грантах, та бюджету НаУКМА). Академічній конференції навіть надано право скасовувати рішення Президента та Ректора університету, Вченої ради, що суперечать чинному законодавству та Статуту академії [5]. Можна зробити висновок про те, що на сьогодні в Статуті НаУКМА найбільш повно втілено ідеї практичної реалізації ідей автономії університетського життя. На жаль, досі цінний досвід цього вищого навчального закладу не став об'єктом наукового вивчення і поширення на інші вищі навчальні заклади.

Ще до отримання прав самоврядування «Києво-Могилянською академією» аналогічні права одержав Київський національний університет ім. Тараса Шевченка (Указ Президента України від 21 квітня 1994 р.). Наступними указами Президента України Київському університету ім. Тараса Шевченка було надано додаткові права, яких не має жодний навчальний заклад України. Так, Указом Президента України В. Ющенка від 5 березня 2008 р. університет отримав право затверджувати план прийому за спеціальностями в межах ліцензованого обсягу підготовки фахівців, видавати дипломи про вищу освіту власного зразка, приймати остаточне рішення про присудження наукових ступенів та вчених звань [6, с. 28]. Відповідно до Указу Президента України Л. Кучми від 25 листопада 1999 р., Київському університету ім. Тараса Шевченка

було дозволено не лише самому користуватися державною землею, яка виділена йому, але й здавати її в оренду. Було встановлено, що ректор університету, який за статусом був прирівняний Президентом України до міністра України, призначається на свою посаду і звільняється з неї Указом Президента [7, с. 108]. Такий порядок призначення та зняття ректора суперечив основам університетської автономії, відповідно до яких знаком вищої довіри до ректора є обрання та зняття його з посади академічною спільнотою свого закладу. Цей Указ Л. Кучми не сприяв розвитку автономії, а навпаки, зміцнивши авторитарний стиль керівництва закладом з боку тодішнього ректора В. В. Скопенка, загальмував процес розгортання автономії не лише в Київському університеті, але й в інших закладах.

Право на самоврядування у своїх закладах отримали в 1995–2001 рр. ще декілька провідних навчальних закладів, зокрема Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут» (1995), Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського (1999), Національна юридична академія України ім. Ярослава Мудрого (2001), Національний аграрний університет (2001).

Таким чином, можна зробити висновок, що за перші десять років незалежності України були зроблені лише перші досить нерішучі кроки в розвитку університетської автономії. Хоча Закон «Про освіту» надав вищим навчальним закладам України права самоврядування, адекватних змін у нормативних документах Міністерства освіти і науки, якими керувалися ВНЗ, не сталося. Керівництво деяких провідних ВНЗ домагалось надання своїм закладам особливих прав, поширення на них принципів самоврядування. Деяким з них вдалося цього досягнути, але і в цих закладах рівень самоврядування залишався невисоким.

Нові перспективи в розвитку університетської автономії відкрив прийнятий Верховною Радою України у 2002 р. Закон «Про вищу освіту». Він конкретизував права вищих навчальних закладів у сфері автономії та самоврядування. ВНЗ отримали, зокрема, такі права:

– самостійно визначати форму навчання, форми та види організації начального процесу;

- приймати на роботу педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників;
- надавати додаткові освітні послуги;
- самостійно розробляти та запроваджувати власні програми наукової і науково-виробничої діяльності;
- створювати технікуми, інститути, коледжі, факультети, відділення, філії, навчальні, методичні, наукові, науково-дослідні центри та лабораторії, конструкторські та конструкторсько-технологічні бюро, територіально відокремлені, та інші структурні підрозділи;
- здійснювати видавничу діяльність, розвивати власну поліграфічну базу;
- проводити спільну діяльність з іншими ВНЗ, підприємствами, установами та організаціями;
- брати участь у роботі міжнародних організацій;
- запроваджувати власну символіку та атрибутику;
- користуватися земельними ділянками в порядку, установленому Земельним кодексом України;
- звертатися з ініціативою до органів управління вищою освітою про внесення змін до чинних або розроблення нових нормативно-правових актів в галузі вищої освіти, а також брати участь у роботі і над проектами щодо їх удосконалення [8, с. 518].

У ст. 37 Закону були визначені права колегіального органу громадського самоврядування ВНЗ – загальних зборів (конференції) трудового колективу. Йому були надані права приймати Статут ВНЗ і вносити до нього зміни, обирати претендента на посаду керівника ВНЗ, щорічно заслуховувати звіт керівника ВНЗ та оцінювати його діяльність, обирати комісію з трудових спорів, за мотивованим поданням Наглядової влади або Вченої ради ВНЗ розглядати питання про дострокове припинення повноважень керівника ВНЗ [8, с. 518].

Щоправда, і цей Закон не розв'язав багатьох проблем законодавчого регулювання автономії вищої школи в Україні. По-перше, він не торкнувся проблем фінансової та управлінської автономії, тобто тих сфер, де залежність ВНЗ від Міністерства освіти і науки була найбільш відчутною. По-друге, водночас із прийняттям Закону «Про вищу освіту» не були внесені відповідні зміни до діючих Законів «Про підприємство», «Про підприємницьку діяльність» та ін., деякі

норми яких перешкоджали реалізації автономної діяльності вищих навчальних закладів. По-третє, Закон відставав від реальної практики запровадження автономії та самоврядування у ВНЗ. Адже деякі з них, наприклад Національний університет «Києво-Могилянська академія», у своєму Статуті надали значно ширші права самоврядним органам університету. На заваді реалізації ідей університетської автономії продовжувала залишатися і проблема слабкої розробки Міністерством освіти і науки нормативно-правової бази самоврядної діяльності ВНЗ України.

Суперечності між широкими правами, які були надані ВНЗ Законом, і чинними нормативними документами Кабінету Міністрів та Міністерства освіти і науки України, гальмували процес практичного запровадження університетської автономії. Не випадково ця проблема стала об'єктом гострих дискусій у засобах масової інформації і наукових виданнях, відразу після ухвалення Закону «Про вищу освіту».

Заслужують на увагу практичні кроки, здійснені у 2005 році і наступних роках за ініціативою Національного університету «Києво-Могилянська академія» щодо активізації та поглиблення процесу розвитку університетської автономії в Україні. Одним з них було створення консорціуму восьми університетів, шість з яких мали статус національних (Дніпропетровський, Донецький, Львівський, Харківський, Чернівецький, «Києво-Могилянська академія»). Крім них до консорціуму увійшли два приватних вищих навчальних заклади: Український католицький університет (м. Львів) та Університет економіки та права «КРОК» (м. Київ).

Одним із завдань консорціуму було відпрацювання моделі сучасного самоврядного вищого навчального закладу. Найбільш вагомим кроком на цьому шляху було проведення вченими названих навчальних закладів соціологічного дослідження «Автономія університетів: думка академічної спільноти». За мету дослідження його організатори поставили знаходження найбільш ефективних шляхів реалізації університетської автономії з урахуванням думки громадської академічної спільноти. Респондентами виступали 286 експертів (члени Вчених рад), 844 викладачі, 1605 студентів, таким чином, вибіркова сукупність охоплювала 2735 осіб. Повний

текст аналітичного звіту за результатами дослідження подано в Інтернеті [9]. Основні підсумки другого етапу дослідження викладено на сторінках часопису Національного університету «Києво-Могилянська академія» «Дух і літера» [10].

З'ясовуючи можливі наслідки впровадження університетської автономії, дослідники встановили, що найбільш очікуваними серед них є, по-перше, зростання академічних свобод та творчої самостійності викладачів та співробітників (експерти – 65,6%, викладачі – 49,1%), по-друге, зростання ступеня незалежності університетів від органів влади (експерти – 51,6%, викладачі – 42,1%) [9, с. 116–117, 130–131]. Акцентування респондентами уваги саме на цих проблемах не випадково, адже вища школа України в роки тоталітаризму зазнавала відчутних втрат від постійного, часом непрофесійного втручання органів влади в її роботу.

Разом з тим респонденти висловили надію, що реалізація університетської автономії сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців (експерти – 51,2%, викладачі – 46,8%), зростанню оплати праці працівників (експерт – 45,3%, викладачі – 60,2%), зміцненню матеріальної бази ВНЗ (експерти – 43,9%, викладачі – 52,0%) [9, с. 116–117, 130–131]. Можна сперечатися щодо того, наскільки реальні такі сподівання, але відповіді респондентів чітко фіксують болючі точки в діяльності ВНЗ, усунути які без докорінної зміни умов роботи закладів освіти респонденти вважали неможливим.

Цікаво було дізнатися: вирішення саме яких актуальних питань респонденти пов'язують з університетською автономією. Із 21 питання, що виокремили соціологи, респонденти звернули особливу увагу на вісім.

Студенти серед 10 варіантів можливостей, що відкриває розвиток університетської автономії, на перший план висунули три:

1. Обмін студентами та викладачами з ВНЗ інших країн (дуже важливо – 42,9%, скоріше важливо – 40,9%).

2. Вивчення певних дисциплін в європейських університетах та їх перезарахування в Україні (дуже важливо – 33,8%, скоріше важливо – 38,9%).

3. Створення програм підготовки магістрів та бакалаврів,

Таблиця 2

Питання, для вирішення яких, на думку респондентів, необхідно надати університетам самостійність*

Питання	Думка респондентів (в %)	
	Експерти	викладачі
Формування структури університету, штатного розкладу та чисельності співробітників	59,0	44,7
Прийняття остаточного рішення про присвоєння наукових звань вченими радами університетів	46,3	38,1
Ліцензування та акредитація нових міждисциплінарних спеціальностей, спрощення порядку їх акредитації	51,1	31,3
Прийняття остаточного рішення щодо обрання ректора конференцією трудового колективу	55,2	51,9
Власна система оплати праці співробітників університету	63,3	48,3
Установлення співвідношення студентів та викладачів у межах фонду зарплати	46,4	31,8
Складання та коригування кошторису та спецбюджету (у межах фінансування)	57,2	38,1
Повне володіння та розпорядження власністю, що передана університету у оперативне керування	53,4	41,3

* Таблицю складено на основі даних соціологічного дослідження, проведеного консорціумом ВНЗ у 2005–2006 рр. [9, с. 117–121, 131–135].

сумісних з європейською програмою навчання (дуже важливо — 31,7%, скоріше важливо — 34, 6%) [9, с. 140–141].

Відповіді студентів яскраво свідчать про розуміння більшістю з них шляхів поліпшення професійної підготовки у ВНЗ. Це, насамперед, інтеграція у світовий та європейський освітній простір, опанування кращих технологій навчання, поширених у світі.

Щодо майбутніх сподівань експертів, викладачів, студентів на поліпшення справ із запровадженням університетської автономії, то вони цілком виправдані, але хвилює низька оцінка респондентами сучасної діяльності органів самоврядування: 49% експертів і 34% викладачів вважають діяльність вищих органів самоврядування ВНЗ — зборів (конференцій) трудового колективу — неефективною [9, с. 63]. У свою чергу, студенти виявили низьку задоволеність роботою органів студентського самоврядування ВНЗ. Повною мірою задоволені роботою студентського парламенту лише 6,2%, студради гуртожитку — 10,4%, студради — 9,5% студентів [9, с. 144]. Низька оцінка ролі і практичної діяльності органів самоврядування всіма групами респондентів свідчить про те, що реальний рівень університетської автономії у ВНЗ залишається на сьогодні невисоким.

Під час проведення у 2007 р. другого етапу соціологічного дослідження суттєвих змін у думці академічної спільноти дослідники не виявили [10, с. 59–61]. І це пояснимо. З часу прийняття у 2002 р. Закону України «Про вищу освіту» до 2007 р. включно органи влади не зробили вагомих кроків щодо розвитку університетської автономії. Виняток становить такий напрям роботи, як розширення кількості ВНЗ, яким надано права самоврядування. За останні роки права самоврядування надано Харківському національному університету ім. В. Н. Каразіна (2003), Національному авіаційному університету (2004) та деяким іншим ВНЗ.

Що ж до інших напрямів роботи, то 2003–2007 роки можна вважати роками упущених можливостей. Як відзначалося у березні 2008 р. на колегії Міністерства освіти і науки, не вдалося, зокрема, реалізувати експеримент з надання автономії окремим навчальним закладам [11, с. 11]. Не сталося зрушень і у створенні бази нормативно-правових актів, яка б дозволила ВНЗ більш ефективно

реалізовувати права на самоврядування, що надані Законом «Про вищу освіту».

Позитивні зміни у запроваджені університетської автономії намітилися лише у 2008 р., що дозволяє вважати цей рік початком нового етапу у даній сфері. Виступаючи 21 березня 2008 р. на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки, міністр І. О. Вакарчук запропонував негайно в межах чинного законодавства передати частину повноважень Міністерства до вищих навчальних закладів. Він, зокрема, запропонував:

1) скасувати порядок погодження з Міністерством, Інститутом інноваційних технологій та змісту освіти, науково-методичними комісіями Міністерства навчальних планів ВНЗ з покладанням відповідальності за дотримання державних стандартів на керівника ВНЗ;

2) надати керівникам ВНЗ право затверджувати штатний розклад;

3) надати керівництву ВНЗ право самостійно вносити зміни до кошторису, плану асигнувань загального фонду бюджету, плану надання кредитів з цього фонду, використання бюджетних коштів, що забезпечить раціональніше витрачання власних коштів;

4) перекласти обов'язок надання копій паспортів бюджетних програм із навчальних закладів на державне казначейство, що дозволить, на думку міністра, усунути зайві ланки у схемі відносин «міністерство – вищий навчальний заклад» і унеможливить випадки, коли ВНЗ не обслуговуються через відсутність паспортів [12].

Колегія Міністерства своїм рішенням від 21 березня 2008 р. доручила провести необхідну роботу щодо припинення з 2008/09 навчального року практики отримання дозволу Міністерства та інституту інноваційних технологій на зміну навчальних планів ВНЗ [11, с. 11].

Ураховуючи те, що автономія університетів та академічні свободи в Україні регламентуються Законом «Про вищу освіту», Міністерство освіти і науки України у 2008 р. запропонувало внести до Закону зміни, які передбачають суттєве розширення прав університетів. Узагальнивши пропозиції ВНЗ, наукових установ, окремих науковців, викладачів, Міністерство підготувало проект змін та доповнень, які доцільно внести до нової редакції Закону

«Про вищу освіту». Багато пропозицій Міністерства стосуються розширення університетської автономії. Зокрема, передбачено, що права державного університету як бюджетної установи, які визначають його інституційну автономію, не можуть бути обмежені при ухваленні інших законів. Якщо пропозиції Міністерства будуть враховані, університети можуть здійснювати спільну освітню діяльність з відповідними іноземними навчальними планами, видавати документи про вищу освіту, а також перерозподіляти нормативи чисельності науково-педагогічних працівників за напрямками (спеціальностями); перерозподіляти ліцензований обсяг, проводити підготовку кадрів за експериментальними навчальними планами і програмами.

Міністерство пропонує також надати університетам додаткові права: присуджувати наукові ступені доктора філософії, доктора наук; присвоювати вчені звання ад'ютанта, доцента, професора, самостійно розпоряджатися коштами, отриманими від надання платних послуг, установлювати мінімальний та максимальний обсяги навчального навантаження педагогічних і науково-педагогічних працівників.

У новій редакції Закону України «Про вищу освіту» Міністерство пропонує розширити права органів студентського самоврядування щодо їх участі в управлінні університетом, зокрема, передбачається включення до складу вищого органу громадського самоврядування та вчених (педагогічних) рад не менше десяти відсотків представників від студентства.

Пропозиції Міністерства освіти і науки вже передані до Верховної Ради. 18 грудня 2008 р. вони розглядалися на слуханнях Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти і були схвалені. Не чекаючи прийняття нової редакції Закону «Про вищу освіту», Міністерство продовжує удосконалювати систему університетської автономії. Як визначав міністр освіти і науки України І. О. Вакарчук, одним із пріоритетів діяльності уряду у 2008 році в галузі освіти і науки було приведення системи вищої освіти у відповідність до вимог Болонської декларації, розширення автономії університетів як необхідної передумови інтеграції української освіти до європейського освітнього простору.

Не випадково і свою доповідь на Міжнародній конференції «Еліти, публічний діалог і реформа вищої освіти», що відбулася у Варшаві у грудні 2008 року, І. О. Вакарчук присвятив саме проблемі автономії в українській вищій школі. Він поінформував учасників конференції, що у 2008 р. Міністерство освіти і науки України здійснило низку практичних заходів щодо розширення автономії університетів:

- розширено участь університетів у формуванні структури і обсягів державного замовлення на підготовку фахівців із вищою освітою;

- указами Президента України визначено низку провідних університетів, яким надано право встановлювати обсяг прийому, самостійно визначати нормативи чисельності науково-педагогічних працівників; видавати дипломи про вищу освіту власного зразка; ухвалювати остаточне рішення щодо присудження наукових ступенів та вчених звань;

- для посилення громадського впливу на діяльність університетів та академій у них створено наглядові ради з числа науковців, роботодавців та громадських діячів;

- заплановано переглянути нормативи і форми оплати праці науково-педагогічного складу, надати керівникам університетів право затверджувати штатний розклад, самостійно вносити зміни до кошторису і використовувати бюджетні кошти [13, с. 76].

Показово, що Польща, де проходила конференція, досягла найпомітніших успіхів у запровадженні реальної автономії вищої школи. Досить нагадати, що за польським законодавством Конференція ректорів ВНЗ та Вища рада шкільництва, яка складається з представників університетів, отримали право вето на будь-які нормативні документи та рішення, що безпосередньо стосуються змісту та організації навчального процесу. Тим самим держава визнала, що в університетській системі зосереджений основний інтелектуальний потенціал нації, здатний самостійно вирішувати питання розвитку вищої освіти.

Сподіваємося, що і в Україні академічна спільнота зможе переконати органи влади в необхідності здійснення реальної університетської автономії, як міцної основи підвищення якості підготовки

фахівців з вищою освітою. А поки що доводиться зробити висновок, що університетська автономія продовжує залишатися в Україні в недостатньо розвиненому стані; перший досвід самоврядування, що нагромаджений ВНЗ, залишається не узагальненим, а на деякі сфери діяльності вищих навчальних закладів, особливо фінансову, самоврядування не поширюється.

Вважаємо, що для ефективного запровадження університетської автономії слід усунути низку перешкод, які існують на шляху її поширення, якими є:

1. Недостатнє законодавчо-нормативне забезпечення процесу розвитку університетської автономії в Україні, особливо у сфері фінансової діяльності.

2. Низький рівень демократичних засад в управлінні вищими навчальними закладами, переважання у ВНЗ єдиноначальних засад, що сприяє поширенню авторитарного стилю керівництва закладом з боку деяких ректорів і гальмує процес запровадження автономії.

3. Слабка наукова розробка проблем автономії, зокрема досі залишається невеликою кількістю праць, присвячених аналізу досвіду автономії в інших країнах, а у зв'язку з цим спостерігається недостатня обізнаність викладачів та керівного складу ВНЗ із зарубіжним досвідом запровадження автономії в університетах.

4. Наявність в Україні величезної кількості ВНЗ III–IV рівнів акредитації (майже тисячі), причому якість діяльності частини з них не відповідає сучасним вимогам, що виключає, у свою чергу, можливість надання таким закладам автономії.

5. Неузагальненим залишається досвід тих ВНЗ України, які вже багато років працюють на принципах самоврядування відповідно до наданих ним прав. У зв'язку з цим варто публічно підбити підсумки самоврядної діяльності провідних ВНЗ України.

Усунення існуючих перешкод сприятиме реальному прогресу у запровадженні автономії в університетах України.

Список літератури

1. Ганіткевич Я. До відновлення в Україні університетської автономії / Я. Ганіткевич // Місто. Форум рідного міста. — Львів, 2006. — 8 груд. — *Misto ridne, kot.*; Касьянов Г. Університетська автономія в Україні: Спроба

практичного впровадження // Дух і літера / Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». – 2008. – Вип. 19. – Спецвип. «Університетська автономія». – С. 31.

2. Про освіту : Закон Української РСР // Відом. Верхов. Ради УРСР. – 1991. – № 34. – С. 943–962.

3. Про відродження Києво-Могилянської академії : розпорядження Голови Верховної Ради України Л. Кравчука від 19 верес. 1991 р. // Відом. Верхов. Ради України. – 1991. – 3 груд. – № 49. – С. 685.

4. Про університет Києво-Могилянська академія : Указ Президента України Л. Кравчука від 19 трав. 1994 р. // 36. указів Президента України. – Вип. 2: квітень-червень 1994 р. – К., 1994. – С. 162.

5. Статут Національного університету «Києво-Могилянська академія» : затвердж. Постановою Кабінету Міністрів України від 13 січ. 1995 р.

6. Про заходи щодо підвищення статусу Київського університету ім. Тараса Шевченка : Указ Президента України В. Ющенко від 5 трав. 2008 р. № 412/2008 // Офіц. вісн. України. – 2008. – № 33. – С. 28.

7. Про Київський Національний університет ім. Тараса Шевченка : Указ Президента України Л. Кучми від 25 листоп. 1999 р. // 36. указів Президента України. – Вип. 4: жовтень-грудень 1999 р. – К., 1999. – С. 108–109.

8. Про вищу освіту : Закон України // Відом. Верхов. Ради України: Офіц. вид. – 2002. – № 20. – С. 506–536.

9. Автономія університетів: думка академічної спільноти : аналіт. звіт за результатами соціол. дослідж. [Електронний ресурс]. – Х., 2006. – 154 с. – Режим доступу : <http://www.irf.KiLes/ukr/programsedunews1292uazxc.doc>.

10. Автономія університетів: думка академічної спільноти : аналіт. звіт за результатами другого етапу соціол. дослідж. (Дод.: до ст. Г. Касьянова) // Дух і літера / Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія». – 2008. – № 19. – С. 59–61.

11. Вища освіта України: європейський вимір, проблеми, перспективи : Рішення колегії від 21 берез. 2008 р. // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2008. – № 13–15. – С. 3–11.

12. Вакарчук І. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи : доп. міністра освіти і науки на підсумковій колегії Мін-ва освіти і науки України 21 берез. 2008 р., м. Київ // Освіта. – 2008. – 19–28 берез.

13. Українська автономія та реформи вищої освіти: ситуація в Україні : доп. міністра освіти і науки України Івана Вакарчука на Міжнар. конф.: «Еліти: публічний діалог і реформування вищої освіти». Варшава, 7 груд. 2008 р. // Інформ. бюл. / Асоц. навч. закл. України приватної форми власності. – Вип. 49. – 2009. – Лют. – С. 74–82.

3.6. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЕФЕКТИВНОСТІ

(Є. А. Пінчук)

У підрозділі доводиться, що модернізація спрямована на підвищення ефективності діяльності викладачів ВНЗ в незалежній Україні. Ефективність діяльності викладачів – це субстанційний феномен освітньої системи, що задає базові цінності, спрямованість і форми функціонування. Цей феномен включає два аспекти: атрибутивний і субстанційний. Основним критерієм модернізації виступає соціально-освітня цінність, що містить: ступінь ефективності освітнього і педагогічного процесів; професійний, педагогічний і соціальний ресурс перетворень, націльний на підвищення ефективності освітнього процесу.

В подразделе делается вывод о том, что модернизация направлена на повышение эффективности деятельности преподавателей вузов в независимой Украине. Эффективность деятельности преподавателей – это субстанционный феномен образовательной системы, которая задает базовые ценности, направленность и формы функционирования. Этот феномен включает два аспекта: атрибутивный и субстанционный. Основным критерием модернизации выступает социально-образовательная ценность, которая содержит: степень эффективности образовательного и педагогического процессов; профессиональный, педагогический и социальный ресурс преобразований, направленный на повышение эффективности образовательного процесса.

In this section it was shown that modernization is directed on the increase of efficiency of activity of teachers of institutes of higher in independent Ukraine. Efficiency of activity of teachers is the substation phenomenon of the educational system, which sets base values, orientation and forms of functioning. This phenomenon includes two aspects: attributive and substation. A socially educational value which contains comes forward the basic criterion of modernization: degree of efficiency of educational and pedagogical processes; professional, pedagogical and social resource of transformations, directed on the increase of efficiency of educational process.

Модернізацію необхідно розглядати як історично обмежений системний процес, що узаконює інститути і цінності сучасності, демократію, ринок, цінність освіти, розумне адміністрування, самодисципліну, трудову етику, інформаційні технології.

У сучасній Україні модернізація спрямована на впровадження всіх названих цінностей сучасності. У межах нашого дослідження ми концентруватимемося на аналізі модернізації освіти, що ґрунтується на комплексності, системності, які зорієнтовані на підвищення ефективності освіти.

Перш за все, необхідно враховувати, що основне завдання модернізації вищої освіти – забезпечення його сучасної якості, вибудовування ефективної освітньої системи з дієвою економікою і управлінням, яка відповідатиме запитам сучасного життя і потребам розвитку особистості, суспільства, держави. Проблеми модернізації вищої освіти викликають активний інтерес наукової і педагогічної громадськості та зіткнення різних підходів і оцінок.

Сучасна Україна за своїми макроекономічними показниками належить до країн, що розвиваються і в ній тільки-но розпочався перехід від індустріального суспільства до постіндустріального. Перехід від традиційного суспільства до сучасного (а він вважався обов'язковим для всіх культур і народів) можливий тільки через модернізацію. Цей термін в сучасних реаліях уживається в декількох сенсах, тому його слід уточнити.

По-перше, під модернізацією мається на увазі весь комплекс прогресивних змін в суспільстві. Можна сказати, що це синонім поняття «сучасність», це цілий комплекс, система соціальних, політичних, економічних, культурних та інтелектуальних трансформацій, що відбувалися на Заході з XVI ст. і досягли свого апогею сьогодні. Сюди необхідно включити процеси індустріалізації, урбанізації, раціоналізації, бюрократизації, демократизації, домінуючий вплив капіталізму, поширення індивідуалізму і мотивації успіху; затвердження розуму і науки, інформаційних технологій.

По-друге, модернізація – це цілісний процес перетворення традиційного, дотехнологічного суспільства в суспільство з машинною технологією, а потім і постіндустріальне суспільство, з раціональними відносинами, високодиференційованими соціальними структурами.

По-третє, під модернізацією розуміються прагнення відсталих або слаборозвинених країн наздогнати розвинені країни.

У соціальному аспекті процеси модернізації розпочалися ще в колоніальні часи, коли європейські чиновники, які були твердо впевнені в благодетності і корисності своєї діяльності для «тубільців», викоринювали їх традиції і вірування, які, на їх думку, завдавали шкоди прогресивному розвитку цих народів. Тоді передбачалося, що модернізація має на увазі, перш за все, впровадження нових, прогресивних форм діяльності, технологій і ідей, є засобом прискорення, спрощення і полегшення шляху, який необхідно буде пройти відсталим народам.

Руйнування багатьох культур унаслідок такої насильницької «модернізації» призвело до усвідомлення порочності подібного підходу, необхідності створення науково обґрунтованих теорій модернізації, які можна застосувати на практиці. Більшість теорій модернізації, що з'явилися в середині ХХ ст., виходили з установок неоеволюціонізму і ґрунтувалися на декількох базових положеннях:

- зміни в суспільстві відбуваються однолінійно, отже, менш розвинені країни повинні пройти шлях услід за розвиненими;
- ці зміни необоротні і ведуть до неминучого фіналу модернізації;
- зміни мають поступовий, накопичувальний і мирний характер;
- усі стадії цього процесу будуть неминуче пройдені;
- у цьому контексті особливо важливі внутрішні джерела такого руху;
- модернізація обов'язково сприятиме підвищенню розвитку країн;
- модернізація спрямована на вдосконалення, ефективність усієї системи життя.

Також було визнано, що процеси модернізації повинні починатися і контролюватися «зверху» інтелектуальною елітою.

Серед учених, які вивчають цю проблему, у першу чергу необхідно назвати С. Хантінгтона, який визначив дев'ять головних характеристик модернізації, що виявляються в явному або прихованому вигляді у всіх авторів даних теорій: модернізація — це:

- 1) революційний процес, бо він припускає кардинальний характер змін, радикальну зміну всіх інститутів, систем, структур суспільства і людського життя;

2) комплексний процес, бо він не зводиться до якогось одного аспекту суспільного життя, а охоплює суспільство загалом;

3) системний процес, тому що зміни одного чинника або фрагмента системи спонукають і визначають зміни в інших елементах системи, призводять до цілісного системного перевороту;

4) глобальний процес, розпочавшись колись в Європі, охопив усі країни світу, які або вже стали сучасними, або знаходяться в процесі зміни;

5) тривалий процес, і хоч темпи змін достатньо великі, для проведення модернізації потрібне життя декількох поколінь;

6) ступінчастий процес, і всі суспільства повинні пройти одні й ті ж стадії;

7) гомогенізуючий процес: якщо традиційні суспільства всі різні, то сучасні в основних своїх структурах і виявах однакові;

8) необоротний процес, на шляху модернізації можуть бути затримки, часткові відступи, але почавшись, вона не може не завершитися успіхом;

9) прогресивний процес, і хоча на цьому шляху народи можуть зазнавати безліч знегод і страждань, врешті-решт, все окупиться, оскільки в модернізованому суспільстві невимірно вище культурне і матеріальне благополуччя людини.

Однобічність і теоретичні недоліки ранніх концепцій модернізації були усвідомлені досить швидко. На основі реальних процесів, які відбуваються в країнах, стало зрозуміло, що не всі результати модернізації є благом, що вона не обов'язково має системний характер, що економічна модернізація може здійснюватися без політичної і що модернізаційні процеси можуть мати зворотний характер.

Останніми роками з'явилися нові концепції модернізації, які ґрунтуються на таких положеннях:

- як рушійна сила процесів модернізації, в них визнається не політична та інтелектуальна еліта, а найширші маси, що починають активно і системно діяти, якщо з'являється харизматичний лідер, який веде їх за собою.

- модернізація стає не рішенням еліти, а масовим прагненням громадян змінити своє життя відповідно до західних стандартів під впливом засобів масової комунікації і власних інтересів.

У даний час акцентуються не внутрішні, а зовнішні чинники модернізації – світова геополітична розстановка сил, зовнішня економічна її підтримка, відкритість міжнародних ринків, доступність переконливих ідеологічних засобів – доктрин, що обґрунтовують сучасні цінності.

Аналізуючи напрями модернізації вищої школи в Україні, можна відзначити, що інформатизація освіти виступає як один із найважливіших стратегічних напрямів, що забезпечують підвищення ефективності технологій навчання, моніторингу якості підготовки фахівців, якості функціонування в цілому системи освіти і ефективності управління нею, і матеріально-технічного оснащення ВНЗ. Усе це в комплексі здатне системно забезпечити підготовку людей, які живуть і творчо розвиваються в постіндустріальному інформаційному суспільстві, що формується.

Модернізація освіти пов'язана не тільки з розвитком матеріально-технічної бази системи освіти, а, найголовніше, з підготовкою педагогічних кадрів нового покоління і формуванням принципово нової культури педагогічної праці. Модернізація освіти дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу, реалізувати ідеї розвивального навчання і його індивідуалізацію.

Модернізація спрямована на підвищення ефективності в контексті інформатизації, а саме:

- створення територіально розподілених автоматизованих інформаційних систем, орієнтованих на інформаційне забезпечення системи освіти науково-технічною і навчально-методичною інформацією, тобто інформаційно-комунікаційного середовища для науки і освіти;

- розвиток фондів сертифікованих комп'ютерних навчальних програм, що рекомендуються для використання в системі освіти (для викладання загальноосвітніх предметів).

Проте комп'ютерні навчальні програми націлені не стільки на плюралізм освітніх програм, передачу високоспроектowanego знання, скільки на посилення однолінійності навчального процесу, «масових» форм загального знання, підготовку користувачів, а не творців знання.

Програма модернізації вищої української освіти припускає

системне впровадження в сукупну освітню діяльність таких новацій, які забезпечать підготовку максимально більшого числа молодих людей до високопрофесійної інноваційної діяльності в безперервно змінних, часто непередбачуваних умовах сучасного життя.

Програма модернізації вищої освіти України спрямована на вдосконалення освітнього процесу, що сприяє зменшенню рівня незадоволеності різних суб'єктів характером і результатами освітнього процесу.

Цілі програми визначаються створенням і розвитком в Україні єдиного освітнього інформаційного середовища, що забезпечує єдність освітнього простору на всій території країни; підвищенням якості освіти у всіх регіонах України; збереженням розвитку і ефективного використання науково-педагогічного потенціалу країни; забезпеченням умов для поетапного переходу до нового рівня освіти на основі інформаційних технологій; наданням освітніх послуг україномовному населенню за кордоном.

Державна програма в межах модернізації визначає тенденції розвитку інформаційного освітнього простору регіонів країни, кожного ВНЗ і освітньої установи окремо і має такі завдання:

1. Формування інформаційно-технологічної інфраструктури системи освіти.
2. Використання інформаційних і телекомунікаційних технологій в навчальному процесі.

Це є основою модернізації, спрямованої на підвищення ефективності освіти, перш за все, у вищій школі.

На першому етапі здійснювалося постачання апаратно-програмного забезпечення в школи (зокрема сільські), відбору прикладного програмного забезпечення для використання в школах в перехідний період, організації підготовки викладачів шкіл, ВНЗ до роботи з інформаційними технологіями в освіті.

На другому етапі відбувалася розробка стратегії і методології реалізації Програми, організація державної системи інформаційного і науково-методичного забезпечення розвитку освіти, навчальних закладів засобами інформатизації і доступу до інформаційно-освітніх ресурсів, розробка сучасних електронних навчальних матеріалів і їх експериментальна апробація, розробка програм,

навчальних планів і матеріалів, підвищення кваліфікації і професійна перепідготовка педагогічних, адміністративних й інженерно-технічних кадрів.

На третьому етапі мало бути завершено постачання засобів інформатизації в навчальні заклади, організовано системи технічного обслуговування, розроблено та тиражовано електронні навчальні матеріали, здійснено підвищення кваліфікації і професійну перепідготовку педагогічних, адміністративних і інженерно-технічних кадрів, створено систему відкритої освіти на основі дистанційних технологій навчання.

Модернізація як соціальний механізм стає фактом соціальної діяльності в суб'єктно-об'єктному просторі, в якому вона розгортається, що породжує модернізаційне середовище і, перш за все, діяльність викладачів ВНЗ.

Модернізація у вищій освіті – це специфічна форма управління розвитком освіти, що дозволяє системно змінювати структуру, зміст і організацію освітнього процесу в цілому.

Основним критерієм модернізації виступає її соціально-освітня цінність, що містить в собі такі індикатори: ступінь ефективності освітнього і педагогічного процесів з орієнтацією на перспективи суспільного розвитку; професійний, педагогічний і соціальний обсяг перетворень; ступінь професійного, педагогічного і соціального відтворення.

Зміни, що відбуваються в освітньому просторі, яке реформується, дозволяють повною мірою проаналізувати можливості теоретичної моделі модернізації як системи і особливим чином організованої ефективної діяльності.

Освіта, на наш погляд, є зменшена і водночас модифікована копія суспільної культури, яку індивід, людина формує у собі в процесі свого життєвого формування і розвитку.

Освіта – є спосіб виробництва і відтворення системи взаємодії: «особа – суспільство». У цьому сенсі освіта формується суспільством і особою і є його ресурсним базисом, функціонування якого забезпечує держава. Освіта є універсальною формою розвитку людського суспільства. Необхідно відзначити, що питання освіти є пріоритетними, а роль освіти на сучасному етапі розвитку України

визначається завданнями її переходу до демократичної і правової держави, до ринкової економіки. Сучасному суспільству, що розвивається, цікаві сучасні освічені, заповзятливі, етичні люди, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогножуючи їх можливі наслідки; люди, здатні до співпраці, які відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, мають розвинене відчуття відповідальності за долю країни.

Мета модернізації освіти полягає у створенні механізму стійкого розвитку системи освіти. Для досягнення цієї мети першочергово вирішуватимуться такі пріоритетні, взаємопов'язані завдання: забезпечення державних гарантій доступності і рівних можливостей здобування повноцінної освіти; досягнення нової сучасної якості дошкільної, загальної і професійної освіти; формування в системі освіти нормативно-правових і організаційно-економічних механізмів залучення і використання позабюджетних ресурсів; підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки; розвиток освіти як відкритої державно-суспільної системи на основі розподілу відповідальності між суб'єктами освітньої політики і підвищення ролі всіх учасників освітнього процесу — учня, педагога, батька, освітньої установи.

Модернізація освіти — це політичне і загальнонаціональне завдання, вона не повинна і не може здійснюватися як відомчий проект. Активними суб'єктами освітньої політики повинні стати всі громадяни України, сім'я і громадськість, федеральні і регіональні інститути державної влади, органи місцевого самоврядування, професійно-педагогічне співтовариство, наукові, культурні, комерційні і суспільні інститути.

Модернізація змісту освіти обумовлена необхідністю розширення і конкретизації його соціального, культурного і практичного контексту в сучасних умовах. Більшість зарубіжних фахівців, які вивчають динаміку сучасних суспільств, вважають, що головним ресурсом розвитку у XXI ст. є «людський капітал». Високий рівень знань інформаційною складовою в нашу епоху розглядається як найважливіша конкурентна перевага одних держав над іншими. У зв'язку з цим в багатьох країнах узято курс на випереджальний

розвиток освіти з метою забезпечити собі лідируючі позиції в цій сфері.

Для розуміння модернізації важливо визначити два нових системоутворювальних положення:

1) розуміння змісту освіти як цілісного процесу, складовими якого є: засвоєння досвіду, виховання, розвиток;

2) розуміння необхідності освітнього простору як простору вияву суб'єктності.

Відзначимо, що тенденція, яка визначила необхідність зміни основ організації освітнього простору (у його змістовному і структурному вимірюваннях), продиктована закономірностями і специфікою трансформації стану української культури, складовою частиною якої є і освіта в її переході від монотипістичної, рисами якої, частково, виступають тоталізація і спрощення, до полістилістичної, яку відзначають детоталізація і диверсифікація [2, с. 73]. Саме звідси і зростає потреба просування освіти в трансформації культури, що украй складно зробити через традиційний консерватизм інституту освіти в суспільстві.

Однією з найскладніших і суперечливих процедур модернізаційного процесу є перехід до модернізації як змісту. Тут істотно зростає операційна застосовність потреби в модернізаційній свідомості і його атрибутивній якості – модернізаційному мисленні. Саме цей перехід визначає, наскільки утримується зв'язок між змістом модернізації, втіленим в ідеології модернізації, і відповідною формою її реалізації в суспільстві.

Таким чином, модернізація, на думку дослідників, має характер, що складно структурується, орієнтований на підвищення ефективності освітнього процесу і, перш за все, на ефективність викладачів ВНЗ.

Проблема модернізації діяльності викладачів ВНЗ в контексті загальної і професійної освіти є однією з найдавніших і складніших в теорії і практиці. Останнім часом у зв'язку із запровадженням нового покоління державних освітніх стандартів професійної вищої освіти на всіх рівнях підвищилася увага до ефективності – діяльності викладачів ВНЗ, яка є кількісною мірою, що визначає ступінь відповідності реального продукту ідеальним очікуванням.

Одночасно існує абстрактніша і складніша інтерпретація поняття «ефективність», що актуалізує глибші аспекти існування і функціонування об'єктів (наприклад, типів освітніх систем). У цьому плані ми схильні говорити про ефективність як про субстанціальний феномен освітньої системи, задаючи базові цінності, спрямованість і форми функціонування.

Отже, уже на першому етапі аналізу феномена ефективності, виділяються два специфічні аспекти: атрибутивний (ефективність як кількісна міра відповідності реального продукту ідеальному стандарту) і субстанціальний (ефективність як характеристика того або іншого об'єкта).

Проектуючи проблему ефективності на освітні системи, ми приходимо до формулювання безлічі конструкцій, визначальним елементом яких виступає феномен ефективності:

- 1) ефективність результатів освіти;
- 2) ефективність освітніх процесів;
- 3) ефективність освітніх систем;
- 4) ефективність управління освітніми системами та ін.

У той же час навіть позначені чотири аспекти роблять необхідним уточнення і деталізацію кожного. Так, наприклад, ефективність результатів освіти припускає наявність декількох систем уявлень про результативність:

- ефективність може бути визначена з погляду держави (відповідність результатів вимогам нормативних документів);
- ефективність може бути визначена з погляду суспільства (відповідність результату освіти потребам ринку праці);
- нарешті, ефективність може бути визначена з погляду особи (відповідність результату освіти очікуванням).

Ефективність освітніх процесів може бути в декількох аспектах:

- ефективність цілей і механізму (тобто рівень і обґрунтованість цілей, які зафіксовані в нормативних документах і відображають соціальні потреби);
- ефективність змісту (концептуальність, альтернативність і варіативність змісту, його гуманістичний і гуманітарний характер, відповідність сучасним тенденціям в розвитку культури освіти,

можливість розширення і реконструкції змісту за рахунок досвіду всіх суб'єктів освітнього процесу);

– ефективність програмно-методичного забезпечення (наявність і доступність сучасних програмно-методичних засобів, підручників, відповідність їх структури і змісту актуальним тенденціям в галузі розвитку теорії освіти);

– ефективність технологічного забезпечення (визначає рівень використовуваних засобів, підтримку освітньої діяльності, а також використання сучасних освітніх моделей).

Ефективність освітньої системи також може бути розглянута і визначена, як мінімум, за трьома рівнями:

– ефективність зовнішніх зв'язків і відносин (якісні показники ефективності взаємодії зовнішнього середовища, реалізуючи свої функції щодо особи, суспільства і держави, здійснюючи провідну роль в соціальному і культурному розвитку);

– інтеграційна ефективність системи (здатність системи до стабільного і ефективного функціонування при достатньо широкому діапазоні зовнішніх дій, здатність до реалізації доцільної і ефективної освітньої політики, гармонізації внутрішніх проблем і суперечностей);

– ефективність елементів системи (підрозділи, що ефективно діють, системи, що забезпечують вирішення приватних завдань і адаптацію до внутрішніх обурень і змін).

Нарешті ефективність управління освітньою системою припускає не тільки формулювання критеріїв і параметрів якісного управління (що само по собі непросто), а також вироблення системних механізмів управління, відповідних цим критеріям.

Проблема ефективності освіти виникла водночас із зародженням і розвитком освіти як феномена. При цьому, проте, слід мати на увазі, що саме поняття «ефективність» освіти сформувалося вже в найостанніші десятиліття ХХ ст. У зв'язку з переосмисленням статусу і функцій освіти воно розглядається як один із елементів суспільного виробництва (освіта як особлива послуга).

Тому, говорячи про концептуалізацію проблеми ефективності освіти стосовно минулих епох, ми повинні враховувати, що відповідні уявлення передають поняття ефективності освіти як

проекцію інших культурних реалій. Проте можна виділити декілька принципів, властивих інтерпретації ефективності освіти, незалежно від культурного контексту:

– принцип результативності. В усі часи і в усіх освітніх системах провідним чинником, що визначає ефективність освітньої практики, був результат, як суть духовного або інтелектуального продукту, що виникає в освіті. Справді, достоїнства освіти завжди і скрізь визначалися рівнем отриманої підготовки;

– принцип соціокультурної детермінації ефективності освіти. Цей принцип устанавлює залежність показників ефективності освіти від освітнього замовлення, що формується в соціокультурному середовищі. Зрозуміло, що саме через категорію ефективності освітня система пов'язана з традиціями, які існують в кожній людській цивілізації, нормами, цінностями, способами діяльності і тенденціями. Більше того, розквіт або занепад освітніх інститутів безпосередньо пов'язаний із суспільною затребуваністю освіти в цілому;

– принцип багатовимірності (багатоаспектності) ефективності освіти. Ніколи і ні за яких умов ефективність освіти не може бути представлена єдиним і лінійним чином. Навіть у найпростішому випадку прямого спілкування викладача і студента існують, як мінімум, два аспекти ефективності освіти: рівень професіоналізму викладача і якість знання студента. У більш складних системах поняття освіти багаторазово ускладнюється за рахунок безлічі аспектів освітньої взаємодії.

Ефективність освіти з'являється вже на етапі формування релігійних освітніх систем. Саме в цю епоху відбувається формування уявлень про освіту як особливого виду духовної практики, достоїнства якої визначаються мірою присутності духовної першооснови в освітньому середовищі. Відповідно, ефективність релігійної освіти визначалася ступенем відповідності індивідуальній духовній практиці, зафіксованій в тих або інших метафізичних тестах.

Виходячи з фундаментальної ідеї підвищення ефективності професійної освіти за допомогою створення умов для розвитку особистості викладача як творця педагогічного процесу, носія,

суб'єкта загальної і професійної культури, який реалізовує в педагогічній професії свій спосіб життєдіяльності, мотиваційно-ціннісна стратегія оновлення освіти актуалізує блок проблем, пов'язаних з підвищенням значущості ціннісного компонента в ефективності освіти. Автори цього напряму досліджують можливості підвищення мотивації студентів за рахунок їх залучення до активних форм навчання, використань технологій співпраці, сюжетно-ролевих, дидактичних і організаційно-діяльних ігор, актуалізації ціннісного ставлення до педагогічної спадщини минулого. Засобами реалізації цієї стратегії виступає послідовний відбір, подання і визначення рівня сформованості цінностей або ж спостереження за емоційними переживаннями іншого, діяльність, що вимагає виявлення даної емоції і осмислення емоції через методи побудови образів і зіставлення. Проте в кожному випадку йдеться про одну й ту саму методологію:

- експлікація ціннісних і мотиваційних підстав з реальної практики;
- розробка специфічних технологічних механізмів, що дозволяють «цілеспрямовано формувати позитивне ставлення до професії»;
- наукове дослідження і проектування процесів «ціноутворення» в практиці підготовки майбутніх фахівців.

З труднощами ми стикаємося й тоді, коли звертаємося до проблеми оцінки ефективності навчання, і ще більшими, коли звертаємося до проблеми оцінки ефективності праці викладача. Проблеми оцінки ефективності присвячена величезна кількість досліджень, і, проте, теоретичною педагогікою і психологією недостатньо опрацьовано такі поняття, як «ефективність навчання», «критерії ефективності», «засвоєння», «результативність» і тому подібне. А без точного визначення цих понять неможливо проводити адекватні порівняльні дослідження. У багатьох працях, присвячених вивченню ефективності, виявляється, що автори під поняттям «ефективність навчання» розуміють будь-які поліпшення навчального процесу. Але ж поняття ефективності охоплює не тільки характеристику якості, а й кількісну міру діяльності, що підкріплюється порівнянням зміряного за тим або іншим критерієм результату (досягнутою метою) з раніше запланованим або максимально досяжним резуль-

татом (заданою метою). Звідси зміряна ефективність завжди буде коефіцієнтом, що характеризує відношення досягнутого результату (за тим або іншим виділеним критерієм) до максимально досяжного або заздалегідь запланованого в даних умовах результату.

З цього стає зрозумілим, що визначенню кількісної міри ефективності обов'язково повинна передувати робота з відбору критеріїв ефективності, як основ для порівняння досягнутих і запланованих результатів і одиниць їх вимірювання, які мають бути адекватні змісту вимірюваної діяльності.

Враховуючи множинність чинників, що впливають на ефективність і результативність навчання, дослідники завжди вдаються до моделювання навчального процесу, обмежуючи кількість критеріїв, за якими оцінюється ефективність. Найчастіше зупиняються на оцінці ефективності за досягнутим результатом, варіюючи ті або інші параметри системи навчання. Тут необхідно відзначити, що результативність не є синонімом ефективності, оскільки результативність є ефективністю за критерієм досягнутого результату і освоєнням даної дисципліни (предмета). Крім наочної діяльності будь-яке навчання включає виховний аспект (незалежно від того, визнається це викладачем чи ні). Тому вимірювання ефективності навчання, крім наявної результативності, повинно включати психологічний і соціально-психологічний аспекти, що відбиває зміни, які відбуваються або не відбуваються в особистості об'єкта під впливом цього навчання. За таким підходом може виявитися, що ті або інші методи навчання можуть бути, наприклад, результативні, але психологічно неефективні, і навпаки. У дослідницьких цілях можна, звичайно, обмежуватися визначенням лише результативності навчання, як це зробив В. М. Блінов під час аналізу проблеми ефективності навчання. Нам здається правильним його підхід до визначення результативності за ступенем навченості, коли досягнутий результат порівнювався з максимально можливим. Але за інтерпретації даних не варто забувати, що мова у такому разі йде лише про наочний аспект ефективності, і тому для повноти картини необхідно виділити основи та критерії для аналізу психологічних і соціально-психологічних складових ефективності навчання.

Список літератури

1. Хантінгтон С. Зіткнення цивілізацій / С. Хантінгтон // Політ. дослідж. — 1994. — № 1. — С. 33–48.
2. Ионин Л. Г. Основания социокультурного анализа / Л. Г. Ионин. — М., 1995.
3. Беспалько В. П. Персонифицированное образование / В. П. Беспалько // Педагогика. — 1998. — № 2. — С. 12–17.
4. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме «Формирование умственных действий и понятий» / П. Я. Гальперин. — М., 1965. — С. 35–48.
5. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний: Психологические основы / Н. Ф. Талызина. — М. : Изд-во МГУ, 1984. — С. 41–55.
6. Блинов В. М. Эффективность обучения / В. М. Блинов // Педагогика. — М., 1976. — С. 40–54.

3.7. ОЦІНКА ЯКІСНИХ АСПЕКТІВ БЮДЖЕТНОГО І ПОЗАБЮДЖЕТНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

(В. Є. Сафонова)

У підрозділі розглянуто проблеми державного і позабюджетного фінансування системи вищої освіти в Україні. Проаналізовано особливості формування державного замовлення підготовки фахівців з вищою освітою. Здійснено оцінку критеріїв бюджетного забезпечення системи вищої освіти.

В подразделе рассмотрены проблемы государственного и внебюджетного финансирования системы высшего образования в Украине. Проанализированы особенности формирования государственного заказа подготовки специалистов с высшим образованием. Проведена оценка критериев бюджетного обеспечения системы высшего образования.

In this section the problems of state and nonbudget financing of the system of higher education in Ukraine are consider. Peculiarities of forming the state order for preparing experts with high education are analysed. The estimation of the state providing of the system of higher education is conducted.

Система вищої освіти України перебуває в процесі постійного реформування, що зумовлено трансформаційними змінами в суспільстві. Нових підходів потребує вся система управління вищою освітою, у тому числі і діюча практика її фінансування. Адже відомо, що обсяги фінансування закладів вищої освіти не відповідають не тільки об'єктивним потребам суспільства, а й навіть державному замовленню. Система державного управління має базуватися на механізмах і стимулах, які впливатимуть на поведінку вищих навчальних закладів, змушуватимуть їх підвищувати якість освітніх послуг та нести відповідальність за результати своєї діяльності.

Державна політика в галузі освіти ґрунтується на принципах доступності для кожного громадянина України. У цьому контексті постає необхідність проаналізувати механізм ресурсного забезпечення системи освіти та його ефективність.

Основним джерелом фінансування витрат на освіту, науку і культуру в Україні залишається бюджет. У 1992 р. державні видатки консолідованого бюджету України на освіту становили 6,7% ВВП,

що було одним із найвищих показників у світі. Пізніше, з урахуванням традиційно значного обсягу асигнувань на освіту, які забезпечувалися плановою економікою, Законом України «Про освіту», було визначено, що мінімальні витрати на освіту повинні становити не менше 10% національного доходу.

Починаючи з 2000 року, який і став фактично першим роком економічного зростання в Україні, сукупні бюджетні асигнування на освіту зросли більше ніж в 4 рази: з 7,1 до 33,8 млрд грн у 2006 році. Проте зростання відповідних структурних показників було не таким вражаючим; з 12% до 19,3% сукупних видатків Зведеного бюджету. В цілому, науковці та урядовці одностайні в думці, що рівень фінансування освіти залишається недостатнім з огляду на важливість цієї сфери та глибину проблем, що накопилися впродовж перехідного періоду. Так, за оцінками фахівців, фактичне фінансування системи виховання, навчання та професійної підготовки скоротилося в 3–4 рази за перші роки незалежності України, тоді як реальний обсяг ВВП – лише в 2–3 рази [2]. І хоча рівень видатків на освіту щодо ВВП нині зростає (з 4,2 до 6,3% ВВП у 2006 р.), даний показник надто далекий від рівня, що задекларований Законом України «Про освіту».

Видатки на систему вищої освіти зростали відповідним чином упродовж досліджуваного періоду. Якщо у 2000 р. на фінансування цієї статті бюджету було виділено 2285,5 млн грн, або 4,7% сукупних видатків, то у 2006 р. – вже 9935,6 млн грн, або 5,7% сукупних видатків консолідованого бюджету. Обсяги планових видатків з бюджету на освіту у 2008 р. сягнули 57,5 млрд грн, що становить 6,5% ВВП, у тому числі на вищу освіту – 11,2 млрд грн [7].

Дещо зросла і частка видатків на вищу освіту щодо ВВП, водночас, як показує міжнародний досвід, провідні країни світу витрачають на ці цілі значно більші частки національних доходів, зокрема Фінляндія спрямовує на ці цілі 3,5% ВВП, Швеція – 3,8%, Німеччина – 2,6%, Японія – 3%.

Основним механізмом бюджетного забезпечення системи вищої освіти є державне замовлення щодо підготовки фахівців робітничих професій, науково-педагогічних кадрів, фахівців з вищою освітою та підвищення кваліфікації і перепідготовку фахівців (післядип-

ломна освіта). Державне замовлення визначає на контрактній (договірній) основі склад та кількість спеціалістів, необхідних для державних потреб, розміщення державних контрактів на їх підготовку серед навчальних закладів України.

Сьогодні фінансування підготовки фахівців з вищою освітою за рахунок видатків державного бюджету у ВНЗ державної форми власності здійснюється в обсягах, необхідних для забезпечення не менше ніж 100 студентів у ВНЗ I–II рівнів акредитації (технікуми, коледжі тощо) на кожні 10 тисяч населення та не менше ніж 180 студентів у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації (університети, академії тощо). Законодавчо визначено, що частка студентів, що навчаються за рахунок бюджетних коштів, має становити не менше 51% контингенту відповідних ВНЗ.

Застосовуючи механізм державного замовлення соціальних послуг, необхідно не лише встановити пріоритетність розподілу бюджетних ресурсів, а й оцінити ефективність їх використання. Незважаючи на значне зростання номінальних асигнувань на розвиток освіти, необхідно враховувати, що загальне збільшення соціальних видатків не завжди сприяє ефективному соціальному результату, тобто поліпшенню ситуації в соціальній сфері. Тому важливою є оцінка не лише обсягів, а й ефективності державних видатків. К. В. Павлюк пропонує перейти до фінансування державного замовлення на підготовку кадрів із вищою освітою, яке має здійснюватися відповідно до потреб держави і приватного сектору у фахівцях певного профілю. Причому виділення асигнувань із бюджету повинно відбуватися на конкурсній основі. Держава мусить гарантувати випускникам вищих навчальних закладів перше місце роботи, здійснюючи розподіл випускників, які мають відпрацювати на наданому їм робочому місці обов'язкових три роки, а в разі відмови випускника від працевлаштування він мусить повернути державі затрачені на його навчання кошти [3].

Основним освітнім індикатором, який традиційно використовується в міжнародних порівняннях, є рівень охоплення освітою, який розраховується для різних рівнів здобуття освіти серед осіб відповідного віку. З огляду на традиційно високий освітній рівень населення України, розгалужену мережу ВНЗ та поширені настанови

на здобуття вищої освіти, в якості індикативного показника пропонується значення, яке навіть дещо перевищує середні стандарти розвинених країн світу, — охоплення вищою освітою населення віком 18–22 роки на рівні 60%.

В цілому, починаючи з 2002 року, фактичний рівень охоплення вищою освітою навіть перевищує запропонований критерій, сягнувши у 2008 р. 67% населення відповідного віку. Має також місце вражаюче збільшення кількості фахівців, які отримали вищу освіту. Зокрема, якщо у 1990/91 навч. році з вищих навчальних закладів було випущено 365,6 тис. фахівців, то в 2007/08 навч. році — 602,7 тис. фахівців з вищою освітою [7].

Хоча наведені показники є високими, і важливо не допустити їх зниження в майбутньому, питання якості підготовки фахівців у ВНЗ залишається досить дискусійним. Адже саме освітньо-кваліфікаційна база студента істотно впливає на працевлаштування випускника, його конкурентоспроможність на ринку праці.

З іншого боку, із збільшенням бюджетних асигнувань на систему вищої освіти, нарощування обсягів підготовки фахівців відбувається в основному за рахунок платних освітніх послуг. Станом на 2006/07 навч. рік інституційна структура України була представлена 232 державними та 113 приватними вищими навчальними закладами III–IV рівнів акредитації [5]. Хоча вищі навчальні заклади державної форми власності становлять фактично 2/3 усіх ВНЗ в Україні, роль державних видатків у структурі бюджетів ВНЗ залишається значно меншою, ніж у розвинених країнах світу (табл. 1) [1].

Водночас питома вага платних освітніх послуг є однією з найвищих, у 1,5 рази перевищуючи відповідний показник приватних ВНЗ у США.

Станом на 2006/07 навч. рік вищі навчальні заклади державної форми власності були підпорядковані 26 міністерствам і відомствам, що є далеким від оптимальної структури. Іншою проблемою є прискорене зростання відокремлених структурних підрозділів ВНЗ, яких на сьогодні зареєстровано понад тисячу. У результаті середня кількість студентів вищих навчальних закладів України становить лише 6,6 тисяч осіб. Тому нагальною потребою є оптимі-

Таблиця 1

Фінансування вищої освіти з різних джерел, %

Країна	Структура бюджету ВНП		
	Видатки держави і місцевої влади	Плата за освіту	Інші надходження у тому числі НДДКР
Велика Британія	62	12	26
Канада	70–85	11	29–4,0
Нідерланди	90	–	10
Німеччина	95	–	5
США – державні ВНЗ	59	14	27
США – приватні ВНЗ	20	38	42
Україна	40	55	5

зація мережі вищих навчальних закладів шляхом їх об'єднання і створення ефективних університетів з урахуванням регіональних і загальнодержавних потреб щодо фахівців з вищою освітою.

Очевидно, підвищення якості підготовки кадрів має сприяти подальше укрупнення ВНЗ. Це можна забезпечити і шляхом створення на базі провідних вищих навчальних закладів конфедерації, як це, скажімо, має місце в Оксфордському університеті. На його базі створено конфедерацію рівноправних членів з одним управлінським органом типу ректорату. До нього ввійшли 39 коледжів, кожен із яких має свою назву. Однак по закінченні видається диплом головного ВНЗ.

Відмітною рисою сучасного механізму фінансування державних вищих навчальних закладів виступає суттєва розпорошеність фінансових коштів, що була наслідком різної відомчої належності закладів вищої освіти. Державні вищі навчальні заклади III–IV рівнів акредитації донедавна були підпорядковані 27 міністерствам, комітетам, відомствам, що призводило до дублювання в підготовці фахівців та знижувало контроль якості їх економічних знань. Кожному міністерству для підпорядкованих йому вищих навчальних закладів припадала відповідна частка бюджетного фінансування з державного бюджету України. Наслідком відомчої

розмежованості була перенасиченість ринку праці фахівцями окремих спеціальностей, що призводило до неефективного використання державних коштів на їх підготовку. Розмежування за підпорядкуванням призводило до дублювання підготовки, до певних труднощів у формуванні та розміщенні державного замовлення, здійсненні контролю за якістю вищої освіти. Тому потребує вдосконалення організаційно-розпорядчий механізм формування мережі на регіональному та державному рівнях, система контролю за наданням вищим навчальним закладам якісних освітніх послуг незалежно від підпорядкування [1].

Питома вага державного замовлення у підготовці фахівців з вищою освітою пропонується як показник, що характеризує ефективність бюджетних видатків на розвиток системи вищої освіти. Хоча вища освіта сьогодні здатна здебільшого розвиватися власними зусиллями, необхідність державного замовлення існує в тих галузях, де відчувається неспроможність ринкового регулювання (стратегічно важливе виробництво, освіта у сільській місцевості, заклади культури у сільській місцевості, доступ до навчання соціально вразливих верств населення). В якості критерію пропонується норма, визначена п. 4 статті 23 Закону України «Про вищу освіту» щодо пропорційного відношення кількості студентів, прийнятих на перший курс на навчання за державним замовленням (51%), та контрактною формою навчання (49%).

Водночас питома вага абітурієнтів, зарахованих до ВНЗ для навчання на платній основі, зростає з кожним роком. Так, якщо у 1995/96 навчальному році для навчання за рахунок фізичних та юридичних осіб було прийнято 18% студентів, то у 2007/08 – 60% вступників до ВНЗ (табл. 2) [7].

Таким чином, недостатня забезпеченість ресурсами бюджетного фінансування вітчизняної вищої освіти призводить до:

- неконтрольованого збільшення чисельності студентів ВНЗ на контрактних засадах;
- виникнення значної кількості приватних установ та філій державних ВНЗ, що продукують випускників сумнівної кваліфікації;

Таблиця 2

**Прийом до вищих навчальних закладів і підготовка фахівців
за джерелами фінансування їх навчання
та освітньо-кваліфікаційними рівнями у 2008 р.**

	Прийнято на початковий цикл навчання	За рахунок коштів				Випущено з ВНЗ
		Державного бюджету		Місцевих бюджетів		
		усього, осіб	% до загальної кількості прийнятих	усього, осіб	% до загальної кількості прийнятих	
Усього	658861	234947	36	27911	4	551587
За освітньо-кваліфікаційними рівнями						
магістр						56035
спеціаліст	30164	11986	40			264966
бакалавр	414785	136003	33	4453	1	386641
молодший спеціаліст	213912	86958	41	23458	11	1919222

- недостатніх обсягів та наукового рівня досліджень і розробок у системі вищої освіти, що погіршує якість освіти та знижує рівень кваліфікації персоналу;

- формалізованого поєднання наукового, науково-виробничого та навчального процесу у межах переважної більшості ВНЗ.

Як показують перевірки МОН України, досі існують окремі випадки порушення Закону України «Про вищу освіту» щодо доступності вищої освіти вищими навчальними закладами, які допускали невиконання обсягів державного замовлення, перевищення ліцензованого обсягу прийому, порушення чинного законодавства під час прийому громадян пільгових категорій.

З іншого боку, існують значні викривлення, зумовлені централізованим розподілом бюджетних коштів на освітянську діяльність. Нормативне планування обсягів фінансового забезпечення ВНЗ та їх директивний розподіл виробили у переважної більшості керівників державних навчальних закладів психологію «споживача» базового фінансування при одночасному розширенні бюджетів ВНЗ за рахунок підготовки фахівців на контрактній основі.

Було б дуже добре, коли б Міністерство освіти і науки України

розробило фінансові показники, які характеризували б результати діяльності окремого вищого навчального закладу. Оскільки обсяги фінансування мають бути націлені на певний результат, то пропонуємо виділити фінансові показники, які спрямовані на розвиток закладів вищої освіти: наявність перспективних спеціальностей у вищому навчальному закладі, спеціалістів яких потребує ринок праці; кількість працевлаштованих випускників відповідно до набутої спеціальності у вищому навчальному закладі; чисельність кандидатів та докторів наук; обсяги отриманих коштів від науково-дослідної роботи та ін.

Необхідно також урахувати, що впродовж останніх років зростання державного фінансування вищої освіти здійснювалося лише за соціальними статтями витрат: на заробітну плату, стипендію і частково на покриття комунальних послуг. Придбання ж обладнання, матеріалів, поточні й капітальні ремонти приміщень в основному фінансувалися за рахунок позабюджетних коштів вищих навчальних закладів.

Потрібно стимулювати вищі навчальні заклади до одержання кількісних та якісних показників своєї роботи, а фінансування має здійснюватися не на основі показників минулих років, а за результатами їх діяльності. Це означає, що обсяги фінансування не будуть гарантуватися з боку держави, якщо вищі навчальні заклади не досягнуть певного рівня успішності своєї роботи та досягнутого рівня випуску. За такого методу фінансування вищі навчальні заклади змушені конкурувати за чисельність обдарованих абітурієнтів і прогнозувати їх досягнення з метою отримання належного фінансування з боку держави. Тому, на нашу думку, впровадження такого методу фінансування вищих навчальних закладів, як фінансування, орієнтоване на результати діяльності, зробить їх дії більш спрямованими на підвищення якості вищої освіти, що поліпшить фінансовий механізм управління вищою освітою.

Країна має зрозуміти, що ті ресурси, які вона не додає вищій освіті, обертаються для неї самої великою втратою, зокрема якістю підготовки кадрів, а в кінцевому випадку це може негативно вплинути на показники, що характеризують освітній потенціал України в цілому.

Сьогодні підготовка економіста, приміром, становить 10–13 тисяч умовних одиниць на рік, однак і держава, і фізична особа за навчання сплачує значно менше. А це означає, що кожному студенту не додається певний обсяг знань. Проте, зрозуміло, що за низької заробітної плати, низьких доходів населення України доступність вищої освіти можна гарантувати лише в умовах помірної вартості навчання. За нашими розрахунками, нині середня українська сім'я не може власним коштом навчати навіть одного студента. Тож не дивно, що за таким показником, як частка витрат на фінансування вищої освіти, Україна історично відстає від інших країн світу.

Зрозуміло й те, що в державі завжди бракуватиме коштів на розвиток освіти. Тому-то експерти Консорціуму науковців вищої освіти і європейської ЮНЕСКО з вищої освіти дійшли висновку, що саме змішане фінансування є більш ефективним, ніж виключно державне чи приватне.

Бюджетне фінансування в Україні не забезпечує потреби вищих навчальних закладів. Дефіцит ресурсів покривається, як правило, з позабюджетних коштів. Серед додаткових джерел фінансування сектору вищої освіти можуть бути [4]: плата за надання додаткових освітніх послуг; кошти, отримані за підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації кадрів згідно з укладеними договорами; кошти, одержані за науково-дослідні роботи (послуги) та інші роботи, виконані навчальним закладом на замовлення підприємств, громадян, установ, організацій тощо; доходи від реалізації продукції навчально-виробничих майстерень, підприємств, цехів і господарств, від надання в оренду приміщень, споруд, обладнання тощо; кредити банків; дотації місцевих органів влади; добровільні грошові внески, матеріальні цінності, отримані від підприємств, установ, організацій та окремих громадян тощо. Потрібно зауважити, що в разі отримання коштів з інших позабюджетних джерел, бюджетні асигнування навчальних закладів освіти не зменшуються, а позабюджетні кошти не підлягають вилученню. Основою впровадження механізму платних послуг у вищих навчальних закладах є Закон України «Про освіту», де зазначено, що додатковими джерелами фінансового забезпечення освіти можуть виступати кошти від надання платних послуг. Перелік платних послуг у системі вищої

освіти є досить широким і залежить від конкретних можливостей відповідного вищого навчального закладу, попиту населення та об'єктивних потреб економіки на сучасному етапі. Усі платні послуги вищих навчальних закладів можна об'єднати в декілька груп. По-перше, це надання освітніх послуг державними та приватними ВНЗ з підготовки кадрів, що забезпечують отримання певного освітньо-кваліфікаційного рівня та спеціальностей на різних формах навчання. По-друге, це платні послуги з поглибленого вивчення окремих предметів, оволодіння загальними чи практичними навичками, які в більшості випадків надаються через факультативи, гуртки тощо. Третя група платних послуг пов'язана з господарською діяльністю вищих навчальних закладів. Здебільшого це плата за надання в оренду приміщень, обладнання, транспортні послуги, видачу окремих документів та їх копій, друкарська справа тощо.

Однак процес отримання позабюджетних коштів не врегульований. Не визначено статті витрат для здійснення інвестиційної діяльності без витрат для ВНЗ. Потребує адаптації фінансово-господарська діяльність державних ВНЗ до умов ринку.

Для успішного функціонування вищих навчальних закладів в умовах, які склалися в Україні, необхідні такі інструменти фінансової політики, що дозволили б:

- раціонально використати ресурсний потенціал вищого навчального закладу;
- оптимізувати фінансові затрати при одночасному підвищенні освітнього процесу тощо.

Світова практика свідчить, що впровадження інструментів системи бюджетування дозволяє зекономити до 20% витрат. При цьому система врахування витрат має відповідати таким вимогам:

- бути орієнтованою на виділення витрат, що виникають на різних етапах руху фінансових потоків;
- формувати інформацію про джерела виникнення витрат;
- забезпечувати фіксацію даних про характер взаємодії різних видів витрат;
- враховувати вплив витрат на вартість освітніх послуг.

Разом з тим необхідно, щоб сама система вищої освіти була чутливою, живою, сприйнятливою до цих змін. Віддача від ресурсів,

які спрямовані на розвиток вищої освіти, має бути значно більшою, ніж вона є нині.

За рахунок, в основному, фізичних осіб у 2008 р. здійснювалася підготовка як бакалаврів і молодших спеціалістів, так і магістрів і спеціалістів. До речі, найвищий рейтинг у структурі прийому за кошти фізичних осіб мають економічні науки. Значні відмінності набору студентів за рахунок фізичних осіб спостерігаються і в регіонах.

Якщо, приміром, у 2008 році в АР Крим за рахунок фізичних осіб забезпечується підготовка бакалаврів і молодших спеціалістів на 89,9%, то у Миколаївській області – лише на 52,5%. За рахунок державних ресурсів колювання в регіонах становить від 16,8% в АР Крим до 44,3% – у Закарпатській області [7].

Подібна картина характерна і для підготовки магістрів і спеціалістів. За рахунок державного бюджету найменшою часткою характеризується підготовка магістрів і спеціалістів в АР Крим, де за ці кошти у 2008 р. було підготовлено 18,4% магістрів і спеціалістів, тоді як у Закарпатській області – майже половина. У цьому ж році місцеві бюджети лише на 40% забезпечували підготовку бакалаврів у сфері медицини. На жаль, до цього часу пасивну участь у підготовці фахівців з вищою освітою беруть юридичні особи.

Повертаючись до оцінки якості освітньої підготовки, зазначимо, що, як показує практика, знання, набуті студентами-бюджетниками в процесі навчання, мають частковий попит. Основною проблемою в працевлаштуванні молодих фахівців залишається значний дисбаланс між масштабами підготовки спеціалістів та попитом на окремі професії на ринку праці. Про це свідчить той факт, що на обліку в Державній службі зайнятості на кінець 2007 року перебували 15 тисяч випускників вищих навчальних закладів. Деякі економічні спеціальності взагалі на сьогодні мають низький попит, зокрема: економіка та підприємництво (бакалавр) – 6% державних замовлень, маркетинг (спеціаліст) – 8%, економічна теорія (магістр) – 18%, менеджмент (бакалавр) – 20,5%. Натомість спостерігається дефіцит інженерних і будівельних кадрів. Зокрема, наразі найбільша потреба підприємств існує у кваліфікованих робітниках

з інструментом (28,7% від загальної кількості вільних робочих місць на кінець 2007 р.), робітниках з обслуговування, експлуатації та контролювання за роботою технологічного устаткування, складання устаткування та машин (18,7%) і працівниках найпростіших професій – у сфері торгівлі, послуг, промисловості, будівництва та транспорту (13,6%) [7].

Іншою проблемою залишається відсутність механізму відшкодування вартості навчання в разі відмови випускника, що навчався за рахунок бюджетних коштів, працювати у державному секторі народного господарства. Ці питання надзвичайно складні у зв'язку з тим, що потрібні механізми, які не порушують прав людини, адже обов'язкове відпрацювання не є демократичною нормою.

В цілому, можна стверджувати, що оцінка критеріїв бюджетних видатків на освіту свідчить про їх недостатню ефективність, Якщо тенденції кількісних індикаторів є більш-менш сприятливими (відбувається нарощування абсолютних показників підготовки студентів, зростає рівень охоплення населення відповідного віку вищою освітою), то якісні показники не засвідчують позитивної динаміки.

На жаль, немає й чітко визначених показників для відстеження змін у таких критично важливих сферах, як освіта дорослих і запровадження європейських стандартів освіти. Хоча останні охоплені конкретним завданням цілей розвитку тисячоліття в Україні «Підвищити якість освіти» та прив'язані до такого показника, як частка чинних державних стандартів освіти, які відповідають вимогам ЄС, система показників для моніторингу прогресу в досягненні цих конкретних цілей не розроблена. Адаптація державних стандартів освіти до європейських стандартів ще триває, національним програмним оточенням передбачається приведення 80% державних стандартів освіти у відповідність до вимог ЄС [6].

На підвищення якості вищої освіти України спрямований і Наказ МОН № 612 від 13.07.2007 «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року», який визначає такі завдання щодо підвищення ефективності та якості вищої освіти:

- розробка рекомендацій щодо запровадження національних стандартів та рекомендацій для забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти;
- створення системи акредитацій та національного освітнього акредитаційного центру;
- розробка заходів щодо підвищення міжнародного рівня участі України в зовнішній системі забезпечення якості;
- розробка правових механізмів участі роботодавців (бізнес-структур) в процедурі контролю та суспільної відповідальності за якість вищої професійної освіти;
- розробка заходів щодо підвищення рівня участі студентів у національній системі забезпечення якості;
- розробка і запровадження постійно діючого моніторингу якості вищої освіти з урахуванням світового, європейського та національного досвіду;
- удосконалення рейтингової системи оцінювання результатів діяльності вищих навчальних закладів як інструментів управління якістю вищої освіти.

Список літератури

1. Бобров В. Я. Макроекономічне прогнозування системи вищої освіти України – пріоритетний напрям її розвитку : моногр. / В. Я. Бобров, В. Є. Сафонова. – К. : Поліграф. центр «Ризографіка», 2007. – 214 с.
2. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О. А. Грішнова. – К. : Т-во «Знання», 2001. – С. 136.
3. Павлюк К. В. Видатки бюджетів на розвиток людського капіталу як чинник економічного зростання / К. В. Павлюк // *Фінанси України*. – 2006. – № 9. – С. 30–46.
4. Пирога С. Джерела фінансування освіти / С. Пирога, І. Пирога // *Економіка України*. – 1997. – № 2. – С. 16–25.
5. Національний звіт України про впровадження положень Болонського процесу в 2006 р.
6. Цілі розвитку тисячоліття: Україна – 2000+5. Національна доповідь. – Міністерство економіки України, ПРООН, 2006.
7. Статистичні дані щодо вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ukrstat.gov.ua>.
8. *Municipal Budgeting Toolkit*. World Bank, 2000.

ПІСЛЯМОВА

У монографії на підставі десятирічного (1999–2009 рр.) наукового доробку вчених Інституту вищої освіти АПН України у формі теоретико-методологічного дискурсу розглянуто різноманітні аспекти модернізації вищої освіти в Україні й світі.

Зазначений період став для багатьох учених – філософів, істориків, педагогів, економістів – часом усебічного обговорення та усвідомлення важливості євроінтеграційних і глобалізаційних освітньо-наукових процесів, що нині відбуваються. Протягом указанного періоду стало ще більш зрозумілим, що складні проблеми людського розвитку, зокрема освітньої сфери, вищої школи, можна успішно розв'язувати лише на підставі залучення й інтеграції досягнень різних наук.

Саме ця методологічна обставина, а крім того, паралельний перебіг у часі таких двох важливих подій – становлення Інституту вищої освіти АПН України як наукової установи та поширення ідей Болонської конвенції на теренах України й інших європейських країн – безпосередньо вплинули на формування завдань і структури Інституту й власне зумовили напрями досліджень, які виконували вчені наукових підрозділів філософського, педагогічного й економічного спрямувань.

Відповідно до теоретичних, методологічних і змістових особливостей, матеріали видання скомпоновано в трьох розділах колективної монографії, а саме: «Філософсько-методологічний та історичний дискурс освітньої модернізації», «Теоретичні, методичні й технологічні проблеми європейської і світової інтеграції вищої освіти» і «Економічні та управлінські проблеми вдосконалення вищої школи». Кожен з цих розділів відкривається працями відомих в Україні й світі вчених, коло наукових інтересів яких стосується сфери вищої освіти і які досліджують різноманітні її сторони та

прояви. Таке широке дослідницьке поле, що охоплено авторами монографії, зумовлено комплексністю феномена вищої школи, різноманітністю його зв'язків з багатьма не менш складними явищами суспільного розвитку. Колективна монографія засвідчує важливість і плідність такого дослідницького підходу, доцільність його подальшого використання в науково-педагогічній практиці.

Згідно з Постановою Президії АПН України від 18 листопада 2008 р. № 1-7/14-299 для наукових відділів Інституту на період до 2011 р. затверджено оновлену тематику наукових досліджень:

«Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір» (науковий керівник В. П. Андрущенко, доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України, член-кореспондент НАН України);

«Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі» (науковий керівник М. М. Левшин, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник);

«Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України» (науковий керівник Г. В. Онкович, доктор педагогічних наук, професор);

«Модернізація змісту природничої і технічної освіти в умовах переходу від індустріальних до нанотехнологій» (науковий керівник К. В. Корсак, доктор філософських наук, доцент);

«Економічні умови забезпечення якості освітніх послуг у системі вищої освіти» (науковий керівник В. Я. Бобров, доктор економічних наук, професор);

«Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді» (науковий керівник М. І. Михальченко, доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України);

«Навчально-методичний комплекс з розвитку мовлення на українознавчій основі (для тих, хто вивчає українську мову як нерідну або іноземну)» (науковий керівник Г. В. Онкович, доктор педагогічних наук, професор).

Шість зазначених науково-дослідних робіт є фундаментальними, остання – прикладною, усі вони належать до перспективних напрямів досліджень, затверджених Президією АПН України, а саме:

методологічні проблеми педагогіки; економіка освіти; зміст, форми і технології вищої освіти.

Виконання наукових досліджень за оновленою тематикою та їх результати стануть логічним продовженням розпочатого в даній монографії теоретико-методологічного дискурсу з проблем модернізації вищої освіти в Україні. Зазначаючи, що колектив учених Інституту вищої освіти АПН України є відкритим до нових дискусій з науковими та науково-педагогічними працівниками вищих навчальних закладів і наукових установ України, інших зарубіжних країн, сподіваємося на подальшу творчу наукову співпрацю.

Директор Інституту,
віце-президент АПН України



В. І. Луговий

Червень, 2009 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрущенко Віктор Петрович – доктор філософських наук, професор, дійсний член АПН України, член-кореспондент НАН України, ректор НПУ імені М. П. Драгоманова, директор Інституту вищої освіти АПН України (1999–2005 рр.), голова наглядової ради, завідувач відділу Інституту вищої освіти АПН України.

Бех Володимир Павлович – доктор філософських наук, професор, перший проректор НПУ імені М. П. Драгоманова, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Бех Юлія Володимирівна – кандидат філософських наук, доцент НПУ імені М. П. Драгоманова.

Бобров Віталій Якович – доктор економічних наук, професор, завідувач відділу економіки і управління вищої освіти Інституту вищої освіти АПН України.

Бутівченко Станіслав Васильович – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Волощук Іван Степанович – доктор педагогічних наук, професор, учений секретар Відділення вищої освіти АПН України, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Грищенко Іван Миколайович – доктор економічних наук, професор, заступник директора з науково-інноваційної роботи Інституту вищої освіти АПН України.

Дем'яненко Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту вищої освіти АПН України.

Євтух Микола Борисович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти АПН України; головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Зязюн Лариса Іванівна — доктор педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Карачун Віталій Якович — кандидат фізико-математичних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Козлакова Галина Олексіївна — доктор педагогічних наук, професор, учений секретар (1999–2002 рр.), головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

Корсак Костянтин Віталійович — доктор філософських наук, доцент, завідувач відділу теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти АПН України.

Корольов Борис Іванович — доктор історичних наук, професор, головний науковий співробітник, завідувач позаштатного відділу інноваційної освіти Інституту вищої освіти АПН України.

Курбатов Сергій Володимирович — кандидат філософських наук, докторант Інституту вищої освіти АПН України.

Левшин Микола Миколайович — кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти АПН України.

Луговий Володимир Іларіонович — доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, віце-президент АПН України, директор Інституту вищої освіти АПН України (2006 р. — по теперішній час).

Лузик Ельвіра Василівна — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної педагогіки Національного авіаційного університету, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Лукашевич Микола Павлович — доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Майборода Василь Каленикович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Національної академії Служби безпеки України, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Михальченко Микола Іванович – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу соціальних проблем та виховання студентської молоді.

Надольний Іван Федотович – доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Невмержицький Олександр Артемович – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник директора з наукової та загальної роботи (1999–2008 рр.), провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Олексюк Ольга Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Онкович Ганна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти АПН України, член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти.

Панченко Леся Миколаївна – кандидат філософських наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Пінчук Євген Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Рябченко Володимир Іванович – кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Самчук Зореслав Федорович – кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Сафонова Віра Євгенівна – кандидат економічних наук, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

Степко Михайло Філімонович – кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент АПН України, перший заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту вищої освіти АПН України.

Таланова Жаннета Василівна – кандидат наук з державного управління, докторант Інституту вищої освіти АПН України.

Тарутіна Зінаїда Євгенівна – кандидат медичних наук, старший науковий співробітник, в. о. завідувача аспірантури і докторантури Інституту вищої освіти АПН України.

Ткаченко Василь Миколайович – доктор історичних наук, професор, член-кореспондент АПН України, радник Президії АПН України, директор Інституту вищої освіти АПН України (2005–2006 рр.), головний науковий співробітник Інституту вищої освіти АПН України.

ЗМІСТ

Вступне слово Президента АПН України В. Г. Кременя..... 5

Розділ І.

Філософсько-методологічний та історичний дискурс освітньої модернізації

- 1.1. Філософія і освіта: грані взаємодії (В. П. Андрущенко)..... 8
- 1.2. Суспільствознавство: методологічна криза і шляхи її
подолання (М. І. Михальченко) 20
- 1.3. Філософія історичного дискурсу (В. М. Ткаченко) 31
- 1.4. Парадигмальний підхід в історії вищої освіти України
(XIX – початок XXI ст.) (Н. М. Дем'яненко) 46
- 1.5. Справжній зміст «третьої хвилі» і наностратегія розвитку
освітньо-наукового комплексу у XXI ст. (К. В. Корсак)..... 62
- 1.6. Системно-синергетичний підхід до проектування
самостійно-пізнавальної діяльності студентів у вищих
навчальних закладах (Е. В. Лузік) 76
- 1.7. Соціологія соціальної роботи: нові евристичні можливості
для виховання студентської молоді (М. П. Лукашевич) 91
- 1.8. Освіта як соціальний чинник цілісного розвитку суспільства
(І. Ф. Надольний) 100
- 1.9. Ідея університету: на перехресті свободи та майбутнього
(С. В. Курбатов) 110
- 1.10. Ціннісні аспекти філософії освіти (Л. М. Панченко) 121
- 1.11. Номінальна вища освіта як актуальна проблема на шляху
забезпечення реальної компетентності в сучасному
українському соціумі (В. І. Рябченко) 133
- 1.12. Герменевтична детермінанта сучасного суспільства:
функціональне покликання, інструментальні ресурси
(З. Ф. Самчук) 157

Розділ II.

Теоретичні, методичні й технологічні проблеми європейської і світової інтеграції вищої освіти

- 2.1. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс)
(В. І. Луговий) 178
- 2.2. Концептуальні засади адаптації системи вищої освіти України до стандартів єдиного європейського освітнього простору (М. Б. Євтух, І. С. Волощук) 211
- 2.3. Пріоритети розвитку європейського освітнього простору, український вимір (М. Ф. Степко) 219
- 2.4. Трансформація розвитку особистості в освітній системі Франції у вимірі соціальних теорій виховання
(Л. І. Зязюн) 233
- 2.5. Українська математична термінологія: здобутки, втрати і надія (В. Я. Карачун) 255
- 2.6. Інформаційно-комунікаційні технології у розбудові систем якісної університетської освіти (Г. О. Козлакова) 281
- 2.7. Педагогіка вищої школи: креативи розвитку
(М. М. Левшин) 301
- 2.8. Педагогічні основи професійної підготовки особистості успішного керівника (В. К. Майборода) 313
- 2.9. Емоційний чинник у контексті виховної технології
В. О. Сухомлинського (до питання індивідуального підходу у навчанні та вихованні молоді)
(О. А. Невмержицький) 323
- 2.10. Герменевтичне розуміння художнього твору як інноваційний ресурс модернізації вищої мистецької освіти
(О. М. Олексюк) 331
- 2.11. Медіалогія як наука: входження до науково-освітнього простору (Г. В. Онкович) 340
- 2.12. Галузевий аспект розвитку аспірантури і докторантури в Україні (Ж. В. Таланова) 352
- 2.13. Сучасні досягнення природничих наук та можливості їх використання в педагогіці (З. Є. Тарутіна) 365

Розділ III.

Економічні та управлінські проблеми вдосконалення вищої школи

3.1. Саморегуляційна парадигма освіти як кінцевий продукт демократизації і гуманізації управління галуззю (В. П. Бех, Ю. В. Бех)	376
3.2. Проблеми економіки освіти і управління на сучасному етапі розвитку вищої школи (В. Я. Бобров)	393
3.3. Ретроспектива розвитку державного управління вищою освітою України в контексті інноваційних трансформацій сучасного суспільства (С. В. Бутівченко)	416
3.4. Управління вищою освітою в економіці Сінгапуру (І. М. Грищенко)	431
3.5. Про сучасний стан упровадження університетської автономії у вищій школі України (Б. І. Корольов)	445
3.6. Теоретичні аспекти модернізації системи освіти в контексті ефективності (Є. А. Пінчук)	462
3.7. Оцінка якісних аспектів бюджетного і позабюджетного забезпечення системи вищої освіти України (В. Є. Сафонова)	477
Післямова	490
Відомості про авторів	493

CONTENTS

Foreword of Vasyl Kremen, the president of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine	5
--	---

Part I. Philosophically-methodological and historical discourse of educational modernization

1.1. Philosophy and education: borders of interaction (Victor Andruschenko)	8
1.2. Social science: methodological crisis and the ways of its overcoming (Mukola Michalcheko)	20
1.3. Philosophy of historical discourse (Vasyl Tkachenko).....	31
1.4. Paradigm approach in the history of Ukrainian higher education (19 th century -beginning of the 21 st century) (Natalia Dem'yanenko)	46
1.5. The real sense of the “third way” and nanostrategy of the educationally scientific complex development in the 21 st century (Kostyantyn Korsak)	62
1.6. System-synergetic approach to designing the independently perceptual activity of higher educational establishments' students (Elvira Luzik)	76
1.7. Sociology of social work: new heuristic opportunities for the student youth upbringing (Mykola Lukashevich)	91
1.8. Education as a social factor of the society entire development (Ivan Nadolnyi).....	100
1.9. The idea of the university: at the crossroads of freedom and future (Sergiy Kurbatov)	110
1.10. Value aspects of the philosophy of education (Lesya Panchenko).....	121
1.11. Nominal higher education as an actual problem on the way of real competence ensuring in the modern Ukrainian society (Volodymyr Ryabchenko).....	133
1.12. Hermeneutic determinant of the modern society: functional mission, instrumental resources (Zoreslav Samchuk).....	157

Part II. Theoretical, methodological and technological problems of European and global integration for higher education

- 2.1. Education, training, information, and competence: concepts canonization (theoretically-methodological discourse). (Volodymyr Lugovyi) 178
- 2.2. Conceptual principles of the Ukrainian higher education adaptation to the common European educational space standards (Mykola Evtukh, Ivan Voloschuk) 211
- 2.3. The priorities of the European educational space development: Ukrainian dimension (Mykhailo Stepko) 219
- 2.4. Personality development transformation in the educational system of France in the dimension of the social upbringing theories (Larysa Zyazyun) 233
- 2.5. Ukrainian mathematical terminology: achievements, losses and hope (Valeriy Karachun) 255
- 2.6. Information and communication technologies in the quality of the university education system building (Galyna Kozlakova) 281
- 2.7. Domestic higher school pedagogy: development creativity (Mykola Levshin) 301
- 2.8. Pedagogical basis of the successful manager personality professional training (Vasyl Mayboroda) 313
- 2.9. Emotional factor in the context of Vasyl Sukhomlynskyi educational technology (to a problem of individual approach to the youth upbringing) (Oleksandr Nevmerjitskyi) 323
- 2.10. Hermeneutic understanding of the work of art as an innovative resource of the higher art education modernizing (Olga Oleksyuk) 331
- 2.11. Mediology as a science: entering the scientifically educational space (Ganna Onkovich) 340
- 2.12. The brunch aspect of development of aspirantura and doctorantura in Ukraine (Janneta Talanova) 352
- 2.13. Modern achievements of natural sciences and possibilities of their using in pedagogy (Zinaida Tarutina) 365

**Part III. Economical and management problems of higher education
improvement**

3.1. Self-regulation paradigm of education as a final product of democratizing and humanizing the brunch management (Volodymyr Bekh, Julia Bekh)	376
3.2. Problems of economy of education and management on the modern stage of higher school development (Vitaliy Bobrov)..	393
3.3. Retrospective of higher school state government in Ukraine in the context of modern society innovational transformations development (Stanislav Butivschenko)	416
3.4. Higher education management in the economics of Singapore (Ivan Gryschenko)	431
3.5. On the problem of modern state of university autonomy in the higher school of Ukraine (Borys Koroliiov)	445
3.6. Theoretical aspects of educational system modernizing in the context of effectiveness (Evgen Pinchuk)	462
3.7. Quality aspects evaluation of the budget and off-budget ensuring of higher education system in Ukraine (Vera Saphonova)	477

Conclusions of Volodymyr Lugovyi, the vice-president of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, director of Institute for Higher Education	490
---	-----

Authors	493
----------------------	-----

М74 Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : колектив. моногр. / Акад. пед. наук України ; Ін-т вищої освіти України ; за заг. ред. В. П. Андрущенко, В. І. Лугового, М. Ф. Степка. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – 504 с.

ISBN 978-966-8558-87-0

Колективна монографія вчених Інституту вищої освіти АПН України вміщує аналіз філософсько-методологічних, теоретичних, історичних і методико-технологічних проблем модернізації вищої освіти в Україні і світі. Наукову працю підготовлено у зв'язку з підбиттям підсумків десятирічної науково-дослідної діяльності Інституту.

Для наукових, науково-педагогічних працівників, докторантів, аспірантів і магістрантів, які цікавляться філософськими, економічними і педагогічними проблемами розвитку освіти і модернізації вищої школи.

УДК 378(477)
ББК 74.584(4УКР)

Наукове видання

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ І СВІТІ:
десять років наукового пошуку**

Колективна монографія

За загальною редакцією:
Андрущенко Віктора Петровича,
Лугового Володимира Іларіоновича,
Степка Михайла Філімоновича

Відповідальна за випуск *Козлакова Галина Олексіївна*

Редактор *Л. А. Кармаза*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 14.12.2009. Формат 60 × 84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».
Ум. друк. арк. 29,29. Обл.-вид. арк. 30,39.
Тираж 300 пр. Зам. № 270/09.

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 от 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.