

**Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
Кафедра філософії
Інститут вищої освіти НАПН України
Польське Товариство філософської педагогіки
імені Броніслава Ф.Трентовського (TRF)**



За підтримки
**МІЖНАРОДНОГО БЛАГОДІЙНОГО ФОНДУ
«ФОНД ОЛЕКСАНДРА ФЕЛЬДМАНА»**

**Під знаком Григорія Сковороди:
зоряний час української культури**

МАТЕРІАЛИ

III міжнародної науково-практичної конференції

«Освіта у констеляціях постсучасності»

(5-6 грудня 2017 року)

**Харків
ХНПУ – 2018**

Редакційна колегія:

М.Д. Култаєва – д-р філософ. наук, проф., зав. кафедрою філософії, головний редактор; Україна;

Н.В. Радіонова – д-р філософ. наук, проф. заступник головного редактора; Україна;

С.В. Бережна – д-р філос. наук, проф.; Україна;

Бертелсен Дейл – д-р філософії, професор Блумбергського університету; США;

Гулда Мечислав – д-р соціологічних наук, професор Гданського університету; Польща;

І.Д. Денисенко – д-р філософ. наук, проф., Україна;

І.О. Радіонова – д-р філософ. наук, проф.; Україна;

О.В. Садоха – д-р філософ. наук, проф.; Україна;

М.В. Триняк – д-р філос.наук, проф.; Україна;

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

К. Штадлер – д-р філос. наук, професор Віденського Інституту права, Австрія.

*Затверджено Вченою радою
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди
Протокол №9 від 19 грудня 2017 року*

«Освіта у констеляціях постсучасності»: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (5-6 грудня 2017 року.) /Харк.нац.пед.ун-т ім.Г.С. Сковороди. – Харків: ХНПУ, 2018. – 171 с.

Збірник містить матеріали доповідей з питань філософії, світоглядної культури, життєтворчості та актуальних проблем освіти і виховання у сучасних соціокультурних контекстах.

Збірник розраховано на наукових та практичних працівників у галузі освіти, викладачів вищої та середньої школи, докторантів, аспірантів, магістрів та студентів вищих навчальних закладів.

Харківський національний педагогічний
університет ім. Г.С. Сковороди, 2018.

ЯКІСТЬ ОСВІТИ: ВІД Г.С. СКОВОРОДИ ДО СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ РЕАЛІЙ

І.Ф. Прокопенко, м. Харків

Сковорода не належить до тих філософів, думки яких наповнені «духом часу». Він – до всякого століття, бо ніколи не втрачає з поля зору перспективу вічності, унаочненої у тріаді «Бог – світ – людина». Разом з цим Сковорода є надзвичайно сучасним мислителем. По його творах можна навчатись демократії і прищеплювати молоді культуру свободи. Відкидаючи примітивний ідеал дистрибутивної справедливості та рівності як одноманітності, він обґрунтовує, як можлива і конче потрібна для гідного існування людини у суспільстві «нерівна рівність», а також відстоює право на визнання різних форм життєтворчості, якщо в основі їх лежить мир, любов і доброчесність. Наш Сковорода вчить нас пристойно жити, любити людей і свою Батьківщину, не спокушатись на чужий добробут і легке життя за кордоном, бути вдячним і доброзичливим. Як уособлення християнської радості, щирості, працьовитості і як носій та транслятор європейських цінностей він створив своєрідний портал входження українців до Європи з піднятою головою, а не з протягнутою рукою, сприяв ствердженню на Слобожанщині європейської форми життя з її новітніми смисловими орієнтирами.

Сковородинівський діалог, як і сам мислитель, є унікальним, він переслідує за мету навчити християнській добронравності, показати, як легко бути блаженним, якщо душа не перестає працювати над собою, але також – як важливо щоденне робити ці прості речі і жити за покликом серця, занурюючись у символічний світ Біблії.

Молода генерація українців, народжених в незалежній Україні під знаком нашого великого співвітчизника Григорія Сковороди, незабаром визначатиме долю нації і спрямовувати свої зусилля на духовне оновлення українського суспільства. Це різні за віком молоді люди, що вступають у доросле життя,

студенти, учнівська молодь і навіть дошкільники. Вони є багатством нашої Батьківщини, її людським капіталом і безцінним скарбом, який потребує любові, турботи і піклування. Студенти педагогічних університетів – це майбутні вчителі, які будуть працювати, діяти, облаштовувати своє приватне життя у принципово нових умовах, а саме: у добу прискорених суспільних трансформацій, ствердження демократії і подолання наслідків тоталітарного минулого.

Дороговказом у майбутнє для нашого молодого покоління є Г. Сковорода, філософ свободи, любові, справедливості і відповідальності за ближніх і віддалених, за кожну людину, що зустрілась на його життєвому шляху та за усе людство. Слово і серце Сковороди, його мудрість та щирість перетворюють його на символ української культури, вагомую складовою якої є сквородинівська традиція та сквородинівці як її творці і створіння.

PEDAGOGIKA HISTORYCZNA I FILOZOFICZNA W POLSCE

WIZJA ROZWOJU BADAŃ

Sławomir Sztobryn, prof. nadzw. r hab

Polska pedagogika w swoim rozwoju historycznym - mam tu na myśli dłuższą perspektywę temporalną aniżeli ostatnie sto lat - posiadała dzieła, które realizowały postulat jedności, syntezy pierwiastka historycznego i filozoficznego niekoniecznie tworzone z pełną metodologiczną świadomością tej jedności. Wynikało to z historycznego rozwoju nauk humanistycznych, które w bardziej odległych czasach silniej były ze sobą powiązane oraz wyraźniej opierały swoje naukowe tezy na przesłankach filozoficznych. Im bliżej współczesności tym silniejsza okazała się dyferencjacja i rozdrobnienie różnych dyscyplin na subdyscypliny aż po kuriozalne pomysły typu pedagogika cyrkowa. Nauka w swoim historycznym rozwoju usiłowała uwolnić się od założeń filozoficznych, było to szczególnie widoczne w okresie zachłystnięcia się metodologią badań eksperymentalnych, szybko jednak zorientowała

się, że i w ich ramach istnieją nieusuwalne filozoficzne założenia i przesłanki tych badań. Oscylacyjny charakter następujących po sobie mód i paradygmatów jest pośrednim dowodem na stałą obecność pierwiastka filozoficznego we wszystkich obszarach nauki, a szczególnie w tak specyficznej dyscyplinie, jaką jest pedagogika. Oczywisty związek pedagogiki z filozofią został opisany w licznych publikacjach i jest argumentem na rzecz jedności także badań nad historią pedagogiki i jej filozofią. Aby jednak można było mówić o jedności tych badań trzeba uzasadnić z jednej strony wagę badań nad dziejami własnej dyscypliny dla jej statusu i dalszego rozwoju, a z drugiej uzasadnić potrzebę filozoficznego oglądu i interpretacji wyników badań historycznych w pedagogice. Pedagogika historyczna i filozoficzna postrzegana jako swoista jedność potrzebuje takiego dookreślenia swoich składników.

UZASADNIENIE BADAŃ HISTORYCZNYCH W PEDAGOGICE

Każda dyscyplina naukowa po jakimś czasie własnego rozwoju jest zmuszona do przeprowadzenia swoistego remanentu swoich osiągnięć, właśnie po to, aby diagnoza meandrów rozwoju i diagnoza stanu obecnego pozwoliły na krytyczną analizę potencjalnych możliwości (i kierunków) dalszego rozwoju. B. Kudlacova wymienia cztery podstawowe jej zdaniem obszary, w których badania historyczne są podstawą takiej diagnozy. Uważa ona, że można po pierwsze potraktować zjawiska historyczne jako źródło aktualnych rozwiązań¹. Po wtóre - o ile analizowany jest proces, a nie akt historyczny - można wskazać istniejące tendencje w rozwoju pedagogiki i na tej podstawie probabilistycznie wnioskować o dalszym rozwoju. Zjawiska pedagogiczne nie dzieją się w próżni kulturowej, wręcz odwrotnie mamy raczej do czynienia z tygłem kultur, w którym pewne elementy mają charakter uniwersalny, a inne regionalny, jedne dominują inne zanikają. Badania historyczne - i to jest trzeci wymiar - pokazują znaczenie tych kultur i konsekwencje ich temporalnego współwystępowania. I ostatni poziom wymieniony przez B. Kudlacovą

¹ Z tą tezą można się zgodzić z następującym zastrzeżeniem - w obszarze dziejów praktyki edukacyjnej takie proste, dosłowne przeniesienie nie jest możliwe, ponieważ odmienny i niepowtarzalny jest kontekst historyczno-kulturowy, w którym dane zjawisko pierwotnie się pojawiło. Zawsze takie odwołanie jest mutacją. Myśl pedagogiczna ma bardziej uniwersalny charakter, niesie zbiór idei, które zachowują swoje pierwotne znaczenie, aczkolwiek ich odczytanie też ma charakter twórczy.

to diagnoza zastanego stanu wiedzy danej dyscypliny². Zgodnie z tym punktem widzenia historiografia postrzegana jako immanentny składnik pedagogiki nie jest muzeum spetryfikowanych wydarzeń, lecz obserwacją, dekonstrukcją i rekonstrukcją oraz interpretacją przeszłości, która nie jest obojętna dla teraźniejszości, a nawet przyszłości. W ten sposób historiografia, a w ujęciu A. Smołalskiego historiozofia pedagogiki, jest w pewnym sensie warunkiem poprawności badań w pedagogice, która sięga po paradygmaty rozpoznane w przeszłości. O ile można sądzić, że współcześni teoretycy stają się bardziej otwarci na narrację historyczną, o tyle historycy wychowania nie wydają się zainspirowani rozstrzygnięciami teoretycznymi pedagogów-filozofów wychowania. Najprostsza konkluzja z tego wynikająca dla rozwoju pedagogiki historycznej i filozoficznej jest taka, że czynnikiem utrudniającym uzyskanie pewnego konsensusu w środowisku pedagogów - teoretyków i praktyków - jest nadmierne rozczłonkowanie tej dyscypliny, budowanie sztucznych barier między jej poszczególnymi subdyscyplinami, swoista negacja autonomii tej dziedziny wynikająca z redukowania jej obszaru badawczego do dyscyplin współpracujących takich jak filozofia, historia, psychologia, socjologia i inne. Nie bez znaczenia są również podziały zachodzące wewnątrz kadry, one bowiem utrudniają, pomimo pozornych deklaracji, współpracę środowiskową. Podziały te wzmacnia dodatkowo polityka kolejnych ministerstw utrzymująca przy życiu przeżytki poprzedniego systemu, jak np. Centralną Komisję ds Stopni i Tytułów³.

We współczesnej polskiej humanistyce mamy do czynienia z pewnymi, jeszcze nielicznymi, przejawami uprawiania badań naukowych respektujących jedność pedagogiki historycznej i filozoficznej. Poza moją własną jej wykładnią należy wskazać na twórczość prof. Antoniego Smołalskiego autora oryginalnej koncepcji zatytułowanej *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, a także dr Ł. Michalskiego,

² B. Kudlacova, *Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy*, "Pedagogika Filozoficzna on-line" 2010, nr 1, s. 105 [w:] http://pedagogika-filozoficzna.eu/wp-content/uploads/2017/02/8-Kudlacova-99-106-pf_10.pdf

³ To jest osobny problem wymagający podłużnych i pogłębionych badań. Tu tylko sygnalizuję jego synergię w szkoleniu rozwojowi badań naukowych.

który opublikował *Przemiany syntez niemożliwych* oraz prof. Mirosławy Zalewskiej-Pawlak autorki szczególnego, oryginalnego dzieła zatytułowanego *W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki wychowania. Sztuka i wychowanie w XXI wieku*⁴. Wszystkie te prace prezentują odmienną od tradycyjnej historiografii koncepcję uprawiania badań pedagogicznych w szerokim, dynamicznym i złożonym kontekście pozwalającym dostrzec nie tylko izolowane wydarzenia, ale również procesy z ich dynamiką oraz systemy wartości leżące u podstaw każdej teorii i praktyki edukacyjnej. Wśród współczesnych polskich pedagogów Janusz Gnitecki jednoznacznie łączył historycznie postrzeganą refleksję pedagogiczną i filozoficzną. Jeśli Gnitecki definiował pedagogikę jako „scaloną wizję **metarefleksji i metateorii** na temat przestrzeni ludzkiej esencji i egzystencji w perspektywie transcendentalnej i (lub) uniwersalistycznej”⁵, to tak rozumiana pedagogika w całości mieści się w obszarze filozofii edukacji, a jej historia musi być historią filozofii edukacji. Spośród autorów zagranicznych związanych z Towarzystwem Pedagogiki Filozoficznej należy wskazać Blankę Kudlacovą, która stoi na stanowisku, że zarówno aspekt historyczny, jak i filozoficzno-antropologiczny mają znaczenie **metapedagogiczne** i są w tych badaniach czymś strukturalnie niezbywalnym⁶. Lech Witkowski rozszerzył ten punkt widzenia nazywając **pedagogikę dyscypliną metahumanistyczną** właśnie z tego względu, że jej nieodłącznym składnikiem są przesłanki filozoficzne, co w moim przekonaniu sytuje refleksję pedagogiczną ponad refleksją filozoficzną i tym samym przeciwstawia się dość powszechnemu stanowisku wśród filozofów, zajmujących się także problematyką pedagogiczną, że pedagogika jest strukturalnie bardziej częścią refleksji filozoficznej, aniżeli dyscypliną autonomiczną, a tym bardziej dyscypliną o charakterze meta- wobec całej humanistyki. Obydwa ujęcia nie wydają się trafne - pierwsze przesadnie eksponuje rolę pedagogiki, drugie zaś

⁴S. Sztobryn, *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000; A. Smolański, *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009; Ł. Michalski, *Przemiany syntez niemożliwych*, Katowice 2016; M. Zalewska-Pawlak, *W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki wychowania. Sztuka i wychowanie w XXI wieku*, Łódź 2017.

⁵J. Gnitecki, *Niektóre ujęcia pedagogiki ogólnej w Polsce i na świecie*, [w:] S. Palka red., *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, z. 22, Kraków 1995, s. 14.

⁶B. Kudlacova, *Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy*, PF on -line 2010, nr 1.

zakłada jej regres. Nowoczesną, tj. XXI-wieczną pedagogikę postrzegam jako dyscyplinę nierozzerwalnie powiązaną z filozofią, ale względnie autonomiczną.

Historiografia modernistyczna wyrastająca z analitycznej filozofii historii twierdzi, że struktury kształtują wydarzenia, zaś postmodernistyczna wyrastająca z filozoficznej krytyki modernizmu, że jest odwrotnie i stąd nacisk na to, co indywidualne, partykularne, na mikrohistorie i historie lokalne⁷. Wbrew pozorom taki postmodernistyczny sposób uprawiania historiografii zawęża jej pole widzenia do pojedynczych impulsów światła, gdy tymczasem aby zrozumieć jakiś proces (który jest złożony) trzeba mieć perspektywę wiązki światła. Ten sposób myślenia ma swój odpowiednik w badaniach empirycznych, których słabością jest brak tzw. enumeracji zupełnej, a w konsekwencji jakiegokolwiek uogólnienia mają ograniczony zasięg do obszaru i momentu przeprowadzonych badań. Taka historia zbliża się bardzo do literatury pięknej i z pewnością ma swój walor emocjonalny, natomiast jej znaczenie naukowe, poszerzające horyzonty wiedzy jest niewielkie, jeśli nie żadne. Mitem jest przekonanie, że losy konkretnych jednostek czy wspólnot pozwolą dostrzec świat historii w całej jej złożoności. Odwołanie się do wyjaśniania musi zakładać przyjęcie koła hermeneutycznego. Inaczej mówiąc historiografia naukowa nie może podążać ścieżką opartą na alternatywie, potrzebna jest koniunkcja obu podejść, które względem siebie będą ambiwalentne i dopełniające. Im bardziej złożony proces historyczny analizujemy, tym bardziej zróżnicowane, wielopoziomowe powinno być podejście metodologiczne. Tę historyczną złożoność badanych procesów może rozjaśnić filozofia, która wykorzystując zbudowane przez siebie kategorie pojęciowe odnosi do pojedynczych zjawisk dostrzegając w nich przejawy czegoś mniej płynnego, a jednocześnie charakterystycznego dla określonego tu i teraz. W historiografii europejskiej już w okresie przełomu XIX/XX wieku postulowano potrzebę wprowadzenia ujęć syntetyzujących w miejsce monograficzno-przyczynkarskich, jednak ciążenie ku tej drugiej formie konstruowania narracji historycznej nie zostało w pełni wyrugowane w polskiej historiografii edukacyjnej.

⁷ J. Spyra red., *Kronikarz a historyk. Atuty i słabości regionalnej historiografii*, Cieszyn 2007, s. 19-20.

Wskazuje to na daleko posunięty konserwatyzm i raczej ogranicza perspektywne wizje w tej dziedzinie. Jednocześnie, na co zwracałem wielokrotnie uwagę, tradycyjnie quasipozytywistyczni historycy abstrahują od kontekstu filozoficznego w pragmatyce swoich badań, co nie oznacza, że nie przyjmują jakiejś koncepcji filozofii historii.

W badaniach historycznych zorientowanych na problematykę pedagogiczną w ostatnim stuleciu należy podkreślić dwie rzucające się w oczy prawidłowości - pierwsza związana jest ze środowiskami, z których wyrastali uczeni zajmujący się historiografią. Byli to na początku XX wieku filolodzy, historycy, archeolodzy i najmniej liczni pedagogzy. Ta sytuacja uległa zmianie już pod koniec okresu międzywojennego, gdy do głosu doszli uczeni tej miary, co Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski, Zygmunt Kukulski, Kazimierz Sośnicki, Ludwik Chmaj, Stefan Wołoszyn, Henryk Rowid, Ludwik Jaxa-Bykowski, Karol Kotłowski. Wszyscy oni łączyli w swojej twórczości historiografię pedagogiczną z analizami filozoficznymi⁸. Byli także filozofowie i pedagogzy tej miary co S. Hessen, Wiktor Wąsik, Waldemar Osterloff, Stefan Rudniański, Adam Zieleńczyk, Wiktor Hahn i inni, których twórczość łączyła te trzy obszary tj. pedagogikę, historię i filozofię. W tym duchu należy także postrzegać mniej znane koncepcje - tu dla przykładu wymienię **gnomologię** Józefa Kretz-Mirskiego oraz **antropagogię** T. Kotarbińskiego. Parafrazując stanowisko W. Tatarkiewicza, który swoją drogę do filozofii zaczął od jej historii należy stwierdzić, że najbardziej oczywistym wydaje się dążenie do uczestnictwa w aktualnych problemach dyscypliny przez przebrnięcie przez jej historię. W pedagogice tak nie jest. Znacząca część historyków oświaty nie wywodzi się z pedagogiki. Ma to swoje zalety, choćby w tym, że unika się jednostronności, ale i istotną słabość polegającą na tym, że brak wykształcenia *stricte* pedagogicznego ogranicza możliwości ich merytorycznej interpretacji.

⁸ Warto dodać, że część polskich humanistów posługiwała się pojęciem pedagogiki historycznej i/lub filozoficznej. Czynił tak B. Nawroczyński, Z. Kukulski, K. Kotłowski, S. Wołoszyn. Kukulski zwracał uwagę, że już w 1808 r. F. H. Chr. Schwarz wyróżniał pedagogikę systematyczną i historyczną. Z. Kukulski, *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923.

Бібліографія

1. Gnitecki J., *Niektóre ujęcia pedagogiki ogólnej w Polsce i na świecie*, [w:] S. Palka red., *Możliwości rozwijania i wykorzystywania teoretycznej wiedzy pedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne”, z. 22, Kraków 1995
2. Grabski A. F., *Kształty historii*, Łódź: Wydawnictwo Łódzkie 1985
3. Gryko Cz., *Historiozofia na uwierzy historiografii. Casus: teoria systemów Pitirima A. Sorokina*, [w:] J. Bańka, *Myśl systematyczna i historyczna w badaniach filozoficznych*, Katowice 1995
4. Kojs W., *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, „Chowanna” 2009
5. Kotarbiński T., *Zasady dobrej roboty w pracy umysłowej* [w:] *Drogi dociekań własnych. Fragmenty filozoficzne*, Warszawa 1986
6. Kudlacova B., *Renesans dziejów myśli pedagogicznej na Słowacji i związane z tym problemy*, *Pedagogika Filozoficzna on -line* 2010, nr 1
7. Kukulski Z., *Główne momenty myśli i badań pedagogicznych*, Lublin 1923
8. Michalski Ł., *Przemiany syntez niemożliwych*, Katowice 2016
9. Prokopiuk W., *O filozofii edukacji - rozterki i nadzieje*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski red., *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003
10. Smolański A., *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*, Wrocław 2009
11. Spyra J. red., *Kronikarz a historyk. Atuty i słabości regionalnej historiografii*, Cieszyn 2007
12. Sztobryn S., *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900-1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metahistoryczne*, Łódź 2000
13. Sztobryn S., *Karol Kotłowski jako historyk pedagogiki*, [w:] S. Sztobryn, B. Śliwerski red., *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003
14. Zalewska-Pawlak M., *W poszukiwaniu zagubionej teorii sztuki życia i sztuki wychowania. Sztuka i wychowanie w XXI wieku*, Łódź 2017.

КОНСЕРВАТИЗМ ОСВІТИ І ПОЛІТИЧНА РОМАНТИКА

М.Д. Култаєва, м. Харків

Заклики до радикального оновлення вітчизняної освіти, безперечно мають підстави. Українське суспільство у добу національного самоствердження намагається якомога швидко здійснити необхідні для покращення стану усіх систем свого життєзабезпечення, включаючи й систему освіти.

Але при цьому необхідно ураховувати небезпеки і ризики, що виникають у процесі будь-яких трансформацій, особливо прискорених. У цьому зв'язку треба зазначити, що постсучасні констеляції характеризуються тяжінням до утворення сингулярностей, акцентуванням не загального, а особливого. Політична романтика, яка домінує в українському суспільстві, жадає прискорення і змін, освіта – спокою, виваженості і не втручання у її внутрішні справи. Але жадання політичної романтики і стратегії самозахисту освітніх систем у

певному сенсі є не тільки суперечливими, а й комплементарними, бо запрошують до діалогу у спільному комунікативному просторі політичний і педагогічний розум.

Метою такої комунікації має бути не примусова згода педагогічного розуму на пропозиції політичної романтики, а дискусія, якої освіти потребують українці. При цьому треба позбутись міфів та ілюзій про так звану якісну освіту за кордоном. Як і усюди, вона може бути якісною і неякісною, особливо в умовах невизначеного майбутнього.

В успішних країнах Заходу (Німеччина, Франція, Італія) філософсько-освітній дискурс зосереджується все більш на критиці так званого «трансатлантичного експорту» до національних освітніх просторів, які намагаються зберегти свої національні традиції та наукову еліту. Освітній консерватизм дещо стримує ініціативи романтики замінити старе на нове. Але нове є лише іншим і потребує верифікації у національних соціокультурних контекстах, а не легітимації через посилення на світовий досвід, який є лише узагальненою гіпотезою, а не патентованим засобом терапії освітніх інституцій, передусім університету.

В постіндустріальних суспільствах, безперечно, освітні інституції не можуть залишатись такими, як вони були у добу індустріалізму з його гігантманією. Але разом з цим необхідно зберегти здобутки попередньої історії цих закладів. Адже в іншому випадку українцям загрожує домінування так званої «напівосвіти» з усіма її наслідками.

БЛАГОДІЙНІСТЬ І ОСВІТА У КОНСТЕЛЯЦІЯХ ПОСТСУЧАСНОСТІ

О.Б. Фельдман, м. Харків

Постсучасність означає не тільки зміни у культурі, освіті і суспільстві, які виходять за межі Модерну і пов'язаних з ним практик. Це також і новий спосіб життя, випробування людини на здатність обирати шляхи своєї життєтворчості і найголовніше змінюватись.

Усе це вимагає нової організації освіти, реформування її інституцій, щоб підготувати людину до життя у добу прискорених змін, обумовлених становлення постіндустріальної доби з її фобіями, ідиліями та утопіями. В цих умовах освіта не може бути урізаною, обмеженою колом обраних компетентностей, які у рамках невизначеного майбутнього можуть виявитись недостатніми. Зменшення державного фінансування освіти нерідко супроводжується міфотворчістю про «якісну освіту», символізацію якого виступають дипломи західних університетів. Але сам факт здобуття освіти за кордоном не може бути підтвердженням її високого чи низького рівня, як і система існуючих рейтингів, яка підпорядкована законам реклами.

У констеляціях постсучасності більш важливим є стимуляція і підтримка неформальної та інформальної освіти, яка відкриває нові обрії для освіти упродовж життя. Підтримувати ці паростки нових організаційних форм є широким полем для різних благодійних фондів, які мають підтримувати освітні прагнення незаможних верств населення. Це не означає, що університети, виші і школи опиняються поза увагою таких фондів, а що фонди мають розширювати свої благодійні дії у національному освітньому просторі.

Благодійність у ситуації постсучасності, особливо у транзитивних суспільствах, до яких належить також і Україна, має загрозу перетворитись на корумповану схему, коли благодійні акції не усувають, а навпаки розширюють провалля між бідними і багатими. Це торкається допомоги обдарованим дітям. Не тільки в Україні, а й в успішних країнах Заходу, як свідчать сучасні соціологічні дослідження, серед обдарованих дітей виявляється лише незначна кількість дітей з нижчих верств населення, бо навіть талановита дитина тут не має сформованих психологічних механізмів для самопрезентації на конкурсах, відборах, змаганнях. Робота з дітьми з малозабезпечених родин і відповідно – у школах та дитсадках у районах їх проживання значно посилила б ефективність діяльності благодійних фондів, спрямованої на підтримку розвитку освіти в Україні.

ФЕНОМЕН ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ – МУДРОГО ПРАВЕДНИКА НА ВСІ ЧАСИ

Г.М. Сагач, м. Херсон

«Саме для того Я підніс тебе, щоб показати на тобі силу Мою і щоб було сповіщено ім'я Моє по всій землі».

(Рим.9:17)

«...подвижник істини називається мудрий.
А його справа-чеснота».

(М.І. Ковалинський)

«...у вічній пам'яті праведний буде».

(Пс.111:6)

Феномен Григорія Сковороди-предмет наших роздумів у тривожні часи кризи віри, моралі, слова, коли посилюється інтерес до велетів Духу і Слова з позицій персоноцентризму.

У своїх розмислах ми будемо спиратися на різні джерела (богословські й світські), але пріоритетом, centruючою силою для нас є повні величі такі основні джерела: богослів'я святого апостола Павла неперевершеного богослова; мудрість святителя Іоанна Золотоустого та його роздуми про любов до Бога; роздуми улюбленого учня М.І. Ковалинського та його блискуча документальна робота «Життя Григорія Сковороди», бо рукою благословенного учня, друга, духовного сина до геніального Учителя Вічності Г.С. Сковороди водив Святий Дух, писала велика, сердечна любов до Бога і Учителя. Документом духу і серця для нас є листи Г.С. Сковороди-свідки таїни благословенної дружби, а також книги В. Ерна, С.Б. Кримського, В.Я. Стадниченка та ін. джерела.

Крізь концентровану енергію божественної любові православних мислителів спробуємо відкрити хоча б краєчок таємниці феномена Г.С. Сковороди. У помічники собі попросимо свою любов до українського Сократа, Соломона, Арістотеля-мудрого праведника.

Праведні люди – особливі, характерні тим, що їх духовно-моральні риси

відображаються в Біблії схвально, як гідні наслідування, як взірець, який має досконалість не лише власними зусиллями, але й по благодаті від Бога.

У Новому завіті святий апостол Павло характеризує святих (праведних) як «освячених в Ісусі Христі, покликаних святих, які з усіма прикликають ім'я Господа нашого Ісуса Христа, у всякому місці» (1 Кор. 1:2).

Отже, святі люди знають Бога у Христі, у Біблії вони часто виступають в образі земних представників Христа, які мають на собі печатку Святого Духа, Який є Дух Христа, помічника на шляху людей до христоподібності.

Святий апостол Павло в Посланні Ефесянам ґрунтовно описує святих, їхні переваги, які обрані у Христі «до створення світу, щоб ми були святими й непорочними перед Ним у любові» (Еф. 1:7). Це – громадянин неба, усиновлений син у родині Бога, частина святого храму (Еф.2:19-21), який почув Євангеліє, увірував у нього, як відмічений Святим Духом, воскрешається із Христом, звеличується з Ним, сідає «на небесах у Христі Ісусі» (Еф. 2:6).

Святий стає новим творінням «створеним у Христі Ісусі на добрі справи, які Бог визначив нам виконувати» (Еф.2:10).

Віра – один із основних компонентів святості: «без віри догодити Богу неможливо...» (Євр. 11:6). Апостол Павло називає плоди Святого Духа: «любов, радість, мир, довготерпіння, благість, милосердя, віра, кротість, стримання» (Гал. 5:22-23).

Основна доброчинність святих – любов, про яку читаємо у апостола Павла (1 Кор.13:1-3), де сказано, що пророцтво, мудрість, віра, великодушність, мужність не мають цінності без любові.

Святий живе у любові, вчиться терпінню, милосердю, смиренню, задоволенням тим, що має; має кришталеву поведінку, безкорисливий, надсправедливий, здатний прощати, має чесну прямоту, великодушний, має надію і стійкість (1 Кор.13:4-7). «Любов ніколи не перестає», – за апостолом Павлом, тому вона – перша ознака святості й праведності.

Святість, праведність у Біблії прославляються у Псалмі 1, де святий

(праведний) протиставляється грішнику, своєму антиподу. Святий утримується від неблагочестивих справ, своє життя засновує на Божому Законі, є твердим і плодоносним, успішний у доброчесностях, тому його очікує нагорода на Божому Суді.

У Псалмі 14 святий – це ідеальний віруючий, який має моральну поведінку, непорочне життя, відданий Істині, має гармонійні стосунки з оточуючими, чесний, великодушний. У Псалмі 111 святий – це людина, яка боїться Господа, міцно любить Його заповіді, милосердна, праведна, яка допомагає бідним. У блаженствах Ісуса описується образ ідеального учня (Мф. 5:3-12), його духовні якості, протилежні мирським нормам «успіху».

Святі усвідомлюють свою духовну зубожілість, оплакують свої гріхи, відрізняються смиренням, прагнуть правди, милостиві, чисті серцем, миротворці, а гоніння переносять із радістю. Їх не надихають земні нагороди цього світу, бо вони не від цього світу: вони моляться про входження в Духовне Царство, утішання від Бога, милість від Бога, можливість побачити Бога, бути названими Божими дітьми.

Зовнішньо святі люди виглядають по-різному, але в духовному плані вони єдині у служінні Богу, поведінкою демонструють моральну доброчесність, бо покликані до святості свого життя: вони уподібнюються Христу, очікуючи від Нього нагороду.

Святі у Біблії: Авель, Ной, Авраам, Сарра, Ісаак, Іаков, Іосиф. Святість бачимо в Моїсея, Ісуса Навіна, Гедеона, Руфі, Воозі, Есфірі, Даниїла, у великих пророках: Ілля, Єлисей, Ієремія, Марія, Іосиф, Іоанн Хреститель, Анна, Сімеон, учні, віддані Христу, жінки, місіонер Павло.

Святість описується в Євр.1.1, де є різні ситуації в житті святих. (Див.: Словарь библейских образов. – «Библия для всех», Санкт-Петербург, 2008. – Стр.1046-1048).

М.І. Ковалинський – найчистіше, найповніше, найдосконаліше біографічне джерело з 1794 р.: з нього ми беремо перші 2 факти: Г.С. Сковорода народився у доброчесній родині православних християн, які «чесністю,

правдивістю, гостинністю, набожністю, миролюбним сусідством» виділялись у своєму колі. Відзначимо з великою духовною радістю весь спектр християнських чеснот родини майбутнього ноосферного генія України і світу, але підкреслимо поняття «побожність» батьків, як генетичну православну християнську чесноту – базову для ... розмислів про благословенну віру (отже, від Бога, через батьків), яку отримав молодший син Григорій, який народився холодної зими 3 грудня 1722 р. в мальовничих Чорнухах на Полтавщині. Сади вишневі в грудні не квітують, але райські сади зацвіли в батьківських серцях спадкоємців козацького роду – Сави Леонтійовича і Пелагеї Степанівни.

Зауважимо, що деякі дослідники – сковородинці (В. Ерн та ін.) стверджують, що батько Г.С. Сковороди був священником у козацькому селі. А це, як відомо, особлива благість для спадкоємців і всього роду. Святий апостол Павло пише: «А коли святий первісток, то й місто святе, а коли святий корінь, то й віття святе» (Рим. 11:16).

Біблія, Закон Божий, Псалтир, молитви, увесь традиційний церковний уклад були духовними пеленами чистої душі допитливого, розумного хлопчика, який «на сьомому році від народження відзначався схильністю до набожності, талантом до музики, охотою до наук, твердістю духа», – свідчить М.І. Ковалинський.

Отже, благословенна харизма і феномен Г.С. Сковороди – побожність, яку протягом цілого життя, у процесі творчості можна охарактеризувати як Христоцентризм: малий Григорій чудово співав у Церкві на клиросі, дуже любив вірш «Образові золотому, що на Деїрському колі поставлений», три ... отроки не дотримали безбожного повеління». Юний Григорій усе своє життя був «подвижником істини», за словом М.І.Ковалинського, «мудрим», ... прагнув знань, освіти, науки, а тому в ранні 12 років свідомо обирає навчання в Київському училищі (Києво-Могилянській академії), яке тоді славилось науками.

Христоцентризм – любов до Христа, Істиноцентризм – любов до мудрості взаємно доповнювали одне одного, створювали дивовижний результат, бо

Григорій «перевершив ровесників успіхами, похвалами». Святий апостол Павло високо цінував розум, мудрість у духовному житті. Він писав: «І не пристосовуйтеся до віку цього, але змінітесь відновленням розуму вашого, щоб вам розпізнавати, що є воля Божа: блага, угодна й досконала» (Рим. 12:2).

Отже, побожність, Христоцентризм, Істиноцентризм у синергетичній єдності віри і розуму, віри і знання творимі учеником праведності, бо, за Соломоном, премудрість є запорукою святості й безсмертя.

Святитель Іоанн Золотоустий – неперевершений гомілет і Христоцентрист, бо все своє особисте й духовне богословське життя присвятив Господу Ісусу Христу – це було свята святих його душі, його внутрішній центр, внутрішнє осердя життя і душі. Через центральність лика Ісуса Христа в душевному досвіді Святителя Іоанна Златоуста ми прагнемо зрозуміти смисл, внутрішню логіку життя, драматичних подій земного шляху Г.С. Сковороди. Христоцентризм освітлював своїм незгасним світлом багатогранну творчість українського, слов'янського, світового любомудра.

Тому думки Святителя Іоанна Златоуста про любов до Спасителя ми з надією на наближення до істини адресуємо Христоцентричному Сковороді, бо скарби свого вселенського серця він поклав до ніг Ісуса, просвітителя рідного народу, а не світській чи церковній кар'єрі.

Г.С. Сковорода був монахом по духу, монахом у миру, а не у зовнішніх проявах аскетичності, у повній спрямованості сил душі, розуму, діла до Христа, до пізнання Вічних Істин.

Допитливий читач не може не вражатися карколомними подіями життя колишнього сільського хлопчика, який, волею Божою, так рано спізнав свою «сродну працю» на Христовій ниві, не спокусившись блискучими палатами Зимового палацу Санкт-Петербурга чи вищими церковними посадами у Києві, Переяславі, Харкові чи будь-де; не спокусився на виїзд у Європу назавжди, в лоно кращих європейських університетів (від храмів Словаччини до Італії з її потужними університетами й Храмами), а усе життя линув серцем до Христа, прагнув служити мудрістю й жертвою любові в Україні й Малоросії, зали-

шивши дивовижну автоепітафію: «Світ ловив мене, та не спіймав». «Світ» – не спіймав, а в духовні обійми Христа Г.С. Сковорода віддався раз і назавжди, зберігши білолілейні шати духу й тіла, цілісність свого Христорлюбивого, Істинолюбивого розуму, як відданий Воїн Христов, де б він не жив, чим би не займався, як спудей, як співак, як приватний учитель, як викладач у Переяславі чи Харкові, як мандрівний християнський просвітитель, як помічник-перекладач генерала Вишневецького у 1-му виїзді в Угорщину за Токайськими винами імператриці Єлизаветі Петрівні, чи на пасіках, садах, луках, у самоті бесіди з Богом – завжди і всюди він був з Ісусом Христом – від перших митей свідомого життя і до останнього удару серця в Пан-Іванівці на Харківщині. Святий апостол Павло пише: «...тому що все від Нього, і через Нього, і для Нього, Йому слава навіки! Амінь» (Рим.11:36).

Феномен Г.С. Сковороди – це Божественна харизма праведності через мудрість у християнського просвітителя нагадує усім нам, християнам, подвиг преображення сердець «через одинадцять людей невчених, простих, які не знали мов, не славетних, бідних, які не мали ні вітчизни, ні багатства, ні тілесної сили, ні слави, ні славетності прашчурів, ні сили слова, ні мистецтва красномовства, ні переваг ученості, рибалок, скинотворців...» (цит.: О любові к Богу. Творения святителя Иоанна Златоуста. Изд-во Сретенского монастыря, 1996 – стр.7).

Г.С. Сковорода теж був простого походження, бідний, часом навіть нужденний, але, з Божою допомогою, у XVIII ст. здобув блискучу освіту, усе життя продовжував навчання (як вічний студент), бо, очевидно, розум його ніколи не міг насититися Божественними знаннями.

Подвиг Г.С. Сковороди – у самозреченні життя, у Христоцентризмі, у Істиноцентризмі, народоцентризмі, свідомій відмові від ролей, пропонованих йому обставинами, походженням, вибором шляху Ісуса Христа: жити в матеріальних нестатках, але у духовних розкошах.

Святитель Іоанн Златоуст пише: «Христос виганяв розкіш, запроваджував

піст; виганяв потяг до багатства – запроваджував нестяжательність; виганяв нестриманість – запроваджував цнотливість, виганяв гнів – запроваджував лагідність і виганяв заздрість – запроваджував дружелюбність; відводив від шляху простого і широкого і приводив на шлях тісний, скорботний і важкий, і приводив тих, які звикли до простого» (Цит. праця - С.8).

М.І. Ковалинський із великою любов'ю, співчуттям свідчив про нужденність Г.С. Сковороди: «Повернувшись із чужих країв, сповнений вченістю, відомостями, знаннями, але з порожніми кишенями, у крайній нужді всього потрібного, проживав він у своїх колишніх приятелів і знайомих (див. стор. 382).

Усе своє життя безсрібник Г.С. Сковорода відзначався аскетичною скромністю, не приймав грошей і подарунків навіть від найближчих людей, сподіваючись виключно на милість Божу, Промисел Божий. Показовий той факт, який засвідчив М.І. Ковалинський, який в останню земну зустріч із Учителем Г.С. Сковородою, перед його від'їздом назбирав йому подарунки й усе необхідне в далеких мандрах, з любов'ю їх вручив, але отримав рішучу негативну відповідь про християнську надію на Бога, на що його вірний учень нічим не зміг відповісти і просто «замовк...».

Помічена особлива сила терпіння житейських випробувань у всіх християнських праведників, що є безумовним свідченням істинності їхньої віри, абсолютної відданості Спасителю, бо їх прикликає внутрішня Божественна сила. Святитель Іоанн Святитель Іоанн Златоуст пише: «Непритаманно людській силі подолати стільки крутизн, переплисти стільки хвиль, дати місце стільком стрілам, але це властиво Божественній і нездоланній міцності. (т. XII, стор. 327).

Христоцентризм світогляду Г.С. Сковороди – праведника і мудреця можна аргументувати його особливою духовною любов'ю до Біблії, про що свідчить не лише М.І. Ковалинський, але й те, що мандрівний мудрець завжди носив її у своїй дорожній сумці, постійно пив благодать із цього Божественного Джерела, утішався Псалмами, співаючи на свої мелодії під високими зорями України, Європи, світу. У Біблії він Святим Духом відкрив основне, що стало

фундаментом його геніальної філософії серця (кордоцентризму). Він говорив: «Біблія вчить, як облагородити людське серце». Це – фундаментальне наукове відкриття, яке цілющою водою Істини, Добра, Краси, Віри, Надії, Любові живить усі гуманітарні науки Божественною Мудрістю, яка воістину є Воротами у Безсмертя. Хіба міг Святий Дух відкрити цю Істину тому, хто не був гідним Божої Милості, чиє серце не було чистим, а розум Богоносним?

Г.С. Сковорода – один із найвидатніших бібліофілів світу – знавець, шанувальник, популяризатор християнських цінностей. Відблиски слави Господа осявали неземним промінням Його апостолів, святих і праведних ще за життя і по смерті. Святитель Іоанн Златоуст пише: «Справи славетних людей, поки вони живуть, процвітають, але по смерті вони гинуть» (Див. цит. праця – стор.12).

Феномен життя і христоцентричної творчості Г.С. Сковороди свідчить про те, що його слава була не від владоймущих (там були або шанування, або гоніння через заздрість), а від народу! На Сковороду народ сходився подивитися, як на ікону. Вважалося благословенням, якщо він зупинявся у якомусь домі хоча б на одну ніч. Вдячне серце народу упізнало свого Божого Благодійника, як Учителя Вічності, Учителя Мудрості, як взірець християнського благочестя, як ангелоподібну людину, богомисленника.

Народні перекази свідчать про святість його імені, його життя, його творчості (рукописи зберігалися, як святиня!), предметів, яких торкалася його рука, святість його могили, стежок, доріг, якими ходили легкою, апостольською ходою його ноги; книги, яких він не просто торкався, читав, але й рекомендував учням, послідовникам читати (ці списки свято шанують мудреці-богослови, мудреці-філософи); музеї змагаються за можливість придбати хоч якісь його речі, вчені – за можливість відкрити ще хоча б один невідомий факт у його біографії чи творчості. Пишуться вірші, книги, захищаються дисертації на Сковородинську безмежну тематику в різних країнах(у тому числі й у братній Словаччині!) – і кінця цьому дієвому потоку вічної любові, слави Г.С. Сковороди не видно, бо весь світ готується до 300-ліття від дня народження «ревнителя

Істини» (М.І. Ковалинський) 3 грудня 2022 року. Дай, Боже, гідно пошанувати Твого вірного послідовника, який продемонстрував землі й небесам Твою славу жертвою любові.

М.І. Ковалинський передає нащадкам слова улюбленого в Бозі Г.С. Сковороди: « Що ж роблю? Те, що завжди благословляючи Господа, оспівуємо воскресіння Його. Вчуся, мій друже, вдячності, це моє діло! Вчуся бути задоволеним усім тим, що в житті мені дано Помислом Божим... вдячне ж серце є рай насолоди»(Див. стор. 410).

Тому посмертна слава Г.С. Сковороди, на наш погляд, лише зростає, є вічною, бо у світ приходять нові й нові покоління людей, яких з повним правом можна назвати його духовними нащадками й послідовниками – хто у творчості, хто у добрих справах віри, хто у пошуках Істини, по-різному зростають під духовним крилом ноосферного генія, мудреця й праведника Г.С. Сковороди, розбудовуючи йому незримий земними очима Молитовний Храм вічної пам'яті й любові, яка «ніколи не перестає», за святим апостолом Павлом.

Незгасна народна любов – це свідчення праведності Г.С. Сковороди, Варсави (сина спокою), який ніс свій християнський хрест з радісним, натхненним співом – псалмом у серці й на устах. Ave Skovoroda! Осанна у Вічності!

Знаком праведності Г.С. Сковороди є Божий дар думки і слова, божественною владою над душами і серцями людей – не лише учнів , які обожнювали свого вчителя поетики, екзегетики чи християнської етики, учителя мудрості й щастя, учителя Вічності, але й сучасників, з якими він постійно, невтомно спілкувався усно, письмово – через твори, у листах напряду, а також у благодаті молитви. Він лікував серця і душі людей, він перетворював їхнє життя, був геніальним поетом, співаком, проповідником, красномовцем, філософом, богословом – Мандрівною Народною Академією, рівної якій історія не знає! Хіба це не чудо Господнє? Вірою, любов'ю, трудами і терпінням, християнським служінням він омивав серця сучасників і нащадків божественними потоками джерельної Води Життя, хоча сам своєї слави ніколи не визнавав, був смиренний, як ангел, деякі листи підписував дивними словами:

А це хіба не висвітлювало божественними променями його праведність? Його благословення, премудре вчення, творчість не тьмяніють сотні років, у потоці часу, у хвилях інформаційних штормів говорять про те, що нас переконує, дивує, надихає, вражає, підносить до небес, змушує замислитись над непізнаним і недоступним, наближає до Небес...

Згадаємо золотослів Г.С. Сковороди: «Подяка Всеблаженному Богу, що трудне зробив непотрібним, і потрібне нетрудним (Див. стор. 411).

Можна стверджувати, що Г.С. Сковорода не лише схилився перед Спасителем, але й мріяв певною мірою «наслідувати Христа» своїм життям, вірою, справами віри, бо він трепетав перед Ним – ідеалом досконалості. М.І. Ковалинський натхненно пише про це: «Бадьорість духа, веселий характер, мудра бесіда, серце, вільне від усякого рабства, світу, суєти, пристрастей, торжество благодущності, утвердження на сімдесятилітніх ... стовпах життя й увінчане на схилі віку спокоєм вічності, розбудили у його друга ... сили розуму, окрилили його, відчуття піднесли бажання, настроїли волю на волю Вседержителя» (Див. стор.411). Це – торжество християнських чеснот в одному серці земної людини – мудреця, щирого послідовника Ісуса Христа.

Христоцентричний феномен Г.С. Сковороди яскраво виявилася в його земних стражданнях, знуцаннях з боку деяких сучасників, мужнє протистояння «язиковредію» заздрісників та ворогів видимих і невидимих. Святитель Іоанн Златоуст описує терновий вінець Спасителя, Його страждання, любов християн до Господа, зокрема, перед Великоднем, у суботу, коли проповідується історія страждань Спасителя, Який перетерпів такі страждання, і навчив нас усякої доброчесності (т.VII, стор. 860).

Академік, ректор Київської духовної академії Олександр Глаголев писав: «Таким є лик Боголюдини, величний і смиренний, кроткий і могутній, благостний і безкінечно серйозний у той самий час, єдиний неповторний у Своїй несказанній досконалості(Див. там само – стор.26).

Г.С. Сковорода – щирий християнин, мав багато Божих дарів, як укра-

їнський, європейський, світовий геній-праведник, бо в земному житті ноосферного Учителя, Просвітителя, Мислителя, Богослова і Філософа, Цілителя душ своїх сучасників він обдаровував плодами свого милосердного серця й чистого розуму, усіх, кого зустрічав на курних шляхах свого життя. Чи це не апостольське служіння?

Ave Skovoroda! Осанна у Вічності!

Ми причащаємося із духовної сили Вашої мудрості, ми відчуваємо себе маленькими дітьми перед величчю Вашої християнської літургії проповіді «і словом, і крилом», за словом християнського поета в інвалідному візку Юрія Тітова. Але чи ми всі гідні Вашої жертви любові?!

Ви були геніальним християнським педагогом-етиком, з Божою допомогою, все робили для того, щоб Ваші молоді (чи й старші) сучасники змінили життя, залишили свої гріхи, прагнули святості шляхом доброчесності. Ви закликали, аби в нас була «совість, як чистий кришталь». Ви жили так, як говорили. Ви говорили, так, як жили. Ми цілуємо не лише сліди Ваших ніг в Україні і світі, ми цілуємо, прикладаємо до серця Вашу улюблену книгу Біблію, читаємо Ваші твори, дякуємо Господові за Його щедрий дар Україні і світу.

Г.С. Сковорода – взірць праведності у мирському житті, протягом якого виявив досконалу вірність Спасителю, подарував любов протягом усього життя, коли кожної миті його душа дарувала себе улюбленому Господові радісно, трепетно, безроздільно, в лоні Православної традиції, рідної Церкви, хоча цього великого мужа мудрості деякі автори різних часів прагнули віднести до якоїсь «секти», до масонства, називали «єретиком» і под.

На цю хвилюючу тему сам Г.С. Сковорода дав чітку, ясну відповідь вустами М.І. Ковалинського: «Мова заходила тут про різні секти. Всяка секта, говорив він, пахне власністю, а де власномудрість, тут немає головної мети, або головної мудрості. Я не знаю мартиністів, продовжував він, ані розуму, ні вчення їх... Любов до ближнього не має ніякої секти: на весь закон і вади висять» (Див. стор. 411).

Святитель Іоанн Златоуст описує «шлях любові діяльності» (див.стор.37),

таїнство любові (див.стор.40), коли Господь проповідував не лише в Храмах, але й на площах і вулицях, безпосередньо: ставив жертovníк живому Богу (Див. стор. 40): «жертovníк цей створений із самих членів Христових» (стор.40). Таким чином, живе слово Ісуса Христа розсувало стіни храмів, Його проповідь лунала на цілий світ.

Усне й писане (з часом – друковане) натхненне слово Г.С. Сковороди ставало літургією його життя, проповіддю серця, а життя набувало сакральності, праведності через благословенне прагнення до Вічних Істин Спасителя, через бажану Зустріч із Господом: такий шлях до сердець обрав український мудрець і праведник Г.С. Сковорода: через служіння Господу і народу він здійснив свою жертву любові.

Християнські богослови підкреслюють, що діяльна любов – не лише у подвигові милосердя, але й у дійсному слідуванні слідами Христовими, у життєвому здійсненні Його вчення. Святитель Іоанн Златоустий пише: «Зодягнемоя у Христа і завжди з Ним перебуватимемо, а зодягнутися у Христа означає ніколи не залишатися без Нього, але завжди виявляти його в собі своєю святістю і правотою» (т.I, стор. 790).

Тому можна з упевненістю говорити про праведність мудрого Г.С. Сковороди, який жив у мирському житті найскромнішим життям монаха-аскета, несучи свій хрест на свою Голгофу, ідучи слідом за Спасителем, Його вірними послідовниками.

М.І. Ковалинський глибоко філософськи висловлювався про праведність Учителя: «Подвиг, тобто правильне вживання вільної волі, робить поділ, і цей подвиг у виборі істинного, доброго, досконалого є правда, що всякому віддає своє: повне – повним, марне – марним. Тому мудрий і праведний є одне і те ж» (Див. цит. праця. – стор. 381).

Отже, це повністю збігається із премудрістю Соломона, який увічнений Божественною Премудрістю, як двері у Вічність, шлях до Безсмертя.

Численність вносить відмінність, а це передбачає нерівність і недосконалість; вільна воля передбачає вибір. Цей же – моральну здатність, що може пізнати добро, істину, досконалість, любити її й краще шукати. Звідси походить подвиг пошуку і подвижник істини називається мудрий, а його справа – чеснота.

... подвиг, тобто правильне вживання вільної волі робить поділ; і цей подвиг у виборі істинного, доброго, досконалого є правда, що всякому віддає своє: повне – повним і марне – марним. Тому мудрий і праведний одне і теж.

«Поставлений між вічністю й часом, світлом і пітьмою, істиною й брехнею, добром і злом, маючи переважне право вибирати істинне, добре, досконале і здійснюючи це на ділі, у всякому місці, бутті, стані, званні, ступені, є мудрий, є праведний» – писав М.І. Ковалинський.

Христоцентризм свідомості Г.С. Сковороди вимагав від «громадянина неба» діяльної, жертовної любові, особливого, чистого серця, метафізику духовної любові людини до Христа і Христової любові до людини.

Тільки духовна любов може зробити важке легким, недоступне – доступним, неможливе – можливим. Любов переображує особистість, трансформує почуття, думки, слова, дії, а сама людина стає оновленою, полум'яніючою, незвичайною.

Святий апостол Павло пише: «Бо я впевнений, що не смерть, ні життя, ні ангели, ні влада, ні сила, ні теперішнє, ні майбутнє, ні висота, ні глибина, ніяке інше творіння не зможе відлучити нас від любові Божої, яка у Христі Ісусі, Господі нашому! «(Рим. 8:39)

Силою віри, надії, любові особистість торує свій шлях до праведності. Кордоцентризм Біблії яскраво демонструють такі слова: «Тому що серцем вірують до праведності, а устами сповідують на спасіння». (Рим.10:10).

Отже, у Святому Письмі кожен християнин знаходить опис шляху до праведності, святості, спасіння, якщо «серцем вірують» – це великий аргумент праведності Г.С. Сковороди, мудрого й високоморального, із «совістю, як чистий кришталь.

Гімн праведності Г.С. Сковороди залишив для нащадків люблячий учень –

друг М.І. Ковалинський у роботі «Життя Григорія Сковороди».

Ще одним аргументом на користь праведності Г.С. Сковороди є його абсолютна безкорисливість любові до Спасителя. Свого часу святі апостоли, не роздумуючи, миттєво прийняли рішення і рушили за Ісусом Христом, відгукнувшись чистими серцями на Його поклик. Так само й Г.С. Сковорода рушив за Господом із дитячих років, за сердечним покликом, за відгуком на Промисел Божий. Він вирушив у мандрівне життя народного «академіка» Народної Академії Духу не заради слави, матеріальних вигод, а заради Самого Господа Ісуса Христа, полум'яніючи божественною любов'ю.

Святитель Іоанн Златоуст говорить про блаженство душі, яка любить Бога і Йому приємна (Х, стор.592), він закликає любити «заради самої природи любові», для «набуття Царства», аби «любити Христа і бути від Нього любимим». (Х, стор. 592)

М.І. Ковалинський засвідчує феноменальну відданість Христові свого учителя: «Блаженство, всю святість серця, тобто щастя своє, закрив не ризою, а волею Господньою!» або «Від людини неможливо, від Бога ж усе можливе». (див. стор. 399).

Святий апостол Павло твердить: «Бо якщо й живемо, – для Господа живемо; і якщо вмираємо, – для Господа вмираємо. У тому – чи живемо, чи вмираємо – є Господніми! (Рим. 14:8).

Любов людини до Бога Святитель Іоанн Златоуст називає «блаженнішою любов'ю», яка надихає християнина перетерпіти усі муки, перенести усі труднощі, не боячись пекла, бажаючи Царства Божого.

Оці порухи серця –найвищі духовні вершини християнина, обранця Божого, благословенного на праведність жертви любові. Ці праведники ніби досягають головою зірок, про що поетично говорив Г.С. Сковорода .

Ця любов – досконала. Олександр Глаголев пише: «Грані земного і небесного, людського і Божественного... і здається нам, що Сам Бог Утішитель, Бог Любов говорить вустами людини. І блаженним є людство, що на сторінках

його історії відбилися такі осяяння. (Див. цит. працю. – стор. 56)

Чи не голос Святого Духа говорив вустами Г.С. Сковороди:

«Слово і діло» Г.С. Сковороди – нероз’ємні, органічно сплавлені його духовною, просвітительською місією. У чому особлива сила, якість феноменальне значення його творчого спадку, точно названого, переліченого М.І. Ковалинським?

Безумовно, це пов’язане із тим, що кожне слово, сказане чи написане Г.С. Сковородою, засвідчене усім його життям, взірця християнства, за словом апостола Павла, «співробітника у Христі» (Рим. 16:9), «випробуваного у Христі» (Рим. 16:10), який «багато потрудивсь в Господі» (Рим. 16:12). Апостол стверджує: «...всякий, хто покличе ім’я Господнє, буде спасений (Рим. 10:13), тому з упевненістю можна стверджувати благословенну харизму праведності Г.С. Сковороди, який словом, ділами, життям довів свою вірність Христу. Він свідчив Істину, опікувався пригніченими, темними, слабкими у вірі сучасниками, роздаровуючи, роздаючи щедрою рукою свої скарби духу, розуму, серця – Самому Господу Ісусу Христу в особі Його братів у Христі. Чим тяжчими були обставини життя Г.С. Сковороди, тим вище він підносив до небес знамено Христової Правди, Християнської Віри.

Г.С. Сковороду ніколи не полишала надія на Божу волю, Його милосердя. Тому геній писав вірші, байки, філософсько-богословські трактати, псалми, науково-педагогічні книги, сповідувався у листах до близьких людей – все робив во славу Божу, а не свою. Він закликав усіх берегти своє чисте серце, християнську душу. Сковорода сам, із Божою допомогою, сявав вічнонегашимим вогнем мудрого серця: «Любов є джерелом всякого життя».

Г.С. Сковорода – взірець не лише праведності й мудрості в любові до Спасителя, але й крізь призму духовної дружби зі своїми учнями, сучасниками, зокрема із Василем Томарою та Михайлом Ковалинським, обранцями його серця.

Не маючи власної родини, дружини, плотських дітей, Г.С. Сковорода залишив нам у спадок взірець християнської педагогіки духовного батьківства, особливо із М.І. Ковалинським, якого полюбив з першого погляду, опікувався

його освітою, вихованням, зростанням в Істині протягом цілого життя. Йому залишив рукописи своїх творів, йому присвятив багато творів, з ним провів останні 3 місяці в Хотетові, йому найповніше повідав про своє життя, що лягло в основу неперевершеної книги М.І. Ковалинського «Життя Григорія Сковороди».

У святого апостола Павла знаходимо премудрі слова: «Нікому нічого не залишайтеся винними, крім взаємної любові, тому що той, хто любить іншого, виконав Закон»(Рим. 13:8)

Епістолярій Г.С. Сковороди – шедевр сповідальної прози інтимно-сакрального спрямування, у ньому б'ється полум'яне серце людини, наділеної Богом до духовного батьківства, щедрості душі й розуму в плеканні сердець, доброчесності послідовників, учнів, у турботах про істинне щастя у сродній діяльності, він постійно остерігав Михайла від спокус цього світу, напучував до Богопізнання, себепізнання, делікатно спрямовував його шлях у напрямку до спасіння у Вічності.

М.І. Ковалинський пішов своїм шляхом кар'єрного успіху (досяг чимало!), але світ з часом його розчарував, бо були втрачені кар'єра, багатство, родина, оточення. Не зрадив Учня його Учитель Вічності, старенький мудрець із улюбленою єврейською Біблією, флейтою, рукописами у саквах.

У листах Г.С. Сковороди до М.І. Ковалинського розгортається його християнська педагогіка, спрямована на земне і небесне життя (лист від 9 липня 1762 року, Харків), заохочення до освіти, занять, вивчення еллінської літератури, а, головне, напучення у шануванні доброчесності (серпень-вересень 1762, Харків); роздуми про дружбу на основі прекрасної доброчесності, подібності душ і занять (середина вересня 1762, Харків); повчання старця мудро берегти час життя «ангельських днів», як «скарб», бо «за допомогою часу можна купити небо, навіть Самого Бога» (7 лютого 1763 р, Харків); а одного разу, в стані особливого захоплення, Г.С. Сковорода написав сокровенне зізнання: «І якщо я зустрічаюся з людиною, яка захоплюється тим же, то я ледве не торкаюся головою зірок» (травень-червень 1763р., Харків).

Афористично лунають від землі до неба слова Г.С. Сковороди: «правдива дружба не вмирає. Вона в Бозі і Бога знає назавжди» (6 грудня 1794 р., с. Гусинки). Божественна, небесна любов бринить в одному з останніх (із надрукованих листів) Г.С. Сковороди до Наємана Петровича 6 грудня 1792 р із с. Гусинки: «цілуйте від мене всіх наших друзів. Усіх вас передаю Господові.»

Останній лист М.І. Ковалинському датований 2 квітня 1794 року (с. Іванівка), в ньому є щемливі слова-зізнання: «Від чекання я знемігся. Зрештою, я завжди з тобою...».

Вірю серцем, розумом, що ці слова милосердний і праведний Г.С. Сковорода міг би адресувати усім своїм щирим послідовникам, зокрема тим, хто має щастя називатися «сковородинцями». Дай, Боже! Царство Небесне рабу Божому Григорію! Вічна пам'ять і любов! Просимо Ваших святих молитов!

Красномовство Г.С. Сковороди виявлялося в усному, писемному слові, зокрема, в епістолярній спадщині, яка милістю Божою, дійшла до нашого часу, торкаючи струни сердець духом мудрості, праведності, любові, радості, миру, натхнення й щирості, найніжнішої прихильності.

Ось (вибірково) деякі пістетні, абсолютно щирі, пафосні, інтимізовані звертання до М.І. Ковалинського: «найжаданіший Михайле; здрастуй, найприємніший з усіх юначе, мій дорогоцінний Михайле; мій Михайле, радій в Господі; здрастуй, моя єдина радосте; здрастуй, найдорожча мені істото; здрастуй, сину занять моїх, Михайле найсолодший; любий Михайле; непорочний послідовник Христа; Михайле, друже еллінів і любителю муз; найдорожчий друже; радій, тричі дорогий; найжаданіший брат в Христі; найдорожчий з найдорожчих, найсолодший Михайле; здрастуй, найдорожча мені, душе; найблагородніший Михайле; мій брат; здрастуй, мій Михайле, багатший за царів усього світу, вільніший, ніж сатрапи, найбезпечніший у (своєму) спокої; здрастуй, найхоробріший новобранцю Христового воїнства; здрастуй, Християнська любов; втіхо в турботах моїх; найдорожчий мій Михайле, молюся про ласку для тебе в Господа нашого; найщасливіший філолог; турбото і втіхо душі моєї; скарб софістичних перлин; мій найдорожчий христолюбцю;

Михайле найблагородніший; найдорожчий для мене з найдорожчих, найдорогоцінніший Михайле...».

Із 1767 року дорослому, успішному М.І. Ковалинському листи Г.С. Сковороди підписуються уже офіційними звертаннями: «Мій любий друже! Михайло Іванович! Веселись у Господі!»(1767 р., Куп'янські степи), останній лист (із надрукованих) адресується адресату знову тепло, інтимізовано: «Найжаданіший Михайле! Мир тобі і твоїм!»(2 квітня 1794 р., Іванівка).

Підписи листів свідчать про високу християнську смиренномудрість Г.С. Сковороди: «твій Григорій Савич, твій новий друг Григ.Ск; твій друг Григ. Сковорода; твій Григорій; вельми люблячий тебе Григ. Савич; твій Григорій; вельми люблячий тебе Григ. Савич; твій Савич; твій спражний друг Григорій Савич; твій найбільший друг Григ. Савич; вельми люблячий тебе Григорій Сав. Твій союзник Григорій; тобі єдиному найбільший друг Григор; весь твій в Господі Григ. Савич; ваш найбільший друг Григор. Сав.; твій християнський друг; твій товариш по навчанню; твоєї душі співбесідник; Ваш доброприхильник; Григорій Варсава Сковорода – Даниїл Мейнгард; твій і слуга і друг Григ. Даниїл Мейнгард (останній підпис під листом від 2 квітня 1794 р.).

Христоцентричну свідомість Г.С. Сковороди демонструють численні вирази, думки, слова з його творів, зокрема, із листів:

- «Прощай, непорочний послідовнику Христа, і більше всього втішайся священними гімнами на честь Жениха свого!» (вересень 1762 р, Харків);

- «Ангел Божий той, хто нехтує земним»;

«Хто злітає до небес, той ангел Божий:

Ангел Божий є той, хто розриває кайдани плоті;

Хто чистий від пороків, той ангел Божий».

(8 листопада 1762 р., Харків)

- «Чому не був ти на вечірній? Читалась чудова стихира про святого Акакія...»

(29 листопада 1762 р., Харків)

- «Ну ж, спробуємо, чи зможемо ми вирішити це питання, якщо Христос дарує нам натхнення»(березень 1763 р., Харків)

- «Але ось тобі, мій дорогий, слова про день Святого Духа, які Йому належать: «Всі одностайно перебуваємо в благочесті і молитві» (Дії гл.2:14).»(26/27?) травня 1762 р, Харків);
- «Ти вже залишаєш нас. Що ж, рушай туди, куди кличе тебе благочестя і користь, іди з Христом, з Ним і повертайся. Хай пошле Ісус, щоб ти знайшов своїх найдорожчих батьків дома здоровими і щасливим; бодай не знали вони жодних тривог і хай пробуде все в мирі!»(9 липня 1762 р., Харків);
- «Але прийми один вислів із Святого Письма. Павло в посланні до свого Тимофія (гл.1, кінець) пише: «Великим надбанням є благочестя разом з помірністю. Благочестю властиво шанувати Бога і любити ближнього»... «хай допомагає Христос вашим кращим успіхам чесності» (9 липня 1762р., Харків).

Благословенна харизма праведності Г.С. Сковороди проросла нев'яучим квітом із серця мудреця, яке постійно жилося Божественною благодаттю Святого Письма, зокрема, святого апостола Павла.

Концепти «праведність», «благочестя», «мир» – одні із найпродуктивніших у житті і творчості українського любомудра, а також високошанованого ним святого апостола Павла: «Бо царство Боже – не їжа і життя, але праведність, і мир, і радість у Дусі Святому» (Рим.14:17); «Тому що помисел плоті – смерть, а помисел Духа – життя та мир» (Рим.8:6); «Отже, те, що приносить мир, до того будемо прагнути, як і до того, що повчає один одного» (Рим.14:19).

М.І. Ковалинський свідчить про внутрішнє життя у благочесті Г.С. Сковороди, зокрема, у період навчання Василя Томари: «Весь час перебування його у Томари минув у навчанні сина його гуманітарних наук та мови, а себе – благочестя і самовдоволення» (стор. 388).

Благочестя Г.С. Сковороди найбільш сконцентровано ілюструє надгробний напис Г.С. Сковороді, написаний М.І. Ковалинським 29 жовтня 1794 року:

Ревнитель істини, духовний богочець,
І словом, й розумом, і житієм мудрець;
Любитель простоти і від суєт свободи,
Не підлий, прямо друг, вдоволений завжди,
Досяг наверх наук, пізнавши дух природи.

Тут кожен аргумент – сильний, діамантовий, правдивий, насичений любов'ю учня й натхненний Святим Духом.

Це – одна з вершин опису феномена мудрої праведності Г.С.Сковороди. Це – синергія віри, надії, любові, софійності, яка надихає наших сучасників і майбутні покоління до вивчення, наслідування життя «сина Божого», праведного мудреця – Г.С. Сковороду.

ФАКТИЧНІСТЬ І КОНТРАФАКТИЧНІСТЬ ОСВІТИ У КОНСТЕЛЯЦІЯХ ПОСТСУЧАСНОСТІ

І.І. Шеремет, м.Харків

Постсучасність характеризується протилежними тенденціями. С одного боку, типовим для неї є прагнення до урізноманітнення соціальних, культурних і освітніх форм, а з іншого – намагання підвести під спільний знаменник усі організаційні інновації в освітньому просторі.

Звідси – коливання у західному філософсько-освітньому дискурсі від вимоги інтеграції до повернення до національних моделей освіти (Ю. Нідарюмелін, Д. Беннер, М. Рош та ін.). Через це контрфактичні конструкти сучасної освіти є досить одноманітними, як і стратегії її реформування. Соціологічні дослідження, які проводяться у цій галузі, виходять не із ситуації фактичності соціальних умов і обставин, а з контрфактично заданих параметрів освітніх стандартів, здебільшого орієнтованих на стратегію наздоганяючої модернізації.

У пошуках мінімізації ризиків, що супроводжують такого роду модернізації доцільно більш широко застосовувати такий ресурс, як безперервна освіта, яка диверсифікує можливості здобуття комплексу знань у тій комбінації, яку обирає сам адресат виховання. Ця освіта за своєю курикулярною філософією є трансверсальною, а відтак відкриває перспективу подо-

лання культурного і освітнього відчуження людини, яке у контекстах суспільства знань може перетворитись на чинник дестабілізації суспільного життя і продукувати різного роду соціальні патології.

При цьому континуальність безперервної освіти не треба мислити лінійно, радше тут йдеться про квантування освіти у її гегелівському розумінні (*Bildung*), тобто як процесу формування освіченої людини, яка для свого поступального розвитку потребує само перевершення, без якого вона не може реалізувати себе як свободної і творчої істоти. Нагадаю, що свого часу Маркс описував цей процес як розвиток сутнісних сил людини, що неможливо здійснити без альтруїстичних освітніх та виховних практик.

Безперервну освіту, навіть у її контрфактичних версіях вважають здобутком пізнього Модерну. Це твердження є слушним, якщо розуміти освіту як підготовку людини до прискореної динаміки змін у світі праці, коли професійна самореалізація набуває контингентного характеру. Разом з цим таке бачення освіти, що має тривати упродовж життя, є водночас прагматичним і утопічним проектом. Прагматизм цього проекту полягає у прагненні інтегрувати її до існуючих систем освіти, а утопізм – у неможливості здійсненні такого роду домагань і пропозицій через їхню збитковість і певну культурно-антропологічну недоцільність.

Така парадоксальність, притаманна більшості концептуалізацій безперервної освіти, не в останню чергу криється у гібридизації культурно-політичних традицій раннього і пізнього Модерну. Просвітницькі ілюзії про всемогутність освіти і виховання як таких у добу пізнього Модерну перетворюються на міфологеми, а їх простір обмежується структурними елементами системи освіти. Життєвий світ взагалі залишається за межами таких гібридних концептуалізацій, хоча, на мою думку, він є антропологічним підґрунтям безперервної освіти, яка – за умов дотримання між поколінної справедливості – може відбуватись у вільний час, за винятком практик переучування, необхідних для матеріального виробництва.

Застосування біографічного методу в аналізі філософської спадщини

Сковорода розкриває транстемпоральні передумови реалізації вимоги безперервної освіти. Такою теоретичною передумовою може бути її розуміння як життєтворчості.

Отже, конструювання власного життя засобами навчання і виховання є одним з вирішальних завдань безперервної освіти. Упродовж усього життя людина навчається вести своє життя, бути свободною і відповідальною. Таку версію безперервної освіти не слід вважати другорядною. Адже людина з більшим життєвим досвідом, що здатна усвідомлювати наслідки від вибору сродної або несродної праці, краще пристосовується до кризових ситуацій, здатна самотійно долати кризи і зберігати свою гідність.

Г.С. СКОВОРОДА ЯК НАСТАВНИК МОЛОДІ: ДО АКТУАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ ВЕЛИКОГО ФІЛОСОФА

Г.В. Троцько, м. Харків

Виховання молоді у сучасній Україні ускладнюється через ускладненість контекстів, у яких відбувається її соціалізація. Це гібридна війна, криза і бідність. Разом з цим в українському суспільстві стрімко розвивається культура престижного споживання, яка домінує серед молоді. Навіть ідея Європи у молодіжних субкультурах розглядається у споживацькому вимірі.

У цих соціокультурних контекстах надзвичайно актуальними стають ідеї Сковороди про сродну працю, покликання і щастя, про самопізнання і самореалізацію молоді. Як наставник-педагог Сковорода акцентує передусім необхідність не тільки зовнішньої, а й внутрішньої свободи, готовності перетворювати світ на краще. Неформальна освіта і виховне опікування молодими людьми були покликанням Сковороди. Його педагогічна пристрасть і одержимість потребою корегувати життєві шляхи молоді, напучувати, спонукати її до самовиховання, самоконтролю і самоспостереження є прикладом для учителів незалежної України

Першочерговим завданням українських педагогів є формування патріотів, національно свідомих особистостей, готових захищати і відстоювати територіальну цілісність країни, її цінності і традиції. Контексти гібридної війни посилюють суспільне і цивілізаційне значення цього завдання. Як носії ідеї миру та європейських цінностей українці продовжують крокувати шляхом, прокладеним великим Г. Сковородою та його послідовниками.

Сковородинівська традиція створила унікальну атмосферу, сприятливу для розгортання творчого потенціалу педагогічної науки і практики не тільки в освітніх інституціях, а й у життєвому світі, який нерідко залишається за межами теоретичної рефлексії та поза увагою педагогів-практиків.

Як відомо. Г.С. Сковорода був філософом та унікальним педагогом. Через це його слушно називають українським Сократом, педагогічна майстерність якого реалізувалась у діалогічному вихованні, тобто у процесі живої комунікації з учнями. Його філософські та педагогічні ідеї не можна відокремити від трибу життя цього видатного мислителя, практичний педагогічний досвід все ще залишається недостатньо вивченим. Його слід вважати ресурсом сучасних освітніх і виховних практик.

У підсумку треба зазначити, що духовна атмосфера, необхідна для педагогічного натхнення і педагогічної творчості, створюється у спільноті учнів та вчителів, яка є не просто колективом, а передусім живим соціальним організмом, де піклування про себе поєднується з настановами постконвен-ціонального патріотизму.

ФІЛОСОФСЬКО-ПРАВОВІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

О.С. Біланов, м.Харків

Одним з основних пріоритетів розвитку сучасної освіти є забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, у тому числі для дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інвалідністю, дітей з інших соціально вразливих груп.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [3].

Інклюзивна освіта – перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя в суспільстві. Сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення всіх своїх членів у різні види діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності.

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана, насамперед, з тим, що в Україні історично склалася ситуація, за якої категорія дітей-інвалідів, дітей з відхиленнями у фізичному чи розумовому розвитку протягом довготривалого часу залишалася соціально незахищеною, і навіть певною мірою ізолюваною від соціуму, а відкрите обговорення проблем, стосовно інвалідності – було непопулярним у суспільстві [2]. Окрім цього, число дітей, які потребують корекційного навчання, з кожним роком неухильно росте, при цьому наголошується тенденція якісної зміни структури дефекту, комплексного характеру порушення у кожної окремої дитини.

Розглядаючи поняття інвалідність, з одного боку це проблема постійна, видозмінна, яка носить філософський характер в силу вічності і сталості, яка відповідно, потребує усвідомлення і вироблення універсальних загально-людських підходів до її оцінки та принципів вирішення. З іншого боку, – інвалідність як певний стан частини соціуму мінлива, має конкретно-історичну обумовленість, що пояснюється мінливістю самого суспільства, умов його буття, появою нових захворювань і форм інвалідності. А це в свою чергу потребує необхідності оцінки і пошуку вирішення проблеми інвалідності в соціальних обставинах, які постійно змінюються.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку

дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного та/або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й представляє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту.

Реформування освіти в напрямі інклюзії підтверджується численними змінами в законодавстві України, практичною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів та узгоджується з основними міжнародними документами у сфері забезпечення прав дітей, зокрема зі статтею 24 «Освіта» Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю» [1].

Зміни в законодавчих і нормативно-правових документах про розвиток інклюзивної освіти викликають чималу кількість запитань про їх запровадження в більшості учасників освітнього процесу – керівників навчальних закладів, педагогів, батьків тощо.

Основними міжнародними організаціями, які формують політику в галузі інклюзивної освіти, є Організація Об'єднаних Націй (ООН) ЮНЕСКО, Організація Економічної Співпраці та Розвитку (OECD). Ратифікувавши міжнародні правові документи, Україна взяла на себе зобов'язання з дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, законодавчо визнала принципи інклюзивної освіти. Основою для запровадження інклюзивної освіти є низка міжнародних та державних нормативно-правових документів: «Загальна декларація прав людини» (1948 р.); «Конвенція ООН про права дитини» (1989 р.); «Конвенція ООН про права інвалідів» (2006 р.); «План дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими можливостями в Європі в 2006-2015 роках»; Конституція України; Закон «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (21.03.1991); Закон «Про загальну середню освіту» (1999 р.); Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні» (06.10.2005);

Закон «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» (06.07.2010); Закон України про освіту; Конвенція про права інвалідів; Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання; Указ Президента України «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» від 18.12.2007 № 1228; Указ Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» від 30.09.2010 № 926; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» від 5.07.2004 № 848; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших мало мобільних груп населення на 2009-2015 роки «Безбар'єрна Україна» від 29.07.2009 № 784; Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» від 03.12.2009 № 1482-р, а також Накази Міністерства освіти і науки України, Листи Міністерства освіти і науки України з питань інклюзивного навчання.

Як показав аналіз, здійснений у рамках українсько-канадського проекту „Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні" (2008-2013р.р.), метою якого було змінення ставлення уряду, закладів освіти та неурядових організацій (НУО) до людей з особливими потребами шляхом представлення різних основоположних компонентів системи інклюзивної освіти, а саме: формування політики у сфері освіти, та соціальних послуг, яка спрямовуватиметься на розбудову інклюзивної моделі освіти в Україні, норми вітчизняного законодавства з багатьох питань не відповідають стандартам «Конвенції ООН про права інвалідів» (2006 р.) [4].

Аналіз законодавчої бази вказує на те, що державна політика щодо

навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні формується відповідно до прийнятих міжнародних зобов'язань та нової філософії розуміння «інвалідності» в суспільстві.

Разом з тим, не завжди прослідковується узгодженість в основних підходах щодо запровадження інклюзивної освіти в Україні як в нормативно-правовій базі зацікавлених міністерств, так і в державній політиці в цілому.

Література

1. Заєркова Н. В., Трейтяк А.О. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / Укладачі Н.В. Заєркова, А.О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.
2. Капська А.Й. Соціальна педагогіка: Підручник. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003.- 256с.
3. Шнайдер В.І. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження. / В.І. Шнайдер. – Хмельницький, ОППО, 2010. – 176 с.
4. www.education-inclusive.com/.../modul_rozrobka_socialnoi

ЦІНІСНИЙ КОМПОНЕНТ СУЧАСНОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Н.М. Бойченко, м. Київ

Сучасне суспільство є результатом широкого застосування здобутків науки і освіти до здійснення соціальних змін. Деніел Белл навіть вважає, що у сучасному суспільстві, яке він характеризує як постіндустріальне, не індустріальна економіка, а наука і освіта стають основною продуктивною силою [1]. Втім, ми більшою мірою схилиємося до позиції Еміля Дюркгайма, який вважав, що будь-які соціальні норми, а отже і соціальні інститути базуються на нормах моральних: так, розподіл праці він вважав передусім моральною нормою, на якій уже виростають економічний поділ праці та усі пов'язані з ним інститути [2]. Таким чином, якщо визнавати справедливність твердження Белла, яке він та його послідовники доводять емпіричними соціологічними даними, тоді слід передусім виявити, які моральні норми, пропоновані наукою і освітою, стають для суспільства настільки значущими, що це призводить до такого широкого економічного, політичного тощо впливу науки і освіти на все суспільство.

Наприклад, фахівці UNESCO у спеціальній програмі «Викладання і навчання в інтересах сталого майбутнього» стверджують: «Цінності якими ми живемо, впливають на те, як ми ставимось до інших людей та до всієї нашої діяльності в навколишньому середовищі, й тому впливають на наші перспективи для досягнення сталого майбутнього...»[3] Цей освітній модуль дає можливість розглянути важливість людських цінностей та ставлення до формування майбутнього; він також містить ідеї та приклади для класифікації та аналізу цінностей.

Очевидно, що ціннісне розмаїття сучасного світу може бути досягнуте з позицій мультикультуралізму, що спрямований на збереження цього ціннісного розмаїття щонайменше як розмаїття культурного. Саме тут варто докладати зусилля дослідникам культури, так само, як і дослідникам природи людини чи сутності соціальних процесів. Однак, слід не забувати, що повноцінно забезпечити співіснування різних ціннісних систем може лише уся сукупність соціальних систем, а не лише якась одна соціальна система, наприклад, система освіти. Адже кожна соціальна система є універсальною – інакше вона не була би у повному сенсі слова соціальною. Якщо система освіти не може дати єдино правильну відповідь на питання узгодження цінностей різних спільнот у ціннісних структурах особистості та соціальних систем, то в усякому разі вона спроможна і зобов'язана давати власну відповідь на це питання, яка хоча й ніколи не може бути остаточною, однак завжди може і повинна бути контекстуальною.

Останнім часом мало не по всьому світі медична етика стала невід'ємною частиною медичної освіти на всіх її рівнях. Наповнення ціннісного компоненту медичної освіти полягає перш за все у широкомасштабних навчальних заходах, які спрямовані на покращення розуміння лікарями власних цінностей та покращення процесів прийняття рішень при виникненні конфліктних ситуацій, що виникають під час клінічної практики. В межах біоетики все більш актуальним стає вимога про переосмислення цінностей прав та свобод людини

у цивілізованому співтоваристві. Ключові принципи біоетики враховують права людини як особистості та як пацієнта, однак ці принципи не можуть мати силу закону; дотримання багатьох з них – лише результат доброї волі та моральної відповідальності лікаря. Слід окремо зазначити, що питання про відповідальність лікарів, вчених або науки в цілому постає гостро в тих випадках, коли виникає небезпека, що їх дії не можуть гарантувати позитивного соціального результату. [4; 273]

Ціннісна (етична) складова клінічної діяльності лікаря була усвідомлена та поступово набуває все більшого значення як за кордоном так і у сучасній системі медичної освіти[5; 73]. Метою вищої професійної медичної освіти все частіше називають розвиток інтелектуально-моральної особистості з метою збереження життя людей та поліпшення якості медичної допомоги [6; 143]. Потреби практики визначають ціль тієї чи іншої професії й вимагають від працівників відповідного профілю необхідної кваліфікації (професіоналізму, фахової компетенції), з одного боку, а також їхньої етичної підготовки, що передбачає теоретичне освоєння норм та принципів моралі для застосування їх у професійній практиці (тобто вже компетенції морально-етичної) – з іншого.

Набуття світоглядних, морально-етичних компетенцій у процесі навчання, підвищення кваліфікації, тематичного вдосконалення в межах медичної освіти може здійснюватися через долучення слухачів до філософської та історико-культурної спадщини українського народу. Доречним в цьому контексті є звернення до доробку Г.С. Сковороди. Говорячи про можливості людини, про її освіту та цінності філософ прагнув обґрунтувати своє педагогічне вчення з урахуванням духовно-практичного досвіду народу. На думку філософа, ключовим у людині є глибоке емоційно-вольове єство людського духу – її «серце». Із «серця» піднімається, виростає думка, прагнення, й почуття; воно є і своєрідним вмістилищем чеснот людини. Звідси вимога Сковороди: «пізнай себе», «поглянь у себе»[7].

Звертаючись до ціннісних компонентів освіти, на нашу думку, варто уникати абсолютизації тих чи інших цінностей, як моральних, так і соціальних

чи духовних. Розширення ціннісної проблематики у медичній освіті має на меті не тільки сформувати у слухачів уявлення про суспільні цінності, але й сформувати у слухачів ціннісні орієнтації, які можуть слугувати регуляторами їх поведінки в професійній діяльності, будуть ефективним інструментом для подолання проблем як у професійній, так і у соціальній сферах.

Література

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования /Д.Белл [пер с англ.]. – М.: “Academia”, 1999. – 956с.
2. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Эмиль Дюркгейм ; [пер. с фр.] // О разделении общественного труда. Метод социологии. – М. : Наука, 1991. – С. 5-380.
3. Teaching and learning for a sustainable future a multimedia teacher education programme. Values education. http://www.unesco.org/education/tlsf/mods/theme_d/mod22.html
4. Бойченко Н.М. Ценностная трансформация прав и свобод человека в контексте биомедицинской этики // Режим доступа <http://elib.bsu.by/bitstream/page=273>.
5. Medical Ethics Education: An Interdisciplinary and Social Theoretical Perspective // Springer in Ethics by Emmerich. - Springer Science & Business Media, 2013. – 111p.
6. Лук'янова ЛВ Психолого-педагогічні аспекти формування професіоналізму майбутніх медиків // Режим доступа http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/19370/1/Lukianova_Psykholoho-pedahohichni_2014.pdf.
7. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2-х т. – К., 1973. – Т. 1. – С. 411-463.

НАПРЯМИ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТОВАРИСТВ В УКРАЇНІ

Т.В. Бондар, м Харків

У сучасних умовах Україна проводить реформування системи освіти, нещодавно був прийнятий новий Закон України “Про освіту” (від 05.09.2017), який метою освіти вбачає всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього

рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. У статті 8 цього закону закріплено, що реалізувати своє право на освіту впродовж життя можна шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. У контексті інформальної освіти набуває значення діяльність та історичний досвід педагогічних, громадських, науково-технічних, просвітницьких та інших товариств, які діяли на теренах українських земель починаючи з кінця XIX ст – початок ХХІст.

Педагогічне товариство – це організація, об'єднання людей, яких поєднує спільна ідея, мета, програма дій за для досягнення цих ідей і цілей в області освіти і розвитку національної свідомості. Педагогічні товариства є одними з ефективніших напрямів освіти, підвищення грамотності та обізнаності щодо сучасних знань населення. У цьому контексті набуває значення аналіз історичного досвіду діяльності таких організацій.

Діяльність педагогічних товариств досліджували Г. Гринько, І. Золотоверхий, С. Дровозюк, С. Перський, В. Дорошенко, І. Крилов, І. Коляска, Г. Ващенко, Р. Млиновецький, Ю. Шевельов, М. Демченко, Р. Іванчук, Т. Комаринець, І. Мельник, А. Середняк, А.В. Грицан, Л. Євселевський, А. Пижик, В. Бурмака, Н. Сорочан, О. Журба, Н. Полонська-Василенко, Г. Шикітка, П. Хмельовський, М. Надрага, М. Коропатник, І. Хохліна, Н. Житкова та інші. Однак просвітницький аспект функціонування педагогічних товариств не було достотно досліджено науковцями.

Просвітницька діяльність педагогічних товариств на території України значного поширення набула з кінця XIX ст., коли українські землі були складовою частиною Російської імперії та у радянські часи, упродовж ХХ ст. Плідну організаційно-просвітницьку діяльність здійснювали такі товариства: товариство культурно-освітнього спрямування “Просвіта” (1868), “Рідна школа” (першопочаткова назва “Руське Педагогічне товариство”) (1881), “Педагогічне товариство імені Г. Сковороди”, “Київське педагогічне товариство імені К.Д. Ушинського” (1899), “Київське фребелівське педагогічне товариство” (1908), “Київське обласне товариство” (1916), “Учительське товариство Подкарпатской Руси” (1920),

“Школьная помощь”(1920), “Крайовий Союз Учителів ремісничих шкіл у Прикарпатській Русі” (1924), “Товариство учителів Греко-католицької єпархії Мукачівської”(1926), “Товариство учительок домашніх наук в Підкарпатській Русі” (1927), “Народовецьке учительське товариство” (1929), “Учительська громада” (1930), [1], Всеукраїнське Педагогічне Товариство ім. Григорія Ващенка (1995), Товариство “Знання” та ін.

Педагогічні товариства зазнавали переслідувань, тотальних репресій і заборони просвітництва будь-чого українського. Серед напрямів діяльності педагогічних товариств найбільш поширеними були: друки журналів, часописів, книг українською мовою; організація українських читалень, проведення тематичних вечорів та бесід, створення недільних шкіл.

Представниками педагогічних товариств була академічна молодь, громадські діячі, політики, письменники, перекладачі, академіки, педагоги, духовні отці та ін.

У межах другої половини ХХст. вагомий внесок у реалізацію зазначених напрямів діяльності здійснило Товариство “Знання” Його було створено у 1947р. як суспільний інститут – Товариство для розповсюдження політичних і наукових знань, а саме для формування наукового світогляду, пропаганди досягнень науки і техніки, передового досвіду господарювання та підвищення професійної кваліфікації. [2, с. 442-443]. Вивчення діяльності Товариства “Знання” засвідчує, що воно стало наступником Всесоюзного Лекційного Бюро при Міністерстві вищої освіти СРСР. На початку своєї роботи Товариство “Знання” (1948 – 1962 рр.) прапугувало марксистсько-ленінські ідеї, атеїзм, зміцнення радянської держави, формування радянської людини. Мало структуру ієрархічного масово-просвітницького характеру: всесоюзний, республіканський, обласний, районний та первинний (підприємства, установи, заклади) рівні.

У 1963р. Товариство “Знання” перейменовано на Товариство «Знання» Української РСР (1963-1975 рр.). Упродовж 60-х – 70-х років минулого століття

основним напрямом роботи Товариства було підвищення кваліфікації і методичної майстерності лекторів. Значного поширення набули такі форми роботи, як цикли лекцій, лекторії, кінолекторії, радіолекторії, народні університети тощо [3].

Просвітництво через підготовлених лекторів велося для всіх верств населення з теорії держави і права, історії СРСР, загальної історії, педагогіки, медицини, економіки, природничих наук, технічних наук.

У листопаді 1990 р. відбувся Установчий з'їзд Товариства «Знання» України, який оголосив його самостійною громадською просвітницькою організацією. Почався процес реформування і демократизації Товариства.

Товариство «Знання» долучилося до здійснення національних науково-освітніх програм: державне, національне і духовне відродження України і саме українських цінностей. Головною метою стало утвердження загальнолюдських цінностей, ідеалів гуманізму, свободи, рівності та справедливості. Розпочався процес співпраці Товариства з організаціями “Просвіти”, які у свій час також відроджувалися, з Академією наук України і ВНЗ.

Основними напрямками роботи Товариства «Знання» України є просвітницько-освітня робота, організація освіти дорослих, виховання екологічної культури громадян, інформатизація суспільства, поширення комп'ютерної грамотності, підвищення професійного рівня спеціалістів, підготовка кадрів сучасних професій, видавнича діяльність.

Вцілому розвітницька діяльність педагогічних товариств хоч і не завжди йшла стежкою українських цінностей, а і підпорядковувалась задоволенню потреб тодішніх політичних режимів, в частості, це стосується Товариства “Знання”, разом з тим накопичила цінний досвід, який можна використати у сучасних умовах. Перш за все — це лекційна пропаганда на базі культурно-освітніх устав і центрів, диференційний підхід у лекційній роботі з різними групами населення, проведення лекційних заходів у вихідні дні, народні університети, народні просвітницькі збори, семінари, читання, вечори, видавнича діяльність, тощо.

Література

1. <http://www.zakarpattia.com/?p=1577>
2. Українська радянська енциклопедія: в 17 т. / За ред. М. П. Бажан, О. І. Білецький, І. К. Білодід та інші. К.: Українська радянська енциклопедія, 1963. Т. 14., 592 с.
3. Коропатник М. М. Діяльність організацій товариства «Знання» України (1976-1985 р.р.) [Текст]: автореф. дис. канд. істор. наук: 07.00.02 / М. М. Коропатник; [Київський університет ім. Тараса Шевченка]. К., 1995. 23 с.

ГЕНЕЗИС ІДЕЇ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ У ЗАРУБІЖНІЙ І ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ

Н.В. Бурлаченко, м. Харків

Про проблемне навчання або про його основні ідеї відомо давно. Витоки такого навчання зародилися ще в далекому минулому. Так, можна посплатися на вислів Квінтіліана (пр. 35-95 рр.) в його філософсько-педагогічній праці «Повчання в ораторському мистецтві»: «Дитина має боротися за те, щоб досягти успіху в навчанні, але слід робити так, щоб вона дуже хотіла його досягти» [1].

Елементи проблемного навчання досить широко використовували у граматичних школах Давнього Риму, а також у римських школах риторів [6], де учнів детально знайомили з подробицями складання та проголошення промов, «декламації» [3].

Помітний спад у розвитку ідеї проблемного навчання спостерігається в епоху Середньовіччя, оскільки дидактичні пошуки були спрямовані на те, щоб озброїти школярів знанням догматів церкви і усунути всілякі вагання щодо віри.

Особливу роль у посиленні уваги до проблемного навчання в епоху Відродження відіграв М. Монтень. Він перший, хто засудив гіпертрофоване словесне навчання середньовічної школи і наполягав на тому, щоб у процесі навчання вчитель надавав можливість висловитися учневі. Окрім цього, Монтень розробив конкретні рекомендації щодо організації бесіди та її проведення.

Проте ґрунтовна розробка проблемного навчання розпочалася в кінці XIX століття. Джон Дьюї (1859-1952) – американський філософ-прагматик, психолог і педагог запропонував все навчання будувати як самостійне рішення проблем. Саме Дж. Дьюї заснував в 1894 р в Чикаго дослідну школу, в якій навчальний план було замінено ігровою та трудовою діяльністю. Заняття читанням, рахунком, письмом проводилися тільки в зв'язку з потребами – інстинктами, що виникали у дітей спонтанно, із їх розвитком – фізіологічним дозріванням [5]. Дж. Дьюї вбачав недолік традиційного навчання в тому, що в його межах логіка навчального предмета «від і до» задає траєкторію формування розуму дитини, який природно чинить опір. Все зводиться до простого заучування «рутинної формули викладу», чим заглушається «власний тонкий рух» дитячої думки. Неадекватний природі дитини соціально-педагогічний вплив дорослого (вчителя) гальмує його природжену здатність до творчості.

Ідеї проблемності в контексті досліджень продуктивного, творчого мислення були порушені і німецькими вченими О. Зельцем і К. Дункером на початку XX ст. О. Зельц розглядав завдання, проблемну ситуацію як основний метод експериментального дослідження. Аналіз процесу рішення різного типу завдань, на його переконання, є основою у визначенні сутності творчого мислення особистості. Такий підхід дозволив психологам моделювати мислення через процес вирішення завдань. Водночас, за слушною думкою дослідника М. Матюшкіна, основним недоліком таких досліджень було те, що «завдання розглядалося як щось зовнішнє по відношенню до мислення індивіда, як один з можливих подразників, що викликає мислення. Індивід, його знання фактично не були включені в ситуацію завдання» [4, с. 7].

У вітчизняних педагогічній думці ідея проблемного навчання починає всебічно і глибоко розроблятися з другої половини 60-х років XX століття. Суттєве значення в розвитку теорії проблемного навчання мало положення про роль проблемної ситуації в навчанні та мисленні. Вагомий внесок у розробку теорії проблемного навчання здійснили М. Махмутов, А. Матюшкін, А. Брушлинский, Т. Кудрявцев, І. Лернер, І. Ільницька та ін.

Зокрема, І. Лернер сутність проблемного навчання вбачав у тому, що «учень під керівництвом учителя бере участь у вирішенні нових для нього пізнавальних і практичних проблем у певній системі, що відповідає освітньо-виховним цілям школи» [2].

Першорядне значення серед методів і прийомів навчання займають евристична бесіда, проблемний виклад, дедуктивний підхід. На широкому використанні цих методів і будується сучасна теорія проблемного навчання, розроблена М. Махмутовим, заслуга якого полягає в тому, що він дав наукове обґрунтування проблемного навчання як дидактичної системи.

М. Махмутов вважав, що проблемне навчання – це тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; процес взаємодії викладання і навчання орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійких мотивів навчання і розумових, включаючи творчі, здібностей у процесі засвоєння наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій.

Проблемність у навчанні розглядалася як одна із закономірностей розумової діяльності учнів. Розроблено способи створення проблемних ситуацій в різних навчальних предметах, знайдені критерії оцінки складності проблемних пізнавальних завдань. Поступово поширюючись, проблемне навчання проникло із загальноосвітньої школи в середню і вищу професійну школу. Кожен педагог, в залежності від предмета викладання, кваліфікації, специфіки певного класу, теми уроку – застосовує проблемні методи і реалізовує проблемні уроки.

Література

1. Квинтилиан М.Ф. Риторические наставления / Типография Императорской Российской Академии. – Санкт-Петербург, 1834 – Ч.1. – С.14
2. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности / И. Лернер. – М.: Знание, 1980. – С. 82.

3. Межуев П.Г. Главные моменты в развитии западноевропейской школы. – М., 1913. – С. 12.
4. Психология мышления: Пер. с нем. и англ. /Под ред. и с вступ. статьей А. М. Матюшкина. – М., 1965.
5. Пилипец Л.В., Клименко Е.В., Буслова Н.С. Проблемное обучение: от Сократа до формирования компетенций // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5-4. – С. 860-864; URL: <https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34012>
6. Хрестоматия по истории педагогики / Под общ. ред. С.А. Каменева. – М.: Учпедгиз, 1935. – Т. 3. – С.112

ОЛЕКСА МИШАНИЧ ПРО ЗНАЧЕННЯ ТВОРЧОСТІ Г.С. СКОВОРОДИ В УКРАЇНСЬКІЙ КУЛЬТУРІ

К.Р. Вакуленко, м. Харків

Олекса Васильович Мишанич (1933–2004) – один із найкращих українських літературознавців другої половини ХХ століття. Тематичний та часовий діапазон його наукових праць надзвичайно широкий: від «Слова о полку Ігоревім» та закарпатських авторів XVII–XVIII століть до творів таких знакових українських письменників ХХ століття, як Катря Гриневичева, Богдан Лепкий, Олег Ольжич, Наталена Королева, Августин Волошин, Олекса Стефанович та інші. І все-таки основу основ його наукової творчості становлять праці з ділянки давньої української літератури.

Цікавими для дослідження є праці Олексі Мишанича, що мають узагальнюючий характер, тобто такі, що формують сучасні наукові уявлення про головні тенденції та характер розвитку вітчизняної літератури XI–XVIII століть: «Українська література другої половини XVIII ст. і усна народна творчість» (1980), «Давня українська література в загальнослов'янському контексті» (1999), «Проблеми вивчення давньої та класичної української літератури» (2002) тощо. Варто зауважити, що саме Олекса Мишанич був одним з авторів найновішої концепції розвитку нашої літератури, що була реалізована в першому та другому томах дванадцятитомової академічної історії української літератури (2013–2014) [1].

Значну частину своїх досліджень Олекса Мишанич присвятив видатному поету й філософу XVIII ст. Григорію Сковороді (1722–1794). Іще в 1976 році у видавництві «Наукова думка» вийшла друком його монографія «Григорій Сковорода і усна народна творчість» [4, 21]. Мишанич не раз зазначав, що всі твори Сковороди пронизані народнопоетичним словом. Саме воно позитивно вплинуло на збагачення його образно-художньої системи. Образи й дух народної творчості посіли важливе місце в його поезії та прозі [2, 62] .

Мишанич постійно наголошував на важливості вивчення творчості Сковороди. Саме він був ініціатором перекладу творів Сковороди сучасною українською мовою. Цей переклад побачив світ у двох томах 1994 року в рамках серії «Гарвардська бібліотека давньої української літератури». Перекладачами виступили Валерій Шевчук та Марія Кашуба, а Мишанич підготував до цього видання дуже ґрунтовну передмову, а також уклав невеликий бібліографічний довідник праць, присвячених життю і творчості Сковороди. Крім того, у 1985–2001 роках Мишанич підготував цілу низку цікавих сковородинознавчих студій для Сковородинівських читань у Переяславі-Хмельницькому. Серед них: «Творчість Григорія Сковороди в українському літературному процесі першої половини XIX ст.», «Григорій Сковорода у дослідженнях зарубіжних вчених-україністів», «Сприйняття творчості Сковороди наприкінці XX ст.», «Переклади творів Григорія Сковороди сучасною українською мовою: здобутки і втрати», «Творчість Сковороди в системі українознавства кінця XX ст.». Крім того, він видав і брошуру про життя і творчість Г. Сковороди [3].

В одному із своїх виступів на «Сковородинівських читаннях» Мишанич зазначив, що Сковорода увійшов в українську культуру як народний філософ. У цьому визначенні влучно відбито найважливіші аспекти багатогранної діяльності Сковороди: і спосіб його життя, і його педагогічна, просвітницька робота, і його погляди на народ, учення про щастя людини та про шляхи його досягнення.

Яскравим прикладом єдності Сковороди з народною культурою є його педагогічна праця й педагогічні погляди. На освіту мислитель дивився як на засіб виховання всього народу. Сковорода був прихильником загальної освіти для всіх станів суспільства й неодноразово наголошував на тому, що учням не треба нав'язувати тих наук, до яких вони не мають схильності, а необхідно розвивати в них природні здібності, виховувати чесних і працьовитих членів суспільства [2, 61].

Звертає увагу Мишанич і на моральну філософію Сковороди. На його думку, вона була соціально загострена, адже увібрала в себе морально-етичні норми народу, які склалися віками. Етика Сковороди проповідує працелюбність, поміркованість, чесну й безкорисливу дружбу, тобто усі ті моральні риси, які мають найширше вираження в усній народній творчості. Мишанич зауважував, що соціальне спрямування фольклору вплинуло й на соціальне спрямування філософських поглядів мислителя. Його теоретична філософія – це не тільки результат освоєння ним філософії минулих епох, досягнень науки, плід його наукового мислення, але й народна мудрість, яка виходила з практичного досвіду.

Вивчаючи творчість Сковороди, Мишанич зосереджується на ще одному важливому питанні – філософії щастя. Долслідник зауважив, що щастя людини, на думку Сковороди, криється у сродній праці. Якщо людина хоче бути щасливою, вона повинна пізнати себе, визначити свою схильність і обрати для себе споріднену працю. Щастя людини – в ній самій. Вона не повинна тягнутися за матеріальними достатками, почестями, а має задовольнятися малим, найнеобхіднішим. Саме праця є джерелом радості й задоволення [2].

У всіх своїх розвідках Мишанич наголошував на актуальності вивчення творів Сковороди та на його значенні в українській культурі. Він підкреслював, що Сковорода – це найвидатніша постать в культурному й літературному житті України XVIII ст., великий народний мислитель, просвітитель і письменник, що він відіграв велику роль у становленні нової української літератури, був

ідейним пророком. На думку вченого, поетична й прозова спадщина Сковороди стала органічною частинкою нового письменства.

Оглядаючи величезну літературу про життя і творчість Григорія Сковороди, можна сказати, що ця постать в історії нашої культури вивчена досить добре. Проте це не так. Саме Олекса Мишанич на зламі XX–XXI століть наголошував, що нині настав час переоцінки цінностей. Він підкреслив, що коли до цього часу творчість Сковороди вивчалась однозначно й прямолінійно, то на сьогодні вона вимагає інакших підходів та оцінок, аналізу на вищому рівні.

Література

1. Жулинський М., Денисюк І., Верховина. Збірник наукових праць на пошану професора Олекси Мишанича з нагоди його 70-річчя / М. Жулинський, І. Денисюк. – Дрогобич: Коло, 2003. – 177 с.
2. Мишанич О. На переломі [Текст]: Літературознавчі статті й дослідження / О. Мишанич; НАН України. Ін-т літератури ім. Т.Г.Шевченка.– К.: Основи, 2002. – 437 с.
3. Мишанич О. Григорій Сковорода: нарис життя і творчості / О. Мишанич. – Київ.: Обереги, 1994. – 45 с.
4. Студії з україністики: науково-навчальне видання / Міжнародна школа україністики НАН України; Інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка; Ін-т літератури ім. Т.Г. Шевченка; [відп. ред. Р. Радишевський]. – Київ, 2013.– Вип. – XIII. – 528 с.

ОСВІТНЄ ТЕКСТУВАННЯ

Н.І. Варич, м. Харків

Оновлення освітньої системи у контексті глибинних соціокультурних змін суголосне прагненням формувати незалежних, мобільних, творчих, розкутих, відповідальних, справедливих громадян; формувати світ безпечний, зі значними економічними й соціальними можливостями.

Для України, яка долає політичну нестабільність, тяжкі, навіть трагічні наслідки минулого й сьогодення, відновлюючи стратегії справедливого навчання, вагомим джерелом реформування освіти є філософсько-освітній набуток розбудовників альтернативних підходів у навчанні й вихованні.

На значну увагу заслуговує переосмислення ідей французького

мислителя, педагога-практика Селестена Френе. Методика вільних текстів (Texte Libre), досвіду «навпомацки», яка залишається провідним інструментом в усіх сучасних школах Френе, спирається на дитячу природну зацікавленість у довкіллі, виводить школяра з позиції підневільного пасивного учасника, допомагає йому розкритися, мотивувати до творчості, обрати шляхи творчої діяльності, сприяє формуванню рівноправності й рівнозобов'язаності учасників комунікативних практик, передбачає активізацію творчого потенціалу всього педагогічного колективу і його одностайність, згуртованість навколо спільної ідеї, у створенні сприятливого середовища як для примноження досягнень дітей, їхньої залученості до справжнього життя, а не підготовки до нього, так і для неспинного розвитку й реалізації педагогів.

ЛЬВІВСЬКО-ВАРШАВСЬКА ШКОЛА ПРО ЦІННІСТЬ МОРАЛЬНОГО ІДЕАЛУ

О.А. Гончаренко, м. Хмельницький

У ситуації втрати людиною сучасності моральної чутливості, коли *інший* перестає бути для неї тим, з ким хотілося б зустрітися віч-на-віч, а радше неприємною деталлю чи зайвою перешкодою (Бауман, Донскіс), альтернативу моральній сліпоті може завжди підказати історія філософії. Цінною у цьому сенсі є зокрема філософська традиція Львівсько-Варшавської школи (1895-1939) (ЛВШ), засновник якої – Казимир Твардовський – перешкоду у визнанні людиною етичних принципів пов'язав із наданням у вихованні переваги інтелектуальному, а не етичному розвитку, внаслідок чого «дитина значно раніше засвоює абстрактні поняття, аніж почуття, які приводять її до визнання моральних принципів». З підстав своєї етики польський філософ вивів моральний ідеал – людина у пошуках етики. Більшість філософів ЛВШ погодились зі своїм учителем у тому, що моральний ідеал – важлива перспектива для людини.

З погляду Степана Балея мораль не є чимось загадковим і незрозумілим для людини, а лише досвідом – канonom суспільного добра – який допомагає їй зорієнтуватися у своїх діях та вчинках й визначитися з власним призначенням у житті. Людина має право та обов'язок самостійно конструювати свій моральний ідеал, змінювати й удосконалювати його за необхідності. При цьому творення моральних цінностей не є якимось довільним і необґрунтованим «вибриком» людської думки, а, навпаки, необхідним і логічним процесом розрізнення добра та зла.

Владислав Татаркевич змінив усталений погляд на теорію добра, згідно якого добро є відносним, а правила моральної поведінки безвідносними. Оскільки реальність є мінлива, а з нею мінливими є також способи досягнення добра, то у світі безвідносного добра немає безвідносних правил моральної поведінки. Єдиним принципом моральної поведінки людини є принцип слухності. Людина може регулює своє моральне життя за допомогою не однієї – однозначної – етичної теорії, а різних етичних теорій. Етика не може бути монополістом у сфері пізнання та творення етичних цінностей, вона має лиш сприяти тому, щоб теорії безвідносності та відносності залишалися на своїх місцях й не виключали одна одну із мислення та дій людини.

В інтерпретації Тадеуша Чежовського моральні принципи набули диспозиційного характеру не до пізнавання загальних етичних принципів, але до винесення індивідуальних оцінок: моральне відчуття є диспозицією до винесення індивідуальної моральної оцінки так само, як зір – до індивідуального сприйняття кольорів і форм. Очевидно, що людина не може пізнати абсолютного добра, проте вона може на підставі логічних законів та розсудливості давати одиничні оцінки, узагальнювати їх та впорядковувати у систему абсолютних цінностей, але якою б етика не була – індуктивною чи дедуктивною – вона не може уникнути конфронтації з сумлінням, яке її конструює та верифікує на практиці.

На думку Тадеуша Котарбінського, людина здатна до самостійного

прийняття рішення стосовно того, що є гідним і що є негідним на підставі раціонального довільного мислення, тому етична культура – це не виключно ознака «самодостатнього серця». Конструкція морального ідеалу здійснюється людиною перш за все на підставі поглядів на світ. Не менш значимими для цього є також знання з психології, логіки та соціології, але образ сучасної етики – це вже не етика як розроблена у деталях система правил життєвої та суспільної мудрості, а радше наука про мораль, мета якої – дослідження індивідуальної та суспільної моралі. Відповідно, мета університетських викладачів науки про мораль – лише культивування етичної культури, а не її насадження. Моральний взірцем Котарбінського був надійний опікун. Його риси характеру: мужність, добре серце, правдивість, панування над собою, шляхетність. Опікун – це людина, яка «здає екзамен» у людей на довіру і є визнана надійним опікуном.

Заслугує на увагу спроектований Марією Осовською взірець громадянина демократичного ладу. З-поміж рис, бажаних для тих, хто живе у демократичному суспільстві, на думку вченої, мали би бути: перфекціоністські запити, щирість думки, внутрішня дисципліна, толерантність, активність, громадянська відвага, інтелектуальна правдивість, критицизм, відповідальність, усупільненість, лицарство, естетична вразливість, почуття гумору. На відміну від взірця стоїчного мудреця, який був елітарним, чи взірця лицаря, який як і взірець джентльмена, був класовим, взірець громадянина Осовської є ні елітарним, ні класовим, його може взяти кожен як основу для конструювання свого ідеалу. Цей моральний взірець є егалітарним. Особливістю цього взірця є урівноваженість інтелектуальних та моральних чеснот, матеріальних і духовних потреб, індивідуальних та суспільних ідеалів. Такий взірець гідний людини у будь-якому товаристві, яке лиш єднає та координує її членів, а не підпорядковує якомусь штучному культу чи узурпатору.

Таким чином, з погляду представників ЛВШ моральний ідеал – це голос власного сумління, який не можна заступити чужим. Моральний ідеал – це моральні судження, ґрунтовані на оцінках емоцій, вироблених у стосунках людей. Моральний ідеал – це ієрархія цінностей, згідно яких розумна людина

робить вибір шляху власного морального розвитку. Як виховання розуму має на меті створення понять, потрібних для усвідомлення певних принципових істин, так і виховання характеру, прагне до формування почуттів, потрібних для визнання моральних принципів. Людину не можна навчити етиці як усталеній у деталях системі правил життєвої та суспільної мудрості, можливо тільки культивувати етичну культуру завдяки знайомству з історично даними стилями та схемами моралі. Втім це вже не етика, а наука про мораль як цілість відповідей на питання, як діяти, щоб мати повагу від людей, які самі її гідні. Досвід ЛВШ переконує не легковажити з сумлінням, особливо в час змагання людини між співчуттям та байдужістю.

ЛІНГВІСТИЧНА КУЛЬТУРА Г.С. СКОВОРОДИ: ДО МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПРОБЛЕМ ДОСЛІДЖЕННЯ

Н.В. Григорова, м. Харків

Розкриття багатогранного потенціалу літературної і філософської спадщини Г.С. Сковороди передбачає також аналіз лінгвістичної культури цього великого мислителя, комунікативно відкритого світу і України. Адже лінгвістична культура, яка може розглядатись як в нормативному, так і в культурологічному аспекті. Вона несе на собі відбиток володіння культурними техніками оволодіння і опрацювання мовного матеріалу, а також визначає габітус і статус людини.

Твори Сковороди, його епістолярна комунікація і віддзеркалення його особистості у мемуарах дозволяють реконструювати у цілому мовні уподобання цієї непересічної людини, стилістичні особливості та способи мовної само репрезентації. Сучасні соціолінгвістичні дослідження (Б. Бернстайн, М. Майтон та ін.) дозволяють здійснити опис цієї культури за моделлю обмежених (restricted) і опрацьованих (elaborated) кодів. Ця методологія дозволяє здійснювати таку реконструкцію не тільки на матеріалі тієї мови,

якою писав Сковорода (це як відомо, «руська» мова), а й на матеріалі перекладу на українську. Адже такий переклад є радше осучасненою версією оригіналу і розширяє простір репрезентацій оригіналу та його інтерпретаційні можливості.

Г.С. Сковорода, як відомо, був поліглотом. Але знання багатьох іноземних мов ще не є ознакою високої лінгвістичної культури їхнього носія, бо це знання може існувати у вигляді обмеженого мовного коду, навіть якщо індивід володіє нею на рівні носія. Це мова так званої «напіосвіченої людини», лінгвістичні уподобання якої переконливо розкриває Т. адорно у своїй «Теорії напіосвіти». Мова ж Сковороди характеризується опрацьованими кодами як у філософських, так і у літературних текстах. Як приклад тут можна назвати його гру з античними образами і концептами, які присутні майже в усіх його філософських творах. Але найбільш важливим для розуміння лінгвістичної культури Сковороди є діалог «Сіон», де йдеться про духовне упорядкування світу Словом. Опанування мови символів і застосування цієї мови у спілкуванні, як доводить Сковорода, є різними процесами. Таке розрізнення вже є свідченням високої лінгвістичної культури.

Аналіз лінгвістичної культури Сковороди у площині соціолінгвістики і соціології знання доводить, що його самореалізація відбулась і у статусі посередника між західною і східною гілками християнства.

КУЛЬТУРОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСВІТИ: ПОЛЕМІЧНІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

О.М. Грицай, м. Харків

Розвиток культури та її реальні можливості пов'язані з освітою яка є основою у функціонуванні всіх культур. Проблеми єдності культури й освіти активно культивується як в теоретичній так і в практичній площині. Водночас взаємодія культури та освіти носить суперечливий характер. Ці суперечності мають місце як всередині кожного феномену, так і в їх взаємодії.

Освіта завжди була проблемою культури, оскільки вона дає людині засоби для виявлення смислів. В цьому контексті інтеграційні та інформаційні тенденції глобалізованого світу тематизують проблему взаємовідношення мультикультур і культури в цілому в контексті освіти і науки.

Характерна особливість освіти полягає в тому, що вона є не тільки раціоналізацією людського знання, а має конкретно-практичне, культурологічне значення. Ця двуєдиність виражається в застосуванні наукових досягнень в усіх сферах життєдіяльності людства незалежно від їх відмінностей у культурному розвитку. Оскільки освіта тісно вплетена в буттєву тканину становлення людства і, зокрема, індивідуальної самоідентифікації особистості, то створюється ілюзія про рівномірність розвитку як усіх сфер життєдіяльності людства так і світоглядницьких засад. Однак, вже на початку 21 ст. політика щодо освіти існуючих мультикультурних спільнот в безпосередній і дотичній культурі не виправдала себе в жодній країні Європи, де вона проводилась. Відбулося самовідчуження особистості в продуктах культури. Але таке відчуження може “зніматися” в комунікативній системі, тому було змінено акцент з соціальної проблеми окремих суспільств на цивілізаційний. Однак, цей процес ще більше поглибив проблеми людства, які спричинили багатоаспектні зміни в культурі: це освітні і технологічні новації, які вимагають універсальних знань, безперервне оволодіння освітою в зрілому віці, розвиток принципів нових гендерних ролей, розповсюдження страху внаслідок напливу мігрантів тощо.

Означені цивілізаційні виклики виливаються в полемічні інтерпретації взаємозв'язку освіти і культури і породжують плюралізм думок, концепцій, теорій, та їх реалізацію в квазідемократичних соціумах. Замість проголошеної свободи, демократії, завдяки ІТ технологіям виникають керовані спільноти і суб'єкти які ще більше поляризуються між собою. Інформаційно-технократичний світ поглинає індивіда, змушує його перебувати одночасно у кількох культурних просторах, в тому числі й у віртуально синтетичному. Такі виклики

вимагають, формування сучасного типу особистості, який повинен бути не тільки ретранслятором нових знань та компетентності, але передбачається комплексний процес навчання і виховання, залучення до базових цінностей культури, життєвого та соціального вибору.

Онтологічне цілепокладання як індивідуальне самоздійснення в культурі, наштовхується на «сміслові межі» підпорядкування освіти вимогам соціальним, економічним, психологічним, демографічним. Висловлюючись мовою Г.В.Ф. Гегеля «ідея – образ» приходить в суперечність за законом розвитку, оскільки активність суб'єкта має характер не тільки розвиваючий, але й руйнуючий в тому випадку, коли не переборює себе. Засвідчено історією людства, що науковий прогрес приносить не тільки позитивні процеси, але й негативні. Це породжують різні соціальні рухи які борються з наукою і соціальними реформами, наприклад неолуддизм. Парадокс полягає в тому, що чим більше розвинута культура соціуму, тим більша вимога освіти до суб'єкта, тобто до освіти і праці. В такому випадку розвиток освіти, ІТ, культури, не робить людину вільною, а ще більше поглиблює експлуатацію її фізичних і духовних сил. Індивід стає рабом освіти і культури навіть до повного самознищення (прикладом може слугувати Японія).

Отже, питання міри розвитку і застосування освіти та технологій можливо варто вирішувати не тільки в полемічних інтерпретаціях інтелектуалів, науковців в освітянському просторі, а в організації і самоорганізації діяльності суб'єкта в контексті культури.

Література

1. Гегель В.Ф.Г. Философия духа / Энциклопедия философских наук. Философия духа, т. 3. – М., «Мысль» 1977. – с. 468.
2. Култаева М.Д. Категория «BILDUNG» в немецкой философской традиции традиции, или размышление о смысле предназначения образования / М.Д. Кутаева // Постметодика. №1(23),–1999,– С.8.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В АСПЕКТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНОСТІ

А.В. Дмитруха, м. Харків

В даний час, коли виросла диференціація в суспільстві, по-новому складаються умови для утворення, самореалізації молоді. Особливо актуального значення набуває розвиток особистості, як один із основних факторів економічного, соціально-політичного і культурного прогресу країни.

Найбільш сприятливим віковим періодом для включення дитини в творчу діяльність є дошкільний вік, проте поряд з очевидними досягненнями в теорії і практиці вивчення ціннісних орієнтацій особистості, залишається практично не вивченою сфера формування ціннісних орієнтацій в умовах початкової та додаткової освіти, а також можливості впливу на них соціокультурного оточення. Аналіз і результати спостережень дозволили зробити висновок про те, що у кожної дитини ступінь сформованості тих чи інших ціннісних орієнтацій перебувають на різному рівні і залежить від індивідуальних особливостей дітей, особливостей сімейного виховання, соціального оточення і т.д., що вимагає проведення необхідної діагностичної роботи педагога для організації методично обґрунтованої діяльності дитини.

Діяльність дитячих дошкільних установ в Україні спрямована на всебічний розвиток дитини з подальшою адаптацією в суспільстві. Формування моральних ціннісних орієнтацій і зміст виховного процесу залежить від поставлених завдань перед педагогом в сфері впливу на дітей, етапу ієрархії відповідно до вікових особливостей дитини, а також від завдання на певному етапі алгоритму формування мотиваційно-поведінкових і емоційно-чуттєвих компонентів морального виховання. Крім того, цілі, завдання, методи, прийоми і технології виховного процесу можуть змінюватися в залежності від напрямку

морального виховання: від формування комунікаційних навичок до основ соціально-трудового, цивільно-правового, духовно-естетичного виховання і т.д. Поряд з цим, сучасному педагогу слід враховувати вплив і вирішальну роль навколишнього середовища на виховання дошкільника, відсутність в моральному вихованні принципу взаємозамінності і необхідність використання гнучкої системи педагогічного впливу на особистість дитини.

Література

1. Бакрадзе А.Т. Ідеал людяності і цінності людського життя //Філософська думка. – 1989. – №2. – С. 17-23.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі – К., 2008. – 430 с.
3. Кулачківська С.Є. «Віковий аспект психічного розвитку дитини дошкільника»// Психічний розвиток дитини дошкільника. – К.: Світоч, 2004. – 75 с.
4. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии, 1996. № 6.
5. Поніманська Т. Виховання людяності // Дошкільне виховання. – 2008. – № 2. – С 6-9.

ПЕДАГОГІЧНА ПРОСВІТА БАТЬКІВ ЯК СКЛАДНИК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Т.О. Довженко, м. Харків

Історико-культурні корені ідеї педагогічної просвіти батьків у вітчизняній системі освіти й виховання криються у народному фольклорі, традиціях і вірування українського народу, що акумулювалися в народній педагогіці, створюючи образ ідеального батьківства. Розширення емпіричного досвіду виховання в дохристиянську добу послугувало підставою для соціального визнання цінності педагогічної просвіти батьків, яка організаційно й змістовно представляла собою єдиний комплекс світоглядного виховання батьків, доповненого елементами знань і практичного досвіду фізичної, трудової й моральної підготовки дітей. Спеціально не виокремлюючись із побутових виховних відносин, природного ритму життя суспільства, педагогічна просвіта батьків здійснювалася у формі наслідування старших членів роду, настанов, повчань, магічних ритуальних дій, ініціацій,

використання іграшок-талісманів, оберегів тощо.

Не знижуючи наукової цінності актуальних етнографічних, етнопедагогічних, історичних досліджень у галузі української народної педагогіки (М. Стельмаховича, О. Сявавка, С. Бабишина, С. Сірополка та ін.), зазначимо, що питання становлення народно-педагогічних уявлень про батьківську просвіту потребують ретельного аналізу й оцінки. Етнопедагогічні паралелі за принципом аналогії дають змогу принаймні на рівні умовисновків реконструювати важливі для історії сучасного шкільництва педагогічні явища і факти.

Як відомо, у народній пам'яті, фольклорі, традиціях збережено багаті, насичені виховним потенціалом звичаї. Саме вони утворюють, на наш погляд, історико-культурні корені досліджуваної ідеї. В усній народній творчості на рівні сталих словесних форм-приказок, прислів'їв, пісень, легенд, казок, фразеологізмів, – зафіксовано бачення ролі і змісту педагогічної просвіти батьків. Наприклад: «Якщо твої плани розраховані на рік – сій жито, якщо на десятиліття – саджай дерево, якщо на віки – виховуй дітей», «Не ті батьки, що на світ привели, а ті, що в люди вивели». Отже, виховання виникло ще на початку існування людського суспільства як засіб трансмісії людських знань і досвіду від покоління до покоління. Родинне виховання дітей здійснювалося в контексті життя і потреб сім'ї. На цьому ґрунті й постала народна педагогіка, провідними виховними засобами якої стали поведінка і вчинки батьків, рідна (материнська) мова, праця, фольклор, родинно-побутова культура, народні звичаї і традиції, мистецтво, ремесла й промисли, вірування, свята, обряди, символи, дитячі ігри й іграшки. Важливе значення в українській родині відіграла рідна мова як найдавніший і наймогутніший вихователь.

Ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації педагогічної просвіти батьків в умовах сьогодення залежить від низки чинників, серед яких: забезпечення педагогічними навчальними закладами комплексного підходу до планування й реалізації такої підготовки упродовж усього періоду навчання; формування мотивації студентів до

організації цілеспрямованої просвітницької діяльності серед батьків; оновлення змісту й форм організації педагогічної просвіти батьків на національному ґрунті, з урахуванням кращих надбань зарубіжної й вітчизняної педагогічної теорії й практики; оволодіння майбутніми вчителями новітніми формами, методами, засобами донесення відповідної інформації, забезпечення диференційованого підходу в організації педагогічної просвіти батьків, формування в них відповідних умінь і навичок із урахуванням віку і статі дітей, здійснення корекційної роботи в родинях з різним типом сімейного неблагополуччя.

Отже, педагогічна просвіта батьків дозволяє створити цілісну систему взаємодії зі школою як інститутом навчання та виховання особистості. Українська етнопедагогіка напрацювала чималий досвід з цього питання, але в сучасних умовах глобального освітнього середовища він потребує нової інтерпретації.

НЕОБХІДНІ СКЛАДОВІ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ (НА ҐРУНТІ ЧОГО ЗРОСТАЛИ ОСВІТНІ ІДЕЇ Г.С.СКОВОРОДИ)

О.О. Дольська, м. Харків

Г. Сковорода був знайомим з ідеями Реформації та Просвітництва. Його мандрування Європою співпадає із формуванням ідей нового для того часу характеру освіти. В цей період зростає високий статус людини і його розуму (спадщина епохи Відродження), а «оскільки люди в цьому дуже важливому відношенні були рівні, то в принципі вони мали рівне право участі в колективних рішеннях. Таким чином, малося на увазі, що в природі людської натури закладено політична участь, активне членство в політичному співтоваристві, до якого дана людина належить – тобто те, що ми зараз розуміємо як громадянство». Формується й розуміння гуманізму, патріотизму як громадянської доблесті (*virtus*) і безмежного бажання служити своєму народові. Поруч розгорталась і впроваджувалися у життя нові освітні ідеї.

Ідея реформування освіти ґрунтувалася філософськими ідеями. У 1605 році Бекон пише роботу «Мужнє народження часу» («Велике відновлення влади людини над всесвітом»). У ній він позначає стратегії природно-філософських досліджень, щиро вірячи в те, що його місія – реформувати філософію на благо людства. У центрі уваги – спектр пізнавальних образів і відносин Людина-Бог, Людина-Природа, а також феномен роботи і творіння.

Не випадково у Бекона відносини людина-природа починають шикуватися в контексті таких позицій, як природа – це творіння Бога, а людська праця – це акт діяльності Бога і одночасно продукт цієї діяльності. Творіння Бекона розглядає як тіло Бога і вносить ідею реформування творіння у всьому ході вже індивідуального життя і діяльності людини. Паралельно він вбачає творіння і в діяльності всіх соціальних інститутів, і в освіті. Він закликає до нового інституту освіти, в якому б втілювався дух і мудрість Бога як в новому вигляді творіння.

Трохи пізніше з'являється ще одна робота Бекона «Просування освіти». Це був текст реформи освіти. Він пояснював роль і практичне значення природних наук. Писав, що людина вводиться в спадкову владу над природою. Його знамените гасло «Знання – сила» змушувала орієнтуватись на пошук нових відкриттів в природі: в полі, майстерні, біля горну коваля. Влада над природою відкрила б шлях до довголіття, до здатності раціонально організовувати міжособистісні відносини, виховні, сімейні, соціальні, економічні, і навіть політичні.

Коменський, познайомившись з роботами Бекона, зауважив, що це нова філософія, в ній злилися елементи з раціональних, емпіричних і біблійних джерел. Ідеї Бекона необхідно розглядати як план по створенню універсального коледжу, універсального університету, універсальної школи.

Навчання Бекона стало вихідним посібником з епістемології, методології та в цілому в науково-освітній політиці. Як результат, почалося конструювання освітньо-академічних і науково-дисциплінарних моделей «спільнот». З 1645 року почалися регулярні збори Королівського Товариства. Виникла ідея «адресної служби». У

стінах суспільства зародився один з перших наукових друкованих проєктів «Філософські записки». Стали пропонуватися проєкти реорганізації системи освіти на всіх рівнях. Була організована постійна перевірка вчителів, викладачів університетів, державних службовців. При цьому ступінь позитивного адміністративного керівництва Никодим не визнавалася реформаторами достатньою.

Релігійна Реформація XVI-XVII ст. Трихи зтушовувала світський рух гуманізму, але в подальшому підняла проблеми гуманістичного характеру, моралі, суспільства, сферу людських (культурних і соціальних) відносин, політики на абсолютно несподівано високий рівень. Формувалася абсолютно нова ментальність європейців.

Висновки. Флософсько-освітні ідеї Сковороди ґрунтувалися, перш за все, моральними законами, по-друге, орієнтувалися на наукове, сучасне для нього знання. Сучасній реформі освіти потрібна нова ідея, а саме: моральні аспекти повинні бути первинними. У поєднанні з новими можливостями науки, техніко-технологічного прогресу освіта без зв'язку з цими трьома складовими (мораль, наука, техніко-технологічний прогрес) не відповідає сучасності та, отже, не спрямовується в майбутнє.

Література

1. Webster Ch. The Great Instauration : Science, medicine and reform 1626 – 1660 / Ch. Webster.– London : Duckworth, 1975. – 630 p.
2. Бекон Ф. О достоинствах и приумножении наук / Ф. Бекон // Сочинения. В 2-х тт. – изд-е 2-е, исправл. и доп. – М. : «Мысль», 1977. – Т.1. – С. 81 – 524.

МІЖПОКОЛІННА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ЦІННІСНА ОРІЄНТАЦІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Є. Дьячкова, м. Харків

На початку XXI століття соціологи зафіксували новий феномен – розрив між поколіннями. Спільність соціального простору та історичного часу, який переживає сьогодні український народ, має своєрідну рефлексію в дискурсі міжпоколінної відповідальності. В ідеальному сенсі проблема відповідальності

поколінь може бути осмислена за допомогою таких категорій як обов'язок, солідарність, рівність можливостей, доступ до ресурсів і передача цінностей, як матеріальних, так і духовних. Йдеться про вибудовування принципу взаєморозуміння між поколіннями у нових соціальних умовах: кожне нове покоління має нести свою частку відповідальності за існування і збереження традиційних цінностей, які сьогодні піддаються активній корекції, а також справедливого соціального розподілу ресурсів, що належать усьому суспільству.

Люди звертаються до свого минулого досвіду, розглядаючи його як орієнтир для прийняття рішень в сьогоденні і прогноз на майбутнє. Школярі та їх батьки звертаються до пам'яті своєї родини в пошуках «історичних аргументів» для використання їх у якості культурного ресурсу при конструюванні нових ідентичностей. Функцію соціального регулятора конфліктних відносин між поколіннями може виконувати культура міжпоколінної солідарності, яка заснована на аксіологічних механізмах діалогу та взаємодії поколінь. Тому стосунки між батьками, вчителями та школярами в сучасній школі мають формуватися на довірі і тоді будуть відбуватися позитивні зміни у відношенні різних вікових груп щодо розподілу соціальних і економічних ресурсів, політичної влади і культурної спадщини. У свою чергу, це буде впливати на відчуття єдності поколінь в усвідомленні національних інтересів. Відтак міжпоколінна відповідальність може розглядатися як основний чинник запобігання соціальному розколу сучасного українського суспільства і формування дискурсу патріотизму в суспільній свідомості.

Сьогодні суспільство повинно створювати систему підтримки старшого покоління та дітей, оскільки на даний час це найменш захищені верстви населення. Соціальну політику треба спрямувати на виявлення нових ніш, де необхідна спеціалізована виховна дія, що попередить виникнення конфліктних ситуацій і допоможе створити нові ціннісно-сміслові та діяльнісні ніші взаємодії поколінь. Без спеціального регулювання на рівні ідеології і інститутів соціалізації забезпечення поступової зміни базових цінностей, можна отримати

або більш того, спровокувати, конфлікт поколінь.

Державні програми соціальної підтримки різних вікових груп населення потребують наближення до реальних потреб суспільства. З цією метою необхідно удосконалити систему моніторингу становища молоді та людей похилого віку, а також регулярно здійснювати критичний аналіз існуючих державних програм у цій галузі на предмет їхньої адекватності суспільним запитам та результативності їхнього впровадження.

Література

1. Бреслав Г.Э. Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности: учебное пособие для специалистов и дилетантов. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
2. Глотов М.Б. Конфликт между поколениями // Социологическая энциклопедия. – М., 2003. – 260 с.
3. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция? // Вопросы психологии. – 2007. – N 6. – С. 3 – 20.

ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ МУЗИЧНОМУ МИСТЕЦТВУ

В.П. Жуков, м. Харків

Інтегративні тенденції в навчанні охоплюють різні галузі знань, у тому числі дисципліни мистецького циклу. Проблема інтегративного підходу в галузі мистецької освіти знайшла досить широке висвітлення в наукових дослідженнях. Питання інтегративного викладання мистецьких дисциплін посідає чільне місце в наукових працях Л. Масол, Н. Миропольської, О. Ростовського, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової.

Вирішення питання підвищення ефективності освітнього процесу вимагає подолання протиріччя між високим дидактичним потенціалом інтегрованого навчання і досить низьким рівнем його реалізації в процесі навчання учнів основної школи дисциплінам мистецького циклу.

З огляду на сутнісні характеристики дидактичної інтеграції, інтегроване навчання школярів музичному мистецтву розглядається у двох аспектах: з

одного боку як спосіб ущільнення інформації, з іншого – як спосіб формування в учнів цілісного сприйняття художніх явищ, системних знань та уявлень, засвоєння комплексних умінь.

У науковій літературі нерідко зустрічається ототожнення інтегрованого навчання та навчання на основі міжпредметних зв'язків. Проте, попри визнання певного взаємозв'язку цих понять, ми додержуємося думки, що їх слід розрізняти.

Психологічною основою інтегрованого навчання виступають психічні властивості мислення людини, яке характеризується здатністю до поєднання різних типів пізнання: чуттєвого, образного, раціонально-логічного. Завдяки такому механізму мислення індивід здійснює зіставлення та порівняння не пов'язаних між собою фактів та явищ, виокремлює спільне та відмінне, встановлює аналогії, узагальнює результати спостереження.

Підґрунтям інтеграції в процесі музичного навчання є спільні для різних видів мистецтва ідеї та концепції, що дають цілісні уявлення про навколишню дійсність.

Організація інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву передбачає поєднання на уроці знань, художнього матеріалу інших видів мистецтв навколо однієї теми, що сприятиме збагаченню естетичного сприйняття, стимулюванню асоціативного мислення, розвитку творчого інтересу, усвідомленню розмаїття відображення навколишньої дійсності та внутрішнього світу людини засобами різних видів мистецтв, дасть школярам можливість отримати цілісні знання.

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА КОМУНІКАЦІЯ ТА ЇЇ ЦІННІСНІ СКЛАДНИКИ

Н.Л. Зверєва, м. Харків

На сучасному етапі розвитку освіти відбувається удосконалення її змісту, оптимізація організаційних структур, постійний пошук найбільш ефективних форм і методів навчальної роботи, що відповідають сучасним вимогам. Сьогодні

потрібні вчителі, які володіють не тільки сумою певних знань, умінь і навичок, але й мають багатий внутрішній потенціал численних властивостей і якостей. Учителі початкових класів покликані вирішувати складний комплекс завдань. Від їхньої професійної підготовки залежить успіх у забезпеченні навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, підвищення його якості та ефективності. Педагогічний процес ґрунтується на цілісній системі комунікативної взаємодії. Спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності. Усе починається з учителя, з його вміння організувати з учнями педагогічно доцільні взаємини як основу творчого спілкування. Через безпосереднє спілкування педагога з учнем здійснюється найголовніше в педагогічній діяльності – вплив особистості на особистість. У зв

’язку з в

актуальності набувають питання ціннісних складників сучасної педагогічної комунікації. До таких складників, на нашу думку, належать: зорієнтованість педагогічної комунікації на формування етики взаємин, розвиток морального начала в дитині, духовного світогляду, орієнтація на кращі вияви людяності (повага до старших, допомога молодшим, підтримка немічних, відповідальність за оточуюче середовище, досконале мовлення, етикет спілкування тощо). Саме вчитель закладає основи уважного й поважного ставлення до традицій, звичаїв, вірувань свого народу, підтримку та розвиток його духовної спадщини, виховує українські ментальні риси. Педагогічна комунікація немислима без толерантного ставлення до особистого вибору дитини, до її особистісних виявів. Лише за таких умов ми сформуємо громадянина і патріота.

ЗНАЧЕННЯ КОЛАЖУ У СУЧАСНОМУ КУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРИ

О.В. Іващенко, м. Харків

Залежність сучасної людини від інформації та засобів її трансляції безмежна й не підлягає сумніву. Суспільство ХХІ століття існує в інформаційному просторі, вибудовуючи його та «граючи» за його правилами. Глоба-

лізація візуальної інформації актуалізує проблематику створення та сприйняття зображення, вплив «картинки» на людську свідомість. Візуальні образи швидко сприймаються людиною, всебічно впливають на неї та відіграють провідну роль в комунікації. Вербальна інформація відходить на другий план в культурі доби постмодернізму. Збільшення кількості інформації, доступність та масовість розповсюдження унеможлиблює її послідовне та лінійне сприйняття. Сучасна зображувальна інформація динамічна, активна, часом агресивна, вона не має пауз та зупинок. Як зазначає Жан Бодрійяр: «Комунікація здійснюється шляхом єдиного миттєвого циклу, і для того, щоб все йшло добре, необхідний темп - часу для тиші не залишається. Тиша вигнана з екранів, вигнана з комунікації. Зображення, що поставляються засобами масової інформації (а тексти подібні зображень), ніколи не замовкають: зображення повідомлень повинні слідувати один за одним без перерви» [2,3].

Формується новий спосіб сприйняття інформації – фрагментарний та абстрактний, як наслідок клаптикового та колажного способу бачення. Саме колаж як спосіб орієнтації у світі є на часі, він допомагає людині сприймати, з'єднувати та осмислювати фрагменти як ціле. Слід зазначити, що колаж не лише спосіб мислення, бачення та сприйняття, але й технічний засіб, який застосовується в образотворчому мистецтві, музиці, кінематографії та театрі. Колажний прийом широко використовують в сучасному візуальному мистецтві, як засіб комунікації та діалогу з глядачем.

В образотворчому мистецтві виникнення колажу пов'язують зі творчістю Жоржа Брака та Пабло Пікасо, який став результатом їх творчих експериментів на початку XX століття. Вони були першими, хто технічний прийом поєднання різних матеріалів звеличили на рівень мистецтва. Колаж стає визнаним і популярним серед художників авангардних напрямів: футуристів, дадаїстів, конструктивістів, сюрреалістів – вони знаходять в художній техніці засіб вираження свободи мислення та нового способу формоутворення. У різні часи він стає образотворчою мовою для багатьох художників, серед яких А. Матіс,

К. Кара, Д. Северині, К. Швігтерс, Р. Хаусман, Х. Хьох, О. Родченко, Е. Лисицький та інші.

Поява колажу в парадигмі модернізму була прагненням митців до пошуку нових форм, що сперечаються з теоретичним і практичним надбанням класичної парадигми. Колаж ХХ століття – це спосіб побудови простору картини, технічний спосіб створення зображення, спосіб руйнування зв'язків з минулим. Дослідниця А. Ануфрієва пише, що ціллю модерністичного колажування є руйнування цільної картини традиційного сприйняття глядачем, розщеплення її на фрагменти [1, 174].

У час цифрових технологій колаж отримує не лише друге дихання, а й має інші цілі та значення. На відміну від культури модернізму, де статус колажу бути в авангарді, в протесті, в пошуку нових методів формоутворення, постмодерністичний колаж підпорядковує, синтезує фрагменти інформації в єдину картину. Він в іронічному діалозі з минулим, він засіб орієнтації у світі інформації, спосіб адаптації у сучасній бурхливій зображувальній комунікації. Колаж в культурі постмодернізму не стільки технічний прийом в мистецтві, а загальнокультурний метод поєднання фрагментів в просторі та часі. Мова сучасного колажу – не послідовна, без смислових акцентів і головних тем – на розсуд глядача залишає розстановку пріоритетів. Можна погодитись з А. Ануфрієвою, яка вважає, що метод колажу у модернізмі – це спосіб організації внутрішнього простору, а у постмодернізмі – ще й простору зовнішнього [1, 174].

Зростання кількості інформації, її нашарування та швидкість розповсюдження приводить до значимості зображення в комунікації, як більш мобільної категорії сприйняття. Безперечно, що найкращою формою транслявання зображення в сучасній фрагментальній культурі є саме колаж. Наскільки це добре, чи погано? Цей дискурс відкритий у різних сферах науки та мистецтва.

У світі де руйнується послідовність причинно-наслідкових зв'язків, де крізь шари минулого культурного досвіду з'являються нові форми організації образотворчого і культурного простору, колажу відводиться роль засобу підпорядкування інформації та способу сприйняття у сучасному комуніка-

тивному полі. Колаж, як технічний прийом є здобутком початку минулого століття, у сучасності отримав широке значення. У словнику постмодернізму колаж визначають як спосіб організації цілого за допомогою кон'юнктивний з'єднання різнорідних частин, статус якого може бути оцінений: 1) в модернізмі – як приватного прийому художньої техніки; 2) в постмодерністській філософії – як універсального принципу організації культурного простору [3, 107].

У сучасному інформаційному світі колаж стає способом створення цілісного простору не лише в мистецтві, а й способом переосмислення минулого та прогнозування майбутнього. Його місце там рух, динаміка, швидкість мислення та сприйняття, там де кількість інформації не спроможна вибудовуватись у логічну лінію сприйняття.

Література

1. Ануфриева А. В. Проявление коллажного мышления в изобразительном искусстве: от модернизма к постмодернизму [Текст] / А. В. Ануфриева // Вестник Бурятского государственного университета. – 2012. – Вып. 14: Философия, социология, политология, культурология. – С. 169–174.
2. Бодрийяр Ж. «Прозорість зла» / [Електронний ресурс] – Режим доступу:// www.rulit.me/books/prozrachnost-zla-read-57482-1.html вільний – Загол. з екрану, – Мова рос.
3. Ильин И. Постмодернизм. Словарь терминов [Текст] / И. Ильин. – М.: ИНИОН РАН – INTRADA, 2001. – 375 с.

АНТРОПОЛОГІЧНІ ПОВОРОТИ В ФІЛОСОФСЬКІЙ ДУМЦІ АНТИЧНОСТІ ТА СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

І.О. Кобзева, м. Харків

Філософське досягнення людини почалося давно, ще до народження релігії та філософії. Упродовж багатьох тисячоліть зібралось та накопичилось багато думок про людину, її місце у світі, в нескінченному ланцюзі перетворень буття. Кожна епоха дивиться на людину своїми очима і створює власну картину світу і власне тільки для неї характерне пізнання. Зі зміною антропологічного мислення міняються також антропологічні ідеї. І актуальною постає проблема впливу, характерного взаємозв'язку та близькості конкретних філософських висновків різних епох звернення до людини.

Почнемо з прадавньої міфології, вона не роз'єднує картину світу: природа, людина, божество в ній не розлучені. Проте витoki антропоцентризму проявляються в антропоморфізмі в несвідомому олюдненні космосу і божества. Прадавні космогонічні міфи, оповіді і легенди, мистецтво і філософія, що народжується, - усі вони були пронизані прагненням розгадати або роз'яснити найбільшу таємницю життя: як виникла людина і для чого вона існує; чи панує на Землі людина чи навпаки є вправною маріонеткою і рабом власної натури.

Становлення пізнавальної діяльності спочатку було пов'язане з різноманітними спробами древніх мислителів побудувати цілісний опис природного світу. Тому перші варіанти прототеоретичого знання про істотні характеристики дійсності, які оточують людину, виникали на основі нового типу мислення, що прийшло на зміну міфології, що передує йому. Цим типом стала древня натурфілософія (тобто філософія природи), основні ідеї якої розробляли перші античні філософи [1].

Антична мрія про прекрасне, матеріалізувалася в саму людину, яка до цього була піднесена греками на вершину своїх уявлень про вселенську гармонію. Вже починаючи з ранньогрецьких мислителів можна казати про їх стійкий інтерес до людини. Від самого початку у Фалеса і до Геракліта включно, натурфілософія не була лише філософією природи. Розгляд проблем всесвіту служив у них обґрунтуванню норм людського життя, положення людини у світі, шляхів досягнення благочестя, справедливості й навіть особистого щастя. Космологічна проблематика, яка характерна для ранньогрецької натурфілософії, переплітається в ній з антропологічною, мається на увазі постійна присутність людини у світі. Це була обґрунтована гармонійна взаємодія людини з природою [2].

Геракліт розуміє, що проникнути в таємницю природи, не розкривши таємницю людини, неможливо. Треба зануритися в саморефлексію, якщо хочемо опанувати реальність і зрозуміти її значення. А тому філософію Геракліта в цілому можна охарактеризувати двома словами – *ἐδίζησαμην ἐμῶτου* («Я дослідив самого себе») [3, Фрагмент 101 по Дільсу]. Хоча ця нова розумова

тенденція і була властива ранній грецькій філософії, вона набула зрілості лише за часів Сократа.

Однією з революційних змін, яка призвела до модифікації проблематики грецької античності, була знаменита формула одного із засновників школи софістів та ідеолога грецької філософії мислителя Протагора – «Людина – є міра усіх речей» яка стала ключовою фразою в розумінні грецької античної культури. Відбувається перехід від переважного вивчення природи до розгляду людини, її життя, виникає суб'єктивно-антропологічна тенденція у філософії. Здійснюється перенесення з матеріального світу на духовний, в центрі міркувань софістів постало питання про індивідуальне сприйняття людиною свого існування. Родоначальниками антропологічної тенденції були софісти та Сократ. Сократ (470/469-399 до н. е.) вважав за непотрібне і навіть шкідливим вивчення природи. «Богам не догоджає людина, яка допитується того, чого вони не побажали відкрити людям». Сократ завжди відстоював і захищав ідеал об'єктивної, абсолютної, універсальної істини. Але єдиний універсум, який він визнавав і який досліджував, – це універсум людини. Його філософія – антропологічна. Перехід від філософії природи до філософії людини отримав найменування *антропологічного повороту*.

Подальший розвиток антропоцентричної установки знаходимо у стоїків. Так називалася школа старогрецької філософії, в якій етика займала провідне місце. До цієї школи належав і Марк Аврелій. Стоїчний припис – людина повинна покорятися своєму внутрішньому принципу, шанувати цього «демона» усередині. Філософи античності, безперечно, є розробниками ідей та суджень, які залишили вагомий частку в спадщину людям більш пізніх століть [4, с. 59].

У середньовічній філософії людина шукає порятунок душі у з'єднанні з Богом. Стосунки зі світом і іншими людьми потрібні лише за для засобів сходження в Царство Боже. Бажання особи стати самостійною і вільною однозначно трактується як гріховне. У християнстві людина набуває самоцінності, незалежної від космологічних сюжетів. Християнство – це апофеоз

антропоцентризму. Природа, космос, соціальна дійсність осмислюються через певну установку – помістити людину в центрі всесвіту.

Література

1. Представления о соотношении «телесного» и «духовного» в классической античной философии Проблема человека в философии и современной науке / Отв. ред. Мангасарян В.Н. – СПб.: Издательство РХГА, 2016. – 209 с. ISBN 978-5-88812-775-9.
2. Драг Г.В. Рождение античной философий и начало антропологической проблематики. М.: Гардарики, 2003. 318 с. ISBN 5-8297-0130-8 (в пер.).
3. Материалисты древней Греции. М., 1955. С.50. – Пер. М.А. Дынника.
4. Гуревич, Павел Семенович. Философская антропология : учеб. пособие / П.С. Гуревич. – 2-е изд., стер. – М. : Издательство «Омега-Л», 2010. – 607 с. ISBN 978-5-370-01371-3.

НОВА ПАРАДИГМА ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ

О.І. Коломак, м. Харків

Сьогодні ми живимо у трансформаційно-перехідному періоді – у кризовому періоді – переході у постіндустріальне суспільство. Драйвер цього переходу – сучасні конвергентні NBIC-технології.

Не оминув процес трансформації й такого важливого суспільно інституту як освіта. Суспільство, перебуваючи одночасно в перехідному - кризовому періоді і в паралельному існуванні людини ще і у віртуальній реальності, змінює значення таких категорій як інформація, знання, мислення. Природно, що спади і підйоми які стосуються наслідків технологічного прогресу повинні відобразитися на освіту і на суспільстві в цілому.

Освіта – це динамічний процес, який несе в собі енергію становлення. Ця енергія виникає завдяки діалогу між Учителем / Викладачем і Учніем / Студентом, культура яких "включає в себе різноманітні смислові відтінки, причому кожен з яких має право на своє існування" [1, с. 297].

Основа кризи освіти сьогодні полягає у тому, що традиційна академічна освіта університетського типу на межі своїх теперішніх можливостей формувати управлінські кадри для розвинутих корпорацій з новим рівнем технологій.

У контексті сьогодення не можливо не згадати роль хімії у нанотехнологіях, які є складовою NBIC-конвергентних технологій. Хімія – одна з основ,

яка забезпечує багатогранне сплетіння і базу на якій формуються й розвиваються міждисциплінарні конвергентні технології.

NBIC-конвергенція означає прискорення науково-технічного прогресу за рахунок взаємного впливу один на одного різних областей науки – нанотехнологій, біотехнологій, інформаційних та когнітивних технологій. Конвергенція означає не тільки взаємний вплив, а й взаємопроникнення технологій, коли кордони між окремими технологіями стираються.

Якщо робити прогнозування розвитку хімії, то як основа нанотехнологій, разом із біотехнологією і інфотехнологією вони будуть застосовуватися для розвитку когнітивної науки. Когнітивна наука стане базою для удосконалення розумової діяльності мозку. Особливе значення зіграють нанотехнології. Маніпулювання атомами дозволить зробити нанореволюцію як у виробництві, так і в суспільстві.

Ерліх Г.: «Нарешті прийшло розуміння, що нанотехнології – це міждисциплінарна область науки і технологій, де сходяться інтереси хімії, фізики та біології. І, можливо, головна місія нанотехнологій полягає в тому, щоб об'єднати настільки сильно розійшлися природничі науки і повернути нам цілісну картину світу» [6].

Сучасна освіта покликана забезпечити умови розвитку людини в новому сучасному просторі.

Формування людини з новим типом мислення і новим світоглядом веде до необхідності зміни не тільки змісту освіти, а й модернізації університетів як системи, яка є джерелом колосального ресурсу сучасності – знання.

Література

1. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. – М.: Политиздат, 1991. – 414 с.
2. Дольская О.А. Человек в современном мире: на пути к новой парадигме образования: монография / О.А. Дольская, А.В. Голозубов, О.Н. Городыская. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2016. – 216 с.
3. Лиотар Ж.-Ф. Состояние Постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 1998.
4. Моніторингове дослідження «Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти та наукового дослідження». – Режим доступу: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/assets/images/Analit2ua_web.pdf.

5. Трыков В.П. Формирование теоретической модели современной высшей школы: постмодернистская концепция высшего образования Жана-Франсуа Лиотара / Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2012. – № 3 (май – июнь).
6. Эрлих Г. Прочность через разрушение / Г. Эрлих / Химия и жизнь – XXI век (до 1997 г. «Химия и жизнь»). 2011. – №7. – С. 34-39.

ЖАНРОВА ГІБРИДИЗАЦІЯ ЯК ТИПОВА РИСА ПОСТМОДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ

Г.О. Крапівник, м. Харків

У сучасному постмодерному світі інформаційних, телекомунікаційних технологій і медіа культури переплетіння і поєднання різних елементів масової культури в одному творі отримало широкого розвитку. Це пов'язано, зокрема, з тим, що якість і обсяг інформаційних потоків, що отримують адресати, швидкість передачі від адресанта до адресата й плинність меседжів постійно зростають. У результаті, зокрема, у цілому, в мистецтві спостерігається процес накладання й нашарування різних жанрів. Більш того, створення й існування таких гібридів сприймається авторами і реципієнтами як норма. Указані процеси знаходяться в фокусі уваги багатьох дослідників в області філософії масової культури, культурології, медіа і лінгво-культурології, психології, соціальних досліджень, зокрема в [1; 2; 3] і багатьох інших.

Наприклад, твори літератури, кінематографу, музики тощо характеризуються поєднанням рис, притаманних різним жанрам, як одного виду мистецтва, так і декількох (тобто це прояви інтерсеміотичності (за термінологією Р. Якобсона) або інтермедіальності (за термінологією Д. Хігінса і А. Ганзен-Льове)). Літературні твори екранізуються, «перекладаються» на мову і знаки коміксів, комп'ютерних ігор, музичних творів, театральних постанов, і навпаки.

На всіх рівнях тексту спостерігається висока активність інтертекстуальних зв'язків, що формують образи новостворених текстів завдяки вже існуючому гіпертексту, і, в свою чергу, перетворюють і збагачують самий цей гіпертекст, який розглядається нами як сукупність уже створених текстів.

У рамках одного сучасного твору культури, зазвичай, можна легко знайти елементи різних жанрів. Крім того, типовою рисою виявляється серійність (і стосується не тільки творів мистецтва, але й об'єктів культури масового споживання, зокрема, лінійки будь-яких продуктів масового ужитку від іграшок до продуктів харчування і побутової техніки). Так, якщо взяти будь-яку сучасну кінострічку, в ній будуть уживатися і компоненти декількох жанрів, і повторюваність, або серійність (наприклад, трилер, традиційний детектив, психологічна драма, фільм жахів тощо у «Твін Піксі», або класичний детектив, комедія, бойовик, поліцейський детектив, психологічний жанр у телевізійному серіалі «Шерлок», створеному каналом «BBC»).

Вірогідно, така тенденція є тимчасовою і характерною саме для поточного етапу розвитку культури. Коли на зміну постмодернізму прийде інша парадигма, відбудеться зміна поглядів на чистоту жанрів у творах культури загалом. При цьому неможливо стверджувати, що вказана гібридизація однозначно є явищем негативним або позитивним. Натомість вона демонструє тенденції, притаманні культурі постмодернізму в цілому.

Література

1. Gorrée, Dinda L. Intersemioticity and intertextuality: Picaresque and romance in opera. *Sign System Studies* 44(4), 2016. – p. 587 – 622. <http://dx.doi.org/10.12697/SSS.2016.44.4.06>.
2. McLuhan, Marshall *Understanding Media The extensions of man*. Routledge, 2nd ed. 2005, 400 pages.
3. Mueller, Juergen E. *Intermediality in the Age of Global Media Networks – Including Eleven Theses on its Provocative Power for the Concepts of "Convergence," "Transmedia Storytelling" and "Actor Network Theory"*. University of Wisconsin System, 2015. *Substance* # 138, Vol. 44, no. 3, 2015, p. 19-52.

ПРАВОСУДДЯ ЯК ФІЛОСОФСЬКИЙ ФЕНОМЕН

(сучасне розуміння концепту «Правосуддя»)

В.В. Купін, м. Харків

Проблемі забезпечення справедливості здійснення правосуддя судовою владою в українському суспільстві сьогодні приділяється значна увага. Разом із

тим слід зазначити, що аналогічне питання було актуальним для філософів усіх часів, зокрема досократиків. При цьому погляди, на правосуддя загалом і на судову владу зокрема, у філософів різних епох значною мірою відрізнялися, віддзеркалюючи загальний напрям європейської філософської думки, яку М. Гайдеггер справедливо ідентифікував, як «забуття буття».

Аналіз у другій половині XX століття питання про постмодерн, його сутність і очевидна претензія утвердитися, як нова цивілізаційна парадигма, яка безальтернативно приходить на зміну модерну, дозволяє зробити наукове порівняння розуміння феномену правосуддя на головних етапах розвитку філософської думки, з огляду на унікальність їх онтологій і антропологій.

Історія філософії свідчить про наявність дослідження Правосуддя в Античності, зокрема в працях Платона, Аристотеля, Сенеки, Цицерона. У Середновіччі – Фоми Аквінського. В епоху Відродження та Нового часу Т. Морра, Т. Компанелли, Т. Гоббса, Дж. Локка, Ш. Монтеск'є, Ж. Ж. Руссо, Ф. Г. Дильтея. Подальші розвідки щодо феномену Правосуддя можна знайти в наукових студіях Канта та Гегеля, чії ідеї стали своєрідним фундаментом для сучасного розуміння теорії судової влади в аспекті її розподілу, а також співвідношення інтересів держави та громадянського суспільства. Наприкінці XIX століття розробкою проблематики Правосуддя займалися М. Вебер, Дж. Томпсон, Г. Моргентау.

Дослідження сучасних публікацій із проблематики судової влади свідчить про відсутність у науковців єдиного розуміння змісту терміну «Правосуддя» та актуальність проблеми.

У радянський період термін «Правосуддя» найчастіше використовувався для охоплення цивільної та кримінальної процесуальних форм діяльності суду, інших видів чинне на той час законодавство не передбачало. Типове визначення цього терміну дав В. М. Семенов, який трактував правосуддя як діяльність суду з вирішення й розгляду в процесуальному порядку кримінальних і цивільних справ та застосування на підставі закону державного примусу до правопорушників із метою комуністичного виховання, попередження

правопорушень і захисту прав та інтересів громадян, соціалістичних організацій і радянської держави [1, с. 77].

Із початку 1990-х років виникли та були імплементовані в законодавче поле нові форми реалізації судової влади: конституційна, адміністративна юстиція, судовий контроль. Це призвело до широкої наукової дискусії про форми прояву судової влади, її функцій і способів реалізації. Разом із тим, це теоретична полеміка оберталася в основному лише навкруги термінологічних розбіжностей у позначенні діяльності суду з розгляду різних категорій справ.

Останнім часом в юридичній літературі актуальним також є вирішення питання відповідно до того, чи є правосуддя судженням про право, чи воно є по суті «законосуддям». Найчастіше Правосуддя трактується сучасними науковцями як діяльність органів судової влади з розгляду й вирішення юридично значущих справ у встановленому законом порядку. При цьому стверджується, що суд, відправляючи Правосуддя на засадах верховенства права, забезпечує захист гарантованих Конституцією України й законами України прав і свобод людини та громадянина, прав і законних інтересів юридичних осіб, інтересів суспільства й держави. Специфікою ж діяльності судів, на думку науковців-юристів, є застосування ними закону під час розгляду конкретних справ у окреслених законом процесуальних формах цивільного, господарського, адміністративного, кримінального й конституційного судочинства [2].

Порівнюючи розуміння Правосуддя в радянський час із теперішнім, можна зауважити, що корінних змін не відбулося: ні науковці, ані законодавець принципово не змінили вектору свого осмислення феномену Правосуддя, яке й натеper трактується як форма діяльності суду з розгляду судових справ, а відтак, його зміст майже повністю збігається зі змістом терміну «судочинство».

Філософсько-антропологічне розуміння Правосуддя на сьогодні набуває особливого значення в Україні. Учення Григорія Сковороди є цінним матеріалом у цьому річищі. Головна риса, яка фундаментальним чином характеризує всю думку мандрівного філософа, – це глибокий антропологізм. За

переконаннями Г.С. Сковороди, ключем до всіх розгадок життя є людина. Лише, пізнавши себе повністю, людина проникає в найглибші таємниці Всесвіту. Істина з найбільшою силою розкривається в людині тільки після подолання первісної складності, загадковості, виявлення внутрішнього сенсу. На думку вченого, людина може пізнати світ лише через саму себе. Не буття для пізнання, а пізнання – для буття. Пізнавши самого себе можна дійти сродності та знайти правду, що є підґрунтям суспільства та держави. Благо – це природність. Сродність людина відшукує всередині себе, у своїй таємничій та розумоосяжній природі [3].

Правосуддя як філософський феномен на теренах української наукової думки досліджене недостатньо та потребує додаткового осмислення, адже розкриття філософського смислу Правосуддя, форм його здійснення, виявлення чинників детермінації та розвитку незалежної судової влади, антропологічних принципів її морально-правового існування має істотне значення для побудови України як демократичної держави.

Література

1. Семенов В. М. Суд и правосудие в СССР: Учебник / В. М. Семенов. – М. : Юрид. лит., 1976. – 376 с.
2. Овчаренко О. М. Доступність правосуддя та гарантії його реалізації: Монографія / О. М. Овчаренко. – Х. : Право, 2008. – 304 с.
3. Эрн В. Борьба за Логос. Г. Сковорода. Жизнь и учение. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2000. – 529 с.

МЕТАФІЗИЧНІ ЕКЗИСТЕНЦІЇ ЛЮДИНИ ПРОТИ ТЕХНОЛОГІЙ СУБ'ЄКТИВНОСТІ

І.А. Лаврова-Рейнфельд, м. Біла Церква

Концептуальні реконструкції природи людини, їх теоретичні предметності стають все більше актуальними на тлі футуристичних проєктів розвитку модерних технологій соціокультурної сфери, яка суттєво формує суб'єктивність індивіда[5; 8]. Відомий науковець та футуролог М.Каку[4], передбачаючи

цифрове безсмертя людства, окреслює майбутню особистість як доповнену штучною цифровою «особистістю» з історією життєвих спогадів, емоцій та почуттів самої людини, де її голографічна цифрова копія буде здатна нескінченно повторювати та варіювати творчі когнітивні навички та почуття людини, яку залишила *ἐντελέχεια* (*ентелехія*).

В сучасній антропології людина є сутністю, до якої застосовуються не тільки фізичні, але й ментальні предикати [7]. Утім розвинена на ментальних станах індивіда безтілесна «особистість», знаходячись поза фізичним світом, спочатку втрачає «Я» і, як внаслідок, губить свою неповторну *Самість*; проте голографічна цифрова копія за версією М. Каку взагалі, на наш погляд, стане віртуальним склепом особистості, з можливим моделюванням та відтворенням пам'ятних дат, спогадів, почуттів, які колись здійснилися; однак якою б не була досконалою цифрова копія індивіда, *Dasein* вимагає тільки-но від людини екзистенції «тут і зараз» [10].

В антропологічних проектах щодо визначальних характеристик людини дослідники котрий раз звертаються до її головних рис: бути екзистенціальною істотою з потенцією трансценденції [1]. Складність осягнення людиною свого буття полягає в «розірваному» усвідомленні себе, як суб'єкта екзистіруючого й, одночасно, раціонально мислячого; формується екзистенційна розбіжність буття індивіда, яке не може бути одночасно осягнуто розумом й почуттям. Бердяєв вказує на цю протилежність як на екзистенціальний конфлікт ноуменального і феноменального в досвіді людини: особистість сама є ноумен у феноменальному світі; в цьому філософ вбачає глибинну метафізичність особистості, яка базується на іманентній варіативності створення сенсу життя [2]. Також Шелер доводить трансфеноменальність та духовність особистості, яка, на його думку, є від самого початку метафізичною сутністю людини [9].

Метафізичною проблемою у антропологічній площині постає пошук субстанціальної єдності безпосереднього потоку життєвих сенсів та почуттів, емоційних станів й аналітичного відсторонення буття «тут і зараз», що є

запитом суперечливій природи людини. Аббаньяно характеризує людину як істоту котра має потенції виходити за свої межі на відміну від речей, які завжди дорівнюють самім себе [1]. Постає питання преференції свободи людини у своєму запитуванні-трансцендірованні. Проте, наприклад, Фуко заперечує первину автономність індивіда та його суб'єктність, отому суб'єкт як *Самість* «залишається за дужками» можливості вільного відповіту і діалогу зі світом [6].

Втім, обоє дослідника (Фуко, Аббаньяно) аналізували особистість не поза часом та простором, як, наприклад, Шелер, а у історичному руху різноманітного соціального досвіду, якій формує індивідуума з його тілесністю, просторово-часовими уявленнями, почуттями тощо. Фуко затверджував образ людини як історичний, що при певних обставинах створюється зовнішньою суб'єкту безособовою системою соціокультурних конструкцій (смислів, символів), які впливово формують суб'єктивність.

Теж Гваттарі доводить, що саме соціотехнологічні машини орудують у середині людської суб'єктивності, у його розуму, чуттєвості, фантазіях, й у створенні смислів останнє слово залишається все ж за «територією, яка завантажена екзистенційними значеннями» [3, с.152].

Можна констатувати, що автоматизована суб'єктивність індивіда лишається без суб'єкту, там панують соціальні конструкти смислів, а сама людина залишається без права на «відповідь»; де світ й саме буття завжди є надлишковим для аналітичного дійства людини.

Аббаньяно вважав, що людина здійснюється мов «тут-буття», трансцендірую до сенсів властивої їй єдності й осягає буття цілісним суб'єктом: думкою, почуттями, волею. Головною преференцією людини, за гадкою філософа, є час і «можливість можливості» бути в акті метафізичної екзистенції, завдяки чому, з одного боку, людина усвідомлює себе безумовною частиною світу як тотальності, з іншого, ввік занурена у повсякденність історичності (*історичності*), яка народжується з напруги між вічністю і мінливим часом [1]. Екзистенціальна людина Аббаньяно жадає до волі й відповідальності в своїй

унікальної життєтворчості з можливістю метафізичного трансцедіровання-запитання й особистісної відповіді.

Отже, метафізичні екзистенції людини залишають буття незавершеним у своїй тотальності.

Ймовірно, що індивід з автоматизованою суб'єктивністю, скоріше знайде своє продовження у голографічній цифровій копії й, можливо, вона буде також роздрукована неодноразово, але унікальна особистість з просторово-часовим виміром, роздумами і почуттями зникне, тому що не можна скопіювати екзистенцію, метафізичне запитання стосовно Dasein не тиражується, людина як сутність буття унікальна. Зникне особистість, зникне й Буття.

Тому новітня політика освіти, звісно, потребує затвердження в пріоритеті розвитку гуманітарні складові цивілізаційної свідомості з потребою навчати сучасну людину здійснюватися в унікальній екзистенційній сутності справжнього буття.

Література

1. Аббаньяно Н. Структура экзистенции. Введение в экзистенциализм. Позитивный экзистенциализм. / Н. Аббаньяно // Перевод с итальянского, комментарии и именной указатель А.Л. Зорина, «Алетейя», Санкт-Петербург, 1998, – 507 с.
2. Бердяев Н.А. Экзистенциальная диалектика божественного и человеческого / Николай Бердяев // Воспроизводится по изданию: О назначении человека. М.: Республика, 1993. – 383 с.
3. Дьяков А.В. Феликс Гваттари: Шизоанализ и производство субъективности. / А.В. Дьяков // Научный редактор – А.С. Колесников, д-р филос. наук, проф. Рецензенты: О.В. Журавлёв, д-р филос. наук, проф., Л.Ю. Соколова, канд. филос. наук, доц., В.И. Колядко, д-р филос. наук, проф. – Курск: Изд-во Курск. гос. ун-та, 2006 – 246 с.
4. Митио Каку. Будущее разума. The Future Of The Mind. The Scientific Quest To Understand, Enhance, And Empower The Mind. / Каку М. – М.:Альпина Нон-фикшн, 2015. – 502 с.
5. Колесников А.С. Проблема субъективности в постструктурализме//Формы субъективности в философской культуре XX века. А.С. Колесников Санкт-Петербург : Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 79-106.
6. Сокулер З. Структура субъективности. О Фуко. /З.Сокулер// – М. 1997. [Режим доступа] <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000556/index.shtml>.
7. Стросон П.Ф. Индивиды. Опыт дескриптивной метафизики./ П.Ф. Стросон// Перевод с англ. В.Н.Брюшкина и В.А.Чалого. Калининград: изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. – 328 с.
8. Фуко Мишель. Наглядати й карати: Народження в'язниці. /М. Фуко// К.: Основи, 1998. – 392 с.
9. Шелер М. Избранные произведения: [пер. с нем.] / М. Шелер// – Москва: Гнозис, 1994. – 413с.

10. Хайдеггер М. – Основные понятия метафизики: Мир – Конечность – Одиночество. / М. Хайдеггер// Перевод: В.В. Бибихин, А.В. Ахутин, А.П. Шурбелев Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2013. – 592 с.

ТЕМПОРАЛЬНІ МЕЖІ БІОГРАФІЇ ВЧИТЕЛЯ

Л.В. Литвинюк, м. Полтава

Біографія людини розгортається у просторово-часовому континуумі та має певні темпоральні межі, які неоднаково визначаються для представників різних професій. Метою цих заміток є означення темпоральних меж, притаманних біографії вчителя.

Однією із темпоральних меж є початок учительської біографії, який встановлюється або з моменту внутрішнього вибору особою її майбутнього педагогічного шляху, або ж фіксується часом її вступу до педагогічного навчального закладу. Так, американський конкурс «Учитель року» має розділ «Біографія вчителя», у рамках якого претенденти на перемогу в змаганні мають розповісти про те, як вони обрали педагогічну професію.

Ще однією темпоральною межею, завершенням вчительської біографії, є пенсійний вік, встановлений відповідно до чинного законодавства країни. Нині згідно з новою реформою пенсійний вік визначається з урахуванням такого чинника як страховий стаж. На сьогодні вийти на заслужений відпочинок у віці 60 років мають можливість ті, у кого страховий стаж повинен становити 25 років, а у 2028 році передбачається у віці 35 років страхового стажу [1].

Водночас темпоральною межею у життєписі педагога є і його педагогічний стаж, що визначає як можливість виходу людини на заслужений відпочинок за вислугою років, так і рівень матеріального заохочення працівника під час його перебування у професії.

У той самий час педагогічний стаж асоціюється із зростанням професіоналізму особи чи набуттям нею професійного досвіду. Проте не можна вести мову про пряму залежність між ними.

Із питанням темпоральних меж біографії педагога пов'язана і професійна молодість учителя, що не узгоджується із його біологічним віком. Специфіка педагогічної професії в тому, що процеси біологічного старіння не повинні впливати на так званий «професійний вік» учителя. Як зазначає Єжи Аксер, «той, хто стає вчителем, зважається на те, що не мандруватиме по життю разом зі своїм поколінням, а назавжди долучиться до молодих» [2, с. 22].

Молодість це найкращий період життя, шкода лише, що проходить вона дуже швидко, а ще стільки хочеться встигнути і зробити.

Молодість це радість. Спробуй радіти вже зараз і твоя молодість залишиться з тобою надовго! Бути молодим – прекрасно. Це висловлювання із Інтернету, які ілюструють сприйняття людсьм и молодості як етапу біографії. Людина шкодує за тим, що цей час так швидко проходить. Проте Єжи Аксер називає можливість педагога перебувати у цьому щасливому періоді життя шизофренічною вічною молодістю, пояснюючи це тим, що діти змінюватимуться щорічно довкола дедалі старшого вчителя. «Зростаюча різниця у віці має компенсуватися, принаймні теоретично, збагаченим досвідом та авторитетом. Рано чи пізно це повинно спричинити катастрофу» [2, с. 22].

Проблема вічної молодості вчителя – це проблема його здатності до змін, уміння зрозуміти молоді покоління із новим поглядом на світ, який у деяких аспектах виявляється взагалі радикально відмінним від його власного. І досить часто сприйняття вчителями дитинства нових поколінь відбувається крізь фільтр власного, що ускладнює налагодження взаєморозуміння та взаємодію між учасниками освітнього процесу. Учитель як старший за віком сьогодні ще тільки опановує ті речі, які є звичними для людини нової. Яскравим прикладом цього є оволодіння комп'ютерними технологіями.

Прагнення вчителів встановити тісніший контакт із учнями проявляється у змалечуванні самого себе, що найбільш характерне вчителям початкових класів – це використання слів із пестливими суфіксами, наслідування дитячої поведінки.

Водночас слід відзначити і той факт, що попри досвід і майстерність

більш старшого за віком покоління вчителів, учні переважно більш прихильні до вчителя ще недосвідченого, але молодого за віком.

Можливо, коли Єжи Аксер говорить про катастрофу від збільшення вікового розриву між учителем і учнями, він має на увазі наслідки для самого вчителя – загрозу його професійного вигорання. Проте у встановленні такого психолого-педагогічного діагнозу треба відстежувати професійний шлях учителя. Можливо, такий його стан обумовлений не перевантаженням роботою, не постійною складною адаптацією до молоді, а вибором праці, яка, за визначенням Г.С. Сковороди, не є сродною для нього. Може бути, що під професійним вигоранням приховується небажання добросовісно виконувати свою роботу.

Водночас постійна молодість педагога, тісний контакт учителя із дітьми – це і реалізація зв'язку поколінь у контексті взаємного навчання та взаємного збагачення. Це й можливість для вдумливого вчителя дослідити ефективність, наприклад, традиційних методів навчання, відстежити перехід інновацій у традиції тощо.

Дослідження проблеми темпоральних меж біографії вчителя відкриває поле для нових розвідок з філософії освіти, педагогіки, психології, освітнього менеджменту, соціології, права в галузі освіти.

Література

1. Пенсійна реформа: надбання і втрати [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uarp.org/news/1509693188>
2. Аксер Єжи Щоб навчав ти чужих дітей... Кілька думок про долю академічного вчителя / Укладачі В. Кметь, І. Мрака. Редкол.: І. Вакарчук (голова) та ін. – Львів, 2008. – 56 с.; портр. – (Серія «Doctor Honoris Causa»).

АНАЛІЗ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІЗ МАЛЮВАННЯ 70-Х РОКІВ XX ст

Г.В. Литовченко, м. Харків

У 70-х роках XX століття, відповідно до напрямків роботи школи та до мети загальної освіти, одним із шляхів здійснення естетичного виховання учнів у школах було викладання малювання, а пізніше образотворчого мистецтва.

Вивчення малювання передбачалося здійснювати на уроках у загальноосвітній школі (загальнообов'язково), на заняттях у гуртках, студіях, клубах (за бажанням), та у дитячих художніх школах (для поглибленого вивчення).

Вагомість викладання малювання у школі підкреслювалась вищими партійними органами влади, учителями та громадськими діячами.

За результатами наукової розвідки відомо, що до початку 70-х років ХХ століття тривав експеримент з удосконалення естетичної освіти у загальноосвітній школі. Викладання малювання здійснювалося у початкових класах (з 1-го по 4-й) за програмами минулого століття, і лише у школах, що брали участь в експерименті, навчання проводилося за новими програмами. Показово, що у 1970 році (4 грудня) Науково-дослідному інституту художнього виховання під керівництвом Б. Юсова разом із творчими об'єднаннями було доручено провести у 1972-1980 рр. широкий експеримент з удосконалення змісту навчальних предметів естетичного циклу у 1-10-х класах загальноосвітньої школи. Відомо, що 1974 року при Науково-дослідному інституті художнього виховання було створено науково-дослідну групу під керівництвом Б. Неменського.

Розширення низки завдань естетичного виховання призвело до появи нового шкільного предмету – «образотворче мистецтво». Б. Неменський зазначав: «Школа покликана формувати не художника-професіонала, а надати підростаючій людині загальний моральний та естетичний розвиток. Малювання склянок та глечиків, навіть блискучих, не задовольняє цю мету. Саме тому попередня назва предмета – малювання – надавала невірну уяву про його завдання» [3; с. 2].

У 1971 році під керівництвом В. Кузіна було перероблено та затверджено нові навчальні програми, де були сформульовані мета та завдання викладання образотворчого мистецтва. Було визначено зміст предмета. А у 1976 році працівниками лабораторії образотворчого мистецтва Національного інституту мистецтв художнього виховання АПН СРСР було підготовлено «Типову програму з образотворчого мистецтва для восьмирічних шкіл (1-4 класи)».

Як наслідок, нагальним постало питання створення підручників для

середньої школи, які б враховували вимоги нових програм.

У допомогу вчителям було надруковано «Основи навчання образотворчому мистецтву» (1972 р. – 1-ше видання, 1977 р. – 2-ге видання) та «Методика викладання мистецтва у 1-3 класах» (1979 р.) автор В. Кузін. Посібники узгоджувалися із новою програмою В. Кузіна, розкривали методику та форми роботи з учнями початкових класів.

Зважаючи на удосконалення та постійне уточнення програми, підручників для учнів у цей час нами виокремлено не було, однак школярам пропонувалася низка альбомів, що за змістовним наповненням не поступалися підручникам минулих років.

Так, починаючи з 1971 року, Київським видавництвом «Радянська школа» було надруковано альбоми «Вчіться малювати» для учнів 1-го класу (1974 рік, автор М. Кириченко) [2], для 2-го класу (1974 рік, автор Л. Стебловська) [4] та для 3-го класу (1976 рік, автор В. Вільчинський) [1].

Дані альбоми було видано російською та українською мовою. Їх змістове наповнення відповідало оновленим вимогам до предмету образотворче мистецтво та було представлено розділами з техніки малювання, малювання на теми, малювання з натури, ілюстративне малювання та видами декоративно-графічних робіт. Альбоми для учнів відповідали санітарно-гігієнічним, естетичним, дидактичним та методичним вимогам. Зокрема, альбоми враховували вікові особливості учнів; були гарно проілюстровані (малюнки кольорові, репродукції та окремі теми було надруковано на всю сторінку). Якість естетичного вигляду альбомів була обумовлена твердою палітуркою та ілюстрованим форзацем; наявністю методики ведення роботи у різних техніках. Текстові пояснення до технік робили зміст цікавим та зручним для роботи.

Таким чином, аналіз змісту підручників з малювання для початкової школи свідчить про їх відповідність загальним вимогам до підручників, що були представлені позиціями науковців, вчених та дидактів 70-х років ХХ століття; про активізацію процесу підручникотворення з даного предмету. Активізує процес розробки підручників для середньої ланки освіти.

Література

1. Вільчинський, В.М. Вчіться малювати [альбом для учнів 3-го класу] / В.М. Вільчинський,. – Київ: Рядянська школа, 1976. – 128 с.
2. Кириченко, М.А. Вчіться малювати [альбом для учнів 1-го класу]/ М.А. Кириченко. – Київ: Рядянська школа, 1974. – 116 с.
3. Неменский Б.М. Основа духовного развития//Учительская газета № 35 (6634) 1973. – 22 марта.
4. Стебловська, Л.П. Вчіться малювати [альбом для учнів 2-го класу] / Л.П. Стебловська. – Київ: Рядянська школа, 1974. – 128 с.

**"WHO AM I?", "WHO IS GOD?": RESEMBLANCE OF ADVAITA
VEDANTA AND GRIGORY SKOVORODA**

Viktoria Lobas, Vienna, Austria

"Our kingdom is within us, and to know God, you must know yourself...People should know God, like themselves, enough to see him in the world...Belief in God does not mean belief in his existence and therefore to give in to him and live according to His law... Sanctity of life lies in doing good to people."

Grigory Skovoroda

It's strange that we use the word "I" more often in a day than any other word except "a" and "the" without really knowing who "I" is. Ancient thinkers, both East and West, considered the self to be the highest mystery. The ultimate question, then, is "Who am I?". Another question which deserves the same attention is "Who is God?".

In the last couple decades above mentioned questions gain their importance and actuality. One can observe an extreme increase in the modern human's interest to them. Ages before the mystery of "Who am I?" seemed to be the subject of investigations for philosophers, the eastern scholars and some time later for the western psychologists. Nowadays, the meaning of this phrase is the topic of discussion and contemplation for many ordinary men and women. More often one

reflects on the subject of "I", either "I" is only a body – gross or physical part, and if not, is there more to it. And that inner dialog leads oneself to the meaning of God, either in personal or general context.

This work introduces the opinion and teachings of ukrainian philosopher, poet, teacher and composer Grigory Skovoroda (1722-1794) and Indian school of Philosophy Advaita Vedanta or Uttara Mimamsa, concerning these both questions, and brings resemblance of the latter two. Ancient Indian scriptures, like Advaita Vedanta, which is the part of Vedas, give a very deep and profound understanding of these both subjects. Enumerable doctrines are written to investigate the "I" and the God, which are the central points of all eastern philosophical ideas and studies. Grigory Skovoroda in his turn taught that one finds his true calling and God by self-examination. "Know yourself," advises Skovoroda using the well known maxim of the Greek philosopher Socrates.

The philosophy of Advaita Vedanta consists of both atheistic and theistic doctrines. It investigates systematically the existence of God, but in the center of attention it puts the soul, which is an eternal, omnipresent, inherently active spiritual essence, and focused on the epistemology and metaphysics of Dharma (Laws of Nature), which goes hand in hand with the concept of Karma (Actions-Results). In the Sanskrit language Advaita means "non-dual". According to their teachings, the individual soul or true self (Atman), is not different from the highest metaphysical reality (Brahman). That means the Universal intelligence or Brahman is inside of each and every individual and moreover only it makes the existence of the latter possible. According to Vedanta or also called Jnana Yoga, "I" is more than a body, in fact it is the deepest essence of one-self, which hides beyond five layers: physical, energetic, mental, intellectual and bliss sheets. One has to purify and gain control over those layers to improve his life, become happy and find the liberation. The individual has to recognize that Atman is not different from Brahman, and this acknowledgment will lead one to enlightenment. With a help of various physical, devotional, intellectual practices and life according to Dharma one finds the release from earthy sufferings and becomes one with the God.

As for Grigory Skovoroda, he analyzes the idea of cardiocentrism. It means that heart

gives the chance to change oneself and be happy. But what does he mean by the change? To change on the level of work on a new body. The new body is created by the person taking into account not only physical exercises. For him walking, physical exercises, gymnastics surely connect to ethics and even an esthetics. He is against passivity, he is for action, but not just physical action. Everything has to be in harmony with spiritual and inner life. He formulates the question through the heart therefore heart gives the chance to the person to change, change himself, the body, the inner world. The idea of asceticism, careful attitude to the nature, to a body, to the soul - the main thought of his views. Drawing a parallel with Vedanta, we will notice full similarity of those provisions.

To make the resemblance more evident, let us interpret the citation of Grigory Skovoroda with which the work begins from the stand point of Advaita Vedanta. He claims, that our kingdom is within us, that means the soul – Atman, and to know God, one must know oneself – to realize that Atman is Brahman, which is metaphysical reality. He also says, that people should know God, like themselves, enough to see him in the world, Vedanta explains that Brahman is all pervading omnipresent reality or truth. And also he states, that the sanctity of life lies in doing good to people, which is to live according to Dharma.

In this work the questions: "Who am I?" and "Who is God?" are answered by Advaita Vedanta and Grigory Skovoroda and it is clearly showed, that both give the same explanation of the subject.

ОСВІТНЬО-СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ УСПІХУ – ВІД Г.С.СКОВОРОДИ ДО УКРАЇНСЬКОЇ СУЧАСНОСТІ

О.Ю. Марчак, м. Харків

Трансформація усіх структур українського суспільства, динамізм оновлення життєвого простору призводять до змін механізмів життєдіяльності людини. Старі моделі, на основі яких раніше діяла особистість, у новому

середовищі не працюють. Звідси виникає необхідність формування нових моделей поведінки, що вимагає зміни цінностей людини. Зрозуміло, що перетворення суспільного життя позначається на такому соціокультурному феномені, як життєвий успіх. Актуальними стають вивчення його сутнісних характеристик, виявлення змісту, суперечностей формування і тенденцій змін.

Відомо, що джерелом будь-якої діяльності особистості є прагнення задовольнити свої потреби. Але якщо з первинними потребами все зрозуміло: без їх реалізації людина просто не зможе існувати як біологічний організм, то однозначно відповісти на запитання, що спонукає людей рухатися шаблями успіху, досить складно.

Природа наділила всіх живих істот інстинктом виживання, але людям вона дала ще й інший інстинкт, що ставить нас у зовсім особливе положення. Людина має вроджене бажання досягти успіху – це щось настільки ж природне для неї, як і подих. Одна з найбільших її потреб досягти мети в житті, для чого необхідне знання механізму успіху. Успіх – це постійне здійснення тих цілей, що ми поставили перед собою і які винятково важливі для нас. Успіх – це не тільки результат, але й процес руху шляхом його досягнення. Це розвиток можливостей людини, розкриття її потенціалу.

Успіх найчастіше розуміють як уміння в душі гармонії і рівноваги пристосуватися до різноманітних і постійно мінливих умов життя. Це – такий розвиток сили і здібностей, за допомогою яких людина досягає бажаних етапів у своєму житті, організовує відповідним чином свою енергію й зусилля, а також знання та здібності. Сучасні дослідники активно вивчають умови досягнення життєвого успіху та фактори, що на нього впливають.

В предметному полі філософії обґрунтування поняття «успіх» пов'язане з проблемою самовизначення особистості, реалізації її «проекту буття», життєвого призначення. Успіх розглядається як вирішення проблеми сенсу життя, а сенс життя, – як вираження уявлень про успіх. Вчені філософи роблять акцент на дослідженні сутнісної природи успіху, його буттєвих проявів,

залежності сутнісного наповнення успіху від особливостей життєвої філософії людини, місця успіху у світоглядній картині особистості.

Терміни «успіх», «успішність» однозначно несуть смислове навантаження позитивної властивості. Поняття успішний за визначенням С.І. Ожегова, означає «такий, що містить у собі успіх, вдалий», а поняття успіх – це «удача в досягненні чого-небудь і суспільне визнання». Удача, у свою чергу, трактується автором як «потрібний або бажаний результат справи». При цьому поняття «успіх», «удача», «бажання», з одного боку, ми можемо співвідносити з емоційними, тобто психологічними станами суб'єкта, а з іншого, – словосполучення «потрібний або бажаний результат справи» може означати відповідність досягнутого результату поставленим цілям діяльності.

Педагогічно-фаховий напрямок теми успіху: Удосконалення підготовки спеціалістів і підвищення їхньої кваліфікації пов'язано з усвідомленим розвитком особистості, її компетентності та майстерності. Для цього необхідні знання про “механізм успішності” і створення педагогічних умов для формування спрямованості особистості на успіх. Саме ці завдання постають у межах перспективної науки – педагогіки успіху – як інтегрального особистісно орієнтованого підходу, що намагається дати відповіді на питання, пов'язані з пошуками оптимальних виховних систем, підвалиною чого є принцип досягнення людиною успіху. Це наука про способи активізації внутрішнього світу людини, який характеризується необмеженими психічними можливостями, що використовує людина протягом усього свого життя. Багато сучасних вчених висловлюють думку про те, що учень тоді тягнеться до знань і відчуває потребу в навчанні, коли його спонукають мотиви й інтерес, підкріплені успіхом.

Тема щастя, успіху в філософії Г.С. Сковороди. Для розгляду теми успіху важливо дослідити, чи знаходила вона своє осмислення у творах Г.С. Сковороди, визначного українського мислителя, філософа XVIII століття. Його творчість є показовою для розуміння теми успішності та її трактування в

тих соціально-культурних умовах українського суспільства, зокрема, Слобожанщини.

Середина 18 століття – початок зародження капіталістичних відносин в Україні, зміна формацій та соціальних орієнтирів суспільства. Поняття життєвого успіху ще не було сформульовано. В творах Сковороди розглядається проблема щастя людини в широкому сенсі, його сутність. Які цінності повинні бути покладені в основу розвитку гармонійної особистості, чому хотів навчити своїх співвітчизників український філософ?

Г.С. Сковорода –у простій свитині, з торбинкою книжок за плечима, часто босий і голодний, понад тридцять років мандрував селами України та за її межами – навчав людей грамоти, вчив їх любити красу і бути щасливими.

Ним написано 17 філософських трактатів, 30 віршів-пісень, більше як два десятки байок. Всі ці твори єднає думка: мета людського життя – щастя, але різні люди обирають різні шляхи до нього.

Й у Сковороди був свій шлях. В підґрунті щастя, на його думку, лежать душевність, сердечність, простота, скромність, але не приниженість. «Шукаємо щастя по країнах, століттях, а воно скрізь і завжди з нами; – писав він, – як риба в воді, так і ми у ньому, і воно біля нас шукає нас самих. Нема його ніде від того, що воно скрізь. Воно схоже до сонячного саява – відхили лише вхід у душу свою».

Суть в безкорисливості, стверджує Сковорода, в служінні правді, людям, в боротьбі з такими пристрастями, як себелюбство, жадібність, пихатість.

Щоб бути щасливою, людина повинна жити в злагоді з природою, з людьми, совість мати чисту, бо «найгірша мука – совість, якщо сумління чисте, і в серці мир та спокій», відчувати незалежність, але не самотність, бо «самотній – це дикий звір чи Бог», а ні тим, ні іншим людина не повинна бути.

Але прийти до такого щастя можна лише шляхом самопізнання, глибокого вивчення своїх здібностей, можливостей і прагнень – відповідно до цього слід будувати своє життя. Тоді не потрібне буде ніщо зайве, й можна буде задовільнятися найнеобхіднішим, «їсти, щоб жити, а не жити, щоб їсти».

Хрестоматійними стали його слова: «Дякувати Богові, що потрібне зробив нетрудним, а трудне епотрібним».

У міркуваннях про щастя Г. Сковороди є ще й такий важливий аспект. Людське щастя втілюється не тільки в духовних шуканнях, не тільки у сердечній радості, а й у праці, у втіленні спорідненості праці. Сковорода вказує, що здібності дає людині Бог, що царство Боже всередині людини.

Спираючись на започатковану в античній філософії ідею про залежність долі людини від її природних нахилів, уподібнюючи життя з театром, а людину з актором, необхідною передумовою на шляху до щастя Григорій Сковорода бачив пізнання людиною тієї ролі, яку Бог, що є режисером людської драми, призначив людині для виконання. Успіх залежить не від розмірів ролі, а від відповідності її внутрішнім здібностям актора, що дає змогу якнайкраще виконати її. Гармонія людського буття залежить від додержання кожним принципу «сродної» праці. Прислухаючись до цього внутрішнього голосу, людина має обрати собі заняття не тільки не шкідливе для суспільства, а й таке, яке приносить їй внутрішнє задоволення і душевний спокій. Всі заняття добрі лише тоді, коли виконуються у відповідності з внутрішньою схильністю. Таким чином, філософ наполягає на тому, що життя людини має бути радісним, і зробити його таким може тільки вона сама. Г. Сковорода мислить щастя досяжним для всіх. Для того, щоб його пізнати, зовсім не обов'язково досягнути складну філософську матерію чи прилучитися до кола вибраних. Щастя є простим і за змістом, і за формою. Головне, чим відрізняється людина від всього іншого, що живе у світі, – це вільна воля людини та моральність в обранні життєвого шляху. Жадоба багатства, влади, слави всупереч «сродності» своїй не сприяє досягненню людиною щастя. Воно, зрештою, заводить її у полон згубних пристрастей, породжуючи несумісні із щастям страх, нудьгу, сум, муки сумління. Натомість «сродна» праця, що відповідає визначенню Богом нахилам людини, є не лише можливою, а й легко здійснюваною. Отже, саме через роботу людина розуміє, навіщо вона потрібна, і відчувається щасливою, якщо знає, що її праця дарує іншим людям добро.

THE FIGURE OF A MIGRANT: AGGRAVATION OF PHOBIAS OR REALIZATION OF ALTRUISTIC CORE

Vartan Muradian, Postgraduate at philosophy department

National technical university “KhPI”

Migration has always been a part of the society and provided different influence on the development of the communities. Nowadays, considering the extensive migration of persons from conflict affected areas to safer and more economically developed countries, mostly in Europe and North America, migration has also brought to a serious philosophical question: how does a modern, tolerant, developed but at the same time ethnically and culturally defined, receive people that bear a completely different set of ideas and views.

It is no news anymore to find an article about extremism inside Western Europe, calls for Sharia law rule in European capitals and terrorist attacks or prevented assaults. These situations cause a paradigm rift in the society: how do we perceive the migrants, should we be afraid, wary, cautious, angry, irritated at them aggravating the xenophobia that is either innate or socially developed in every person? Or should we still be open, caring, compassionate and helpful by welcoming the refugees and sharing the resources accumulated in the society and exercising the altruistic feelings that are so strong in humans as social creatures? Such existential questions are now at the peak of popularity in the hosting communities all over the world and we can see that a certain reaction has already manifested the mood of certain part of the society.

The results of the elections, Brexit, ban on burqa's and mosques in Europe certainly shows manifest of phobias and reaction from the hosting community to the big group of migrants who did not the local traditions and rules and kept on behaving the old way, which is not exactly compatible with the way of life in Europe. People predicting the end of the European Union and end of European civilization became more popular, right and far right parties got more seats in the parliaments even the

UK decided to leave the EU on a referendum, which, it seems, they regret now very much, and it could really give an idea that Europe is in a deep crisis and is on the verge of breaking.

On the other hand, the disappointed and frustrated minority is the most vocal. The core of the European society is surely aware and worried with the situation but is absolutely convinced that a united, free and compassionate Europe is the way to go. Despite all the threats and bad events that happened in the past three years most European governments and people still call for receiving and assisting the ones who had to leave their homes, donate money and look for political means to resolve the situation.

The Europeans have achieved a certain level of development where they did not have to fight for their rights and freedoms trusting their governments to do the good work and providing the necessary care. By having such a system, many people became very distant from politics and concentrated on their personal lives. Now, in the situation as this younger generation gets interested and involved in the decision making process and answering many questions caused by the crisis. This generation was raised in the times of calm, prosperous times in the spirit of equality, respect for differences, tolerance and compassion. They have received a very strong altruistic upbringing in the conditions of a stable and developed Europe. The fears and prejudices spread easily, taking control of people's minds and hearts, especially when they have things at stakes and when you do not know well the object of fear.

Therefore, the future of European society depends very much now on the internal philosophic and morale dispute between altruism and xenophobia and its resolution. The European unity has no examples in the history and shows the next level of development human society where independent communities decide to unite under a common factor and peacefully coexist because they have nothing to argue or fight about and share common values and principles. They also include nations with different level of development and economy, meaning they also share their resources and achievements in order to live in a better society. Such arrangements are

impossible without a great altruistic pull, which clearly indicates the agreed vector for the whole European society. The next few decades will give a final answer to the question what the future holds for the Old World and it will always be a very interesting subject for studies and research.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ

І.А. Небитова, м. Харків

Входження України в європейський освітній простір певним чином трансформувало освітнє середовище вищих навчальних закладів. Безумовно, це стало поштовхом для реформування системи фахової підготовки майбутніх педагогів, зокрема вчителів початкових класів. На жаль, традиційна система підготовки майбутніх учителів вичерпала свої ресурси, адже закладала лише певний комплекс знань, умінь та навичок без урахування компетентнісного підходу, який орієнтований на формування кваліфікованого фахівця. Тож основним завданням вищої педагогічної освіти постає підготовка компетентного вчителя.

З огляду на це в Україні було прийнято низку державних нормативних документів: Закон України «Про освіту» (2017), Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепцію розвитку освіти України (2015), Проект державного стандарту початкової загальної освіти (2017). Загалом ці документи спрямовані на системну модернізацію освітньої галузі, і містять певні вказівки щодо організації процесу фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів.

У Законі України «Про освіту» висвітлено основні положення у сфері підготовки майбутнього педагога. Зазначено, що фахова підготовка передбачає формування і розвиток професійних компетентностей майбутніх учителів початкових класів, необхідних для їхньої педагогічної діяльності, забезпечення

їх конкурентоздатності та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя [1].

Метою Національної стратегії розвитку освіти в Україні є підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної вищої освіти відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства [3]. Стратегія орієнтована на підготовку та виховання майбутніх учителів початкових класів, здатних працювати на засадах інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу та власного творчого безперервного професійного зростання [3].

Концепція розвитку освіти України пропонує запровадження у фахову підготовку майбутніх учителів початкових класів інноваційних методик навчання, під час яких формуються навички і вміння самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати ці знання в практичній діяльності. Зазначено, що фахова підготовка має продукувати індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання і культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському і світових ринках праці [2].

Проект державного стандарту початкової загальної освіти містить пропозиції щодо мети і принципів організації освітнього процесу в початковій школі і вимагає від майбутніх учителів початкових класів оволодіння під час фахової підготовки ключовими компетентностями, такими як: спілкування державною мовою, спілкування іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та здатність до самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здоровий спосіб життя [4].

На основі вищезазначеного можемо зробити висновок, що фахова підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах нової освітньої реформи забезпечить перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти,

що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та орієнтована на формування висококваліфікованих, компетентних, освічених, мобільних, конструктивних і практичних фахівців, здатних до співпраці та міжкультурної взаємодії під час педагогічної діяльності в освітньому процесі.

Література

1. Закон України «Про освіту» [Електрон. ресурс]. – 2017. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Концепція розвитку освіти України [Електрон. ресурс]. – 2015. – Режим доступу: http://tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncept.pdf.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні [Електрон. ресурс]. – 2013. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
4. Проект державного стандарту початкової загальної освіти [Електрон. ресурс]. – 2017. – Режим доступу: <http://newstandard.nus.org.ua>.

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЦІННІСНА ОРІЄНТАЦІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

В.Д. Онацька, м. Харків

Багато речей в нашому світі дуже швидко змінюються, події ХХ - сторіччя, серед яких розпад СРСР, розбудова незалежної України, мали вагомий вплив на усі сфери життєдіяльності, серед яких найголовнішою є система людських цінностей. Сьогодні, наше минуле отримує нову оцінку, люди починають усвідомлювати, що на протязі тривалого часу вони віддавали свої знання, сили, енергію, час, можливості та навіть життя заради якоїсь примарної мети, яка в принципі, була не потрібна. Саме сьогодні, коли наша країна стає членом Європейської родини та починає новий етап свого розвитку, події потребують від суспільства прояву критичного мислення, бо саме воно, спираючись на подану інформацію та засвоєні знання, є необхідною передумовою для початку цивілізованого та гуманного розвитку нашого суспільства, що характеризується свободою та незалежністю.

Дослідженість проблеми. Дослідженням критичного мислення займа-

лися такі вітчизняні і зарубіжні вчені, як І. Кант, який розглядав критичне мислення у рамках філософії; Р. Пол, Р. Енніс, Д. Халперн, які розглядали феномен критичного мислення в сучасній американській критичній дидактиці; А. Бутенко, Е. Ходос, Є. Івуніна, А. Матюшкін, вітчизняні науковці, що розглядали процес формування критичного мислення у сучасній науці та інші. Мислення – це психічний процес моделювання закономірностей оточуючого світу, який базується на обробці інформації людиною, воно дозволяє отримувати знання про об'єкти, що не можуть бути сприйняті за допомогою першої сигнальної системи [5]. Абсолютно усі засвоєнні знання, якими володіє людина, є результатом одержаної та певним чином обробленої інформації.

На сьогодні, інформація визначається як одне з найбільш загальних понять науки, які позначають певні відомості, сукупність яких-небудь даних [2], а знання визначаються, як селективна, упорядкована, певним способом (методом) отримана, відповідно до яких-небудь критеріїв (норм) оформлена інформація, яка має соціальне значення, що й визначається як саме знання певними соціальними суб'єктами та суспільством загалом [2]. Сприймавши якісь відомості (дані), котрі розбиті на категорії, класифікаційні схеми тощо, з яких складається інформація, споживач їх переробляє за допомогою операцій мислення, так би мовити «відкрystalізовує» потік інформації в загальні твердження що стають знаннями. Безумовно існує сутнісний взаємозв'язок між інформацією та знанням, але, в той же час, ці поняття не є тотожними, адже немає знання без знаючого, без суб'єкта, носія цього знання, немає знання поза живою свідомістю, а ось інформація є. Тому, можна сказати, що інформація – це неживе, певним чином закодоване для зберігання й транспортування знання [2], що є необхідною складовою для здійснення мисленнєвих операцій. Мислення, в свою чергу, поділяється на багато видів, серед яких: аналітичне, інтуїтивне, алгоритмічне, альтернативне, асоціативне, візуальне, групове, дивергентне, іноваційне, кількісне, комбінаторне, критичне, креативне та інші [1].

Критичне мислення – це спосіб мислення, при якому людина ставить під

сумнів інформацію, що надходить. У загальному значенні під критичним мисленням мається на увазі мислення вищого рівня, ніж до критичний. Джерелом критичного мислення є проблема і протиріччя, для вирішення якого необхідно задіяти: аналіз, інтерпретацію, оцінку, пояснення та висновки. Вчені стверджують, що механізмами критичного мислення виступають розумові операції, які визначають процес мислення і аргументацію, до них відносяться: постановка мети, виявлення проблеми висунення гіпотез, способи вирішення, аргументація, передбачення наслідків, прийняття або неприйняття альтернативних точок зору [3]. Спеціальними здібностями та вміннями, які необхідні для розвитку даного виду мислення є: наполегливість, самостійність і ерудованість. Ми вважаємо, що при розвитку критичного мислення, у особистості утворюється імунітет проти інформаційних маніпуляцій, які проявляються через ЗМІ, що є дуже важливим аспектом в процесі контролю особистісного мислення.

Сучасна освіта має змогу розвивати критичне мислення за допомогою читання і письма, задіявши всілякі педагогічні технології, які в свою чергу дозволяють орієнтуватися на внутрішню мотивацію учнів, де основою є рефлексивна діяльність, глибоке опрацювання інформації в сполученні з особистим досвідом [4]. Інформація повинна відображатися у виді тих ідей, які учень виділив для себе, таким чином активізуючи процес сприйняття інформації. Також, обов'язковим є ведення практики використання проблемних питань та їх обговорення. Даний вид мислення, дозволяє охопити освітню, практичну, розвиваючу і виховну мету сучасної освіти. В технології критичного мислення вироблені два типи тестів. Перший тип тестів дозволяє виявити наявність або відсутність і рівень розвитку навичок критичного мислення як такого (застосування правил логіки, розрізнення релевантності, визначення валідності і т.д.). Другий тип тестів виявляє рівень знань по термінології та принципам критичного мислення, тобто націлений на тестування точності і надійності засвоєння навчальних курсів з критичного мислення (Тест – есе Енніс-Вієра) [3].

Висновки. Отже, провідною тенденцією світового розвитку є інноваційний шлях розвитку освіти. Сьогодні, коли наша країні здобуває новий статус, набуває нових цінностей, дуже важливим стає питання сучасної освіти, адже її головним покликанням є всебічний розвиток громадянськості. Сучасне суспільство звикло поглинати інформацію, що надходить, абсолютно не вибірково, це в свою чергу дає можливість для «зомбування», до запровадження та укріплення стереотипізації поглядів та повернення до примітивного мислення людства, деградації сучасного суспільства в цілому. Головним завданням сучасної освіти є запровадження, розвиток та підтримка нової ціннісної орієнтації – критичного мислення, як дієвого методу підготовки підростаючого покоління до життя, а також торування шляху у майбутнє. Освіта, що орієнтована на розвиток критичного мислення має на увазі оновлення форм, технологій, методів і змісту матеріалу на основі особистісно-орієнтованого підходу з максимальним урахуванням інтересів учнів. Критичне мислення ґрунтується не на знайомстві з давно відомими способами вирішення певних завдань або проблем, а на створенні умов, які спонукають знайти рішення, адже суспільство зобов'язане мислити безпосередньо, шукати креативні шляхи вирішення проблем, бо без цього подальший розвиток сучасного суспільства просто неможливий. Подальше дослідження питання критичного мислення як ціннісної орієнтації сучасної освіти, потребує розробки нових методів, технологій, принципів, засобів передачі інформації і є актуальним напрямом подальшого розгляду даної тематики.

Література

1. Бандурка О.М. Курс логіки: Підручник / О.М. Бандурка, О.В. Тягло. – 2002. – 160 с.
2. Грицанов А.А. Новітній філософський словник / А.А. Грицанов. - 2004. - 896 с.
3. Громова Н.М. Критичне мислення в роботах вітчизняних та зарубіжних дослідників / Н. М. Громова. – 2014. – 22 с.
4. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд Е. Венди Саул, С. Метьюз, Дж. Макінстер; за заг. ред. Олени Пометун. – 2006. – 303с.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – Питер. – 2003. – 120 с.

ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ЄВРОКЛУБІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Н.Д. Подчерняєва, м. Харків

Сучасне українське суспільство переживає добу політичної, економічної і духовної кризи, які негативно впливають на всі верстви населення України. У цих умовах найнебезпечнішою є саме духовна криза, яка спричинена тим, що старі цінності ще не повністю відійшли в минуле, а нова система цінностей ще тільки формується. Тому саме сьогодні особливо актуальним є звернення до національних традицій, до тих джерел, з яких і розпочинається наша духовність – до «серця» власного народу.

Особливості духу народу розкриваються у «філософії серця» Г.С. Сковороди. Сучасне суспільство все більше раціоналізувалося, нівелюючи власне душевні та духовні виміри, і це відбивається на характері людських стосунків, які стають все більш прагматичними. Розум, який не спирається на моральні чинники, може зумовлювати агресію людини щодо суспільства, інших людей, природи. Тільки такий розум, який спирається на серце, може забезпечити життя людини в гармонії з природою і буттям ближніх.

Одним із пріоритетів стратегічного розвитку України визнано інтеграцію країни до Європейського співтовариства. Сучасна школа має сприяти розвитку демократичної культури, формуванню необхідних для проживання в європейському співтоваристві компетентностей.

Пріоритети загальноєвропейської освіти полягають у наданні молодому поколінню не тільки знань про спільну європейську спадщину, але й практичних умінь адаптуватись до життя й навчання в різних країнах Європи, бути мобільними, соціально здібними, здатними до комунікації та захисту своїх прав. Основу культури будь-якого суспільства становлять соціальні цінності. Дедалі більшої популярності набувають євроклуби як одна з ефективних форм позакласної роботи, що сприяє розумінню сутності європейських цінностей.

Сутнісні основи та практичне втілення європейських цінностей розглядали Н. Амельченко, О. Башкеєва, Н. Бойчук, І. Какуріна, О. Сакало, Ю. Щербакова. Аспекти формування і функціонування європейських цінностей розглядали К. Гамільтон, Г. Деланті, Р. Мейн. Значний внесок у вивчення та висвітлення питань євроінтеграції зробили вітчизняні науковці П. Вербицька, С. Коберник, О. Овчарук, Ф. Степанов.

Загальне поняття «цінність» було введено до наукового обігу німецьким філософом Р. Лотце у XIX ст. Одне із можливих значень соціальних цінностей є таким: соціальні цінності – це ієрархічно розташовані значення, що впорядковують для людини Всесвіт, довкілля, соціальні відносини, речі тощо. До основних функцій соціальних цінностей належать такі: створення своєрідної шкали переваг та орієнтування людини у соціальному просторі; мотивування соціальних дій та надання людині виправдання своїх вчинків; регулювання соціальної взаємодії та відносин.

Загальне визначення сутності європейських цінностей пропонує Н. Амельченко, яка розглядає їх як сукупність та/або систему аксіологічних максим, основних принципів розбудови сім'ї, суспільства та держави, політико-економічних, культурних, правових та інших норм, що об'єднує значиму більшість жителів Європи та становить основу їх ідентичності [1, с. 2].

Європейські цінності мають конкретне практичне вираження у вигляді правових норм, закріплених у низці базових документів Ради Європи та Європейського Союзу, та знаходять своє відображення у Хартії основних прав Європейського Союзу. Положення ціннісних основ ЄС зафіксовані також у Хартії засадничих прав Європейського Союзу 2000 р. (у редакції, ухваленій 12 грудня 2007 р. у Страсбурзі).

Говорячи про цінності, на яких базується Європейський Союз, розуміємо, що в Європі ніколи не було єдиної традиційної культури, однієї церкви, пануючої мови, спільного історичного досвіду. Проте, такі фактори, як грецька філософія, римське право, християнство, дух спільності, привнесений епохою

Відродження, складають спільну духовну спадщину Європи, вони обумовили спільні форми поведінки європейців всупереч усім відмінностям, що існують між окремими європейськими країнами [2, с. 257].

Отже, сучасні європейці майже всі поділяють такі цінності: демократію, свободу, рівність, людську гідність та солідарність. Проте дослідження показують значні розбіжності у сприйнятті європейцями шлюбу, релігій, праці, щастя, статевих питань, евтанзії та смерті.

Показовим, за даними Європейської Дослідницької Асоціації ERA, є The European Values Study: програма дослідження людських цінностей, ініційована European Value Systems Study Group наприкінці 70-х років минулого сторіччя. У 1981 році було проведено інтерв'ювання респондентів у десяти країнах. Проект викликав інтерес в інших країнах і, як результат, було отримано унікальні дані по 26 націях. Щоб відслідкувати динаміку зміни цінностей, у 1990 році була проведена друга хвиля дослідження у всіх європейських країнах, а також у США та Канаді. А ще 10 років потому, у 1999-2000 роках, було здійснено третю хвилю дослідження. Як результат, було складено та видано (у 2005 році) Атлас європейських цінностей. Наявність такої збірки унікальних даних є дуже важливою в умовах, коли більше 800 мільйонів людей вважають себе європейцями, поєднуючи свої культурні та соціальні цінності. Вплив на цінності європейців справили як Римська імперія, так і християнство, дві Світові війни та Просвітництво. Проте загальна історія не призвела до створення єдиної європейської культури. Погляди та вірування європейців значно відрізняються у країнах. Ці відмінності і розкриваються в Атласі європейських цінностей (автори Loek Halman, Ruud Luijkx and Marga van Zundert) [3].

Ефективною формою залучення школярів до європейських цінностей є участь у роботі шкільних європейських клубів, дитячих громадських і молодіжних організацій, органів шкільного самоврядування.

Головною метою діяльності шкільних євроклубів є ознайомлення учнів з європейськими цінностями та традиціями, популяризація загального євро-

пейського культурного надбання, а також усвідомлення власної національної самоідентифікації. На підставі аналізу відкритих інтернет-ресурсів можна зробити висновок, що мета, завдання, форми та методи роботи, тематика заходів євроклубів різних регіонів України щодо ознайомлення з європейськими цінностями є спільними. Нині провідну роль відіграють інформаційні та комунікаційні технології, нові інтерактивні форми навчання, існує багатий арсенал вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо застосування різних способів і варіантів ознайомлення з європейськими цінностями. Наприклад, використання таких навчально-виховних програм: «Ми в Європі», «Україна – європейська держава», «Європейська та світова спадщина», «Я – громадянин Європи». Програма «Європейський клуб» побудована на основі курсу «Європейські студії» (автори: Л. Паращенко, Ю. Комаров), «Концепції змісту освіти для європейського виміру України» (розробники: С. Кобернік, І. Тараненко, О. Овчарук, Н. Кузьміна, Ф. Степанов, Л. Паращенко).

Цікавими формами виховної роботи є різноманітні творчі конкурси, що розкривають європейську спадщину та мистецтво, досягнення в розвитку іноземних мов і літератури, європейської науки та техніки, конкурси суспільного спрямування: творчі зустрічі, лекції та екскурсії, листування, Інтернет-контакти, мозкові атаки, фокус-групи, ситуаційно-рольові ігри, диспути та конференції, олімпіади та проекти, флешмоби та квести, конкурси графіті, кулінарні ярмарки, тренінги та турніри, вуличні акції тощо.

Прийнятною також є ініціатива євроклубівців щодо застосування інформаційних та комунікаційних технологій шляхом створення шкільних веб-сторінок, видання шкільних бюлетенів європейського спрямування, членства в освітніх міжнародних програмах (наприклад, «Європа в моїй школі», «Європа у валізі», «Вивчаємо Європу весело») та освітніх мережах («I'Earn»).

Створюючи умови для набуття необхідних європейських компетентностей, важливо організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб серед учасників панували демократичні відносини, повага до прав і свобод,

повага до загальнолюдських цінностей, толерантне ставлення, відчуття гордості за соціальні та економічні досягнення людства та власну участь у суспільному житті, була відчутна активна життєва позиція.

Вдалим прикладом пропагування європейських цінностей євроклубами загальноосвітніх навчальних закладів може слугувати Харківська асоціація шкільних євроклубів (ХАШЄК), створена у 2010 році з метою об'єднання творчого потенціалу євроклубів та участі старшокласників у європейських ініціативах, і яка є структурним підрозділом Харківської міської організації учнівського самоврядування, що діє під патронатом Департаменту освіти Харківської міської ради.

На вивчення культури і традицій європейських країн спрямована робота 69 шкільних євроклубів Харкова (станом на 2017 рік) [4, с. 32]. Найбільш успішні євроклуби навчальних закладів № 6, 38, 39, 65, 73, 75, 91, 132.

Євроклуби співпрацюють з такими волонтерськими організаціями: Центр Волонтерів, СВІТ-України, Клуб Толерантності, Корпус Миру (США), AIESEC; з регіональними євроклубами міст: Суми, Кременчук, Кам'янка, Полтава, Охтирка, Горішні Плавні, Кропивницький; налагоджені творчі та навчальні зв'язки з містами: Манчестер (Великобританія), Брно (Чехія), Ріміні (Італія), Берлін і Нюрнберг (Німеччина), Клайпеда (Литва), Познань, Мазовецьке Віжайни, Катовіце, Єдинорожець, Закопане (Польща), С.-Петербург (Росія), а також культурними та навчальними центрами Латвії, Франції, Білорусії, Іспанії [5].

У 2016 році старшокласники євроклубів ХГ № 23, ХСШ № 134, ХГ № 6 «Маріїнська гімназія» стали переможцями міжнародного освітнього проекту «Підтримка молоді як імпульс зміцнення демократії і громадянського суспільства в Україні», який проводиться за підтримки Міністерства закордонних справ Німеччини та Європейського вільного альянсу у Європарламенті; 150 школярів представили свої проекти на міжнародній конференції «Тенденції та перспективи розвитку гостинності сучасного міста» у рамках міжнародного туристичного форуму «Харків: партнерство в туризмі»; за Програмою обміну майбутніх лідерів «FLEX» у США навчалися 8 учнів 9-10

класів ХСШ № 156, ХЗШ № 157, ХГ № 169, ХСШ № 17, ХСШ № 3, ХСШ № 99, ХГ № 169, ХГ № 6 «Маріїнська гімназія».

Харківська асоціація шкільних євроклубів має партнерські стосунки зі «Школою європейських студій в Україні», у багатьох проектах школярі беруть участь у заходах нарівні зі студентами. У 2014 році відбулось інтелектуальне змагання в рамках інформаційної кампанії «Будуймо Європу в Україні». Для шкільних євроклубів це був цікавий досвід командної роботи, прийняття рішень, пошуку правильних відповідей.

Одним із перших євроклубів Харкова був створений євроклуб Харківської спеціалізованої школи № 73 «Бджілка», що веде відлік з 2005 року. Протягом 12 років реалізовано понад 43 різнопланових проектів, що ознайомили учнів з базовими європейськими цінностями – демократією, свободою, рівністю, людською гідністю та солідарністю: «Мої права в моїй школі», «Права дітей у притулках», «Рівний – рівному про права дитини», «Зміцнімо здоров'я дітей!», «Ні!» – дитячій експлуатації», «Подаруй радість дітям!», «Я проти наркоманії, тютюнопаління, СНІДу», «Україна в Голокості», «Добро починається з тебе!», «Ми діємо! Річка Немишлянка – водна артерія міста», «Здорова дитина – успішний учень». Реалізовано міжнародні проекти: «Моє місто в контексті Європи» (Чехія), «Друг та ворог у ЗМІ (вивчення ставлення до емігрантів протягом останніх 30 років)» (Німеччина), «Ми можемо більше! Сприяння громадянській партиципації молоді в регіонах України, Росії і Грузії» (Німеччина).

Протягом 2016 та 2017 років успішність справи доведена низкою нових проектів та заходів. Так, оздоровчий проект євроклубу ХСШ № 73 «Бджілка» «Здорова дитина – успішний учень» увійшов до проектів-переможців он-лайн голосування у рамках Міжнародного проекту з громадянського виховання і політичної просвіти «Ми можемо більше! Сприяння громадянській партиципації дітей і молоді в регіонах України, Грузії та Росії» громадської організації

«Об'єднання «Агенція розвитку освітньої політики» (Україна) разом з громадською організацією «Німецько-руський обмін» (Німеччина).

За ініціативи євроклубу ХСШ № 73 «Бджілка» був започаткований соціальний он-лайн відеопроєкт «Обережно, діти на дорозі!». Учні 8-9-х класів обмірковували ідеї, знімали, монтували, озвучували та завантажували у відеохостинг YouTube власноруч створені відеоролики на актуальну тему - «Обережно, діти на дорозі!», які невдовзі були розміщені на сайті євроклубу ХСШ № 73 «Бджілка» для загального голосування.

У межах «Марафону унікальних справ» із волонтерською акцією «Діти допомагають дітям!» євроклубівці відвідали Харківський обласний центр соціально-психологічної реабілітації дітей. На честь Дня Святого Миколая учні-активісти подарували дитячому притулку теплі речі, канцтовари, іграшки, солодощі, засоби особистої гігієни, які були зібрані серед небайдужих школярів, їхніх батьків і педагогічного колективу. Євроклубівці із задоволенням грали з підопічними центру, малювали, спілкувались.

Представники євроклубу ХСШ № 73 «Бджілка» презентували проєкт для школярів Немишлянського району «Платформа шкільного розвитку», який проводився під патронатом громадської організації «Link». «Платформа шкільного розвитку» має на меті виховувати майбутню еліту країни, розкрити в учнів потрібні лідерські навички, громадянську активність.

Євроклуб ХСШ № 73 «Бджілка» із власним соціальним роликом «Ocean» взяв участь у міжнародному конкурсі, що розрахований на вирішення проблеми забруднення океану, – «World Of 7 Billion Student Video Contest», який організував «Bow Seat's 2017 Ocean Awareness Student Contest» (США).

Євроклубівці ХСШ № 73 «Бджілка» активно долучилися до найбільшого природоохоронного руху планети, організованого Всесвітнім Фондом природи WWF, – до кампанії «Година Землі-2017». Хвиля «Години Землі» – Всесвітнього руху за майбутнє планети – вже вдесьте прокотилася світом. Ця кампанія закликала всіх українців берегти природну спадщину, привернула нашу увагу до природних парків України.

У коворкінг-центрі «Fabrika Space» євроклубівці «Бджілки» взяли участь у благодійному аукціоні «Баш на Баш», який проводився за підтримки друзів і близьких 15-річного Данила Дідика, який загинув під час теракту 22 лютого 2015 р. Виручені від аукціону кошти пішли на потреби дітей із сімей загиблих бійців АТО, тяжкохворим дітям та Дитячому кардіологічному центру м. Харкова.

Таким чином, застосування відповідних різноманітних форм та методів поширення знань про Європу сприяє кращому розумінню сутності європейських цінностей (гідність, рівність, свободи, толерантність, верховенство права, солідарність), засвоєнню учнями інформації європейської тематики, залученню до активних дій у процесах євроінтеграції країни.

При використанні гармонійного поєднання навчальної та позакласної форми для школярів створюється атмосфера, яка сприяє причетності до європейських цінностей та європейського громадянства. Це надає можливості учневі не тільки довідатись про багату європейську спадщину, а й відчувати себе громадянином Європи, виявити активну позицію щодо своїх можливостей діяти в європейському просторі.

Література

1. Амельченко Н. Цінності об'єднаної Європи / Наталія Амельченко. – К.: ГО «Лабораторія законодавчих ініціатив», 2013. – 42 с.
2. Ковальчук Т. Формування європейської ідентичності в контексті мультикультуральної парадигми / Т.Ковальчук // Науковий вісник Дипломатичної академії України. – 2009. – Вип. 15. – С.254-261.
3. Що таке європейські цінності? Як їх розуміють європейці? – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://eura.org.ua/?page_id=69 (Дата звернення: 20.08.2017).
4. План роботи Департаменту освіти на 2017 рік. – Режим доступу: http://www.kharkivosvita.net.ua/files/Richniy_Plan_2017_rik.pdf (Дата звернення: 10.11.2017).
5. Інформація Головного управління зовнішньоекономічних зв'язків та міжнародних відносин Харківської обласної державної адміністрації про хід реалізації державної політики у сфері європейської інтеграції в Харківській області протягом листопада 2011 року. – Режим доступу: (Дата звернення: 10.11.2017).

ФІЛОСОФІЯ Г.С. СКОВОРОДИ У КОНСТЕЛЯЦІЯХ ПОСТСУЧАСНОСТІ

Н.В. Радіонова, м. Харків

У духовному й інтелектуальному середовищі Слобожанщини, та України в цілому, Г. Сковорода займав поважне місце. Адже, з одного боку він належав до староукраїнської культури, свідченням чого є мова його творів та широко представлений ним аналіз текстів Святого Письма, з іншого – він був представником нової культури. Слід сказати, що на початку ХІХ століття проблеми, які підіймав Г. Сковорода (свободи, інтерсуб'єктивності, комунікативної дії та виховання) набули ренесансу серед професорів та викладачів. Також слід сказати, що завдяки дивному поєднанню європейської освіченості та народного способу буття постать Сковороди викликала жвавий інтерес у різних соціальних колах Слобожанщини ХІХ століття. До вивчення його творчої спадщини зверталися професори та студенти Харківського університету, члени Харківського історико-філологічного товариства. Перші статті Гес-де-Кальве та І.Вернета були надруковані на сторінках „Украинского вестника” у 1817 р. У 1835 році побачили світ статті І. Срезневського та А. Хаждеу.

Розглянемо докладніше питання про сучасність сковородинівських ідей. Дійсно, якщо ми спробуємо окреслити центральний пункт філософського вчення Г. Сковорода, який об'єднує в одне ціле усі його філософські зусилля, то можна сказати, що це, насамперед, свобода. Філософія Сковорода – це його життя, це він сам. Ця життєва філософія не виступає у формі готових понять, категорій, систематичного плану і готової виробленої вже філософської термінології, вона має не зафіксований вигляд, що дозволяє представляти її залежно тільки від точки зору того, хто опановує мистецтво мислення. Показово, що Сковорода постійно намагався адаптувати скарб європейського і національно-українського філософського мислення до стилю думання простої людини. Так, він віднаходить своєрідні форми виховання мислення, допомагає віднайти той шлях у

житті, який буде належать тільки йому. Як приклад, вироблена ним концепція сродної праці, яка співзвучна європейській ідеї призначення і покликання, що розробляється у працях філософів-просвітників – Фіхте, Канта, Руссо, Песталоцці тощо, а також концепція „нерівної рівності”, яка виразно показує, що та чи інша людина є окремою індивідуальністю, тож не можна підходити до всіх з єдиними освітніми та виховними вимогами. Вихідний тезис сквородинівської філософії виховання полягає в тому, що шлях кожної людини є індивідуальним шляхом, тож кожна людина має своє етичне завдання, яке є цілковито індивідуальним собою. Гасло Г. Сковороди є настановою для діячів сучасної освіти.

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНІХ ТА ВИХОВНИХ ПРАКТИК В УМОВАХ МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛІЗМУ

Н.О. Резенкіна, м. Харків

Сучасне вітчизняне суспільство є суспільством постмодерного зразку, яке характерне наявністю високих інформаційних технологій, що надає підстави назвати його суспільством ризиків. Окрім цього, українське суспільство сьогодні безперечно можна визначити як мультикультурне. Згадані характеристики не можуть не впливати на суспільні процеси, які відбуваються на зазначеному просторі, освітньому зокрема.

Освітня сфера є однією із пріоритетних галузей функціонування держави. Серед доказів безперечності цього твердження є той факт, що майже кожен пересічний громадянин чи то безпосередньо, чи то опосередковано є учасником навчально-виховного процесу. Отже модернізаційні трансформації у цій галузі стосуються не тільки фахів-освітян.

Бурхливі реформаційні процеси, які тривають сьогодні в Україні, мають відбуватися в рамках ретельно вибудованої стратегії, яку слід випрацьовувати із урахування вищезазначених характеристик сучасного суспільства, серед яких

його мультикультурна складова має неабияку значущість.

Отже соціокультурні передумови конституювання нової освітньої реальності мають відповідати викликам мультикультуралізму задля запобігання виникнення так званих комунікативних лакун, тобто зон непорозуміння.

Осмислення проблематики мультикультуралізму сьогодні має відбуватися не тільки в теоретичній площині, а й стати спробою розробити поради щодо зменшення глобалізаційного тиску, запобігти загрозі втрати національної самоідентифікації.

Слід зазначити, що, не дивлячись на те, що мультикультуралізм як феномен і ідеологія розглядався у багатьох працях вітчизняних і зарубіжних дослідників, реальність сьогодення вимагають додаткового аналізу цього явища, проявів його у виховних практиках, впливів на освітню діяльність.

Сьогодні ми маємо навчити розумінню логіки соціального життя, виховати особистість готову до проживання в умовах постійних зіткнень культур. Особливо важливо підготувати школяра та студента до навчання серед представників різних субкультур, носіїв інших світоглядних установок, не дезорієнтуватися, не травмувати психіку та ментальні здібності.

Задля досягнення бажаного ефекту, а саме успішного і комфортного існування в умовах мультикультурного освітнього та у більш широкому вимірі соціального середовища ми маємо навчати готовності до інтеркультурного діалогу, який, у свою чергу, є проявом інтеркультурної комунікації.

Повертаючись до визначень сучасного вітчизняного суспільства, маємо також вказати, що то є «суспільство знань», яке, у свою чергу, має реалізувати проект глобального навчання. Це іще одна особливість, що має бути врахована під час здійснення трансформаційних модернізацій сучасних освітніх та виховних практик.

Отже, маємо констатувати, що сучасні соціокультурні контексти визначають стратегічні напрями реформаційних процесів, що відбуваються в освітній галузі зокрема. Бачимо, що наскрізною є тема врахування феномену мультикультуралізму, якому не можна не приділяти уваги формуючи сучасного

конкурентоспроможного фахівця, готового до плідної співпраці із представниками інших культур, з одного боку, та здатного гідно представити власну.

ПРОБЛЕМА ТЕСТИРОВАНИЯ: ЧТО МЫ В РЕАЛЬНОСТИ ПРОВЕРЯЕМ

А.М. Роговский, г. Харьков

В связи с распространением тестирования на весь образовательный процесс как обязательной и часто единственной формы контроля и проверки знаний, возникает проблема соответствия этой процедуры психологическим особенностям учеников и целям обучения. Опыт преподавания свидетельствует о значительном различии между учащимися устного, аудиального и письменного, визуального типов, которое уходит корнями в разные типы культур. В результате, студенты первого типа получают заниженные, а второго типа – завышенные оценки после тестирования.

Известный автор теории коммуникаций М. Маклюэн выделяет два их основных типа: визуально-письменный и аудиально-тактильный, которые выражают различные ориентации: на индивидуализацию, разум, прикладное знание, либо на коллективно-чувственное, духовное знание. К первому типу относятся западные культуры, а ко второму, прежде всего, африканские и большинство восточных культур (включая восточнославянские) [2, с. 49]. Недостатками первого являются фрагментация и редукция, сужение восприятия и сознания, индивидуализм, а второго типа – непрактичность и излишняя вовлеченность в процессы, непосредственность восприятия. Понятно, что ориентация образования на практические задачи и немедленный результат, которая преобладает в тестировании, будет давать преимущество первому, визуально-рациональному типу. Этому способствует и распространение информационных технологий, которые оперируют преимущественно шаблонным, легко воспроизводимым знанием.

Между тем, многие авторы отмечают серьёзные недостатки данного типа сознания, связанные с «локализацией мысли» в тексте (Э. По) или «ловушкой языка», который уподобляется магическому кругу, из которого можно выйти только в другой язык (по Гумбольту), а также с его утилитарно-технологической направленности (по М. Маклюэну). Также Ж. Деррида говорит о письме, как о статичном теле, которое оживляется только речью. Он прямо соотносит голос с идеальным, живым и определяет его как «жизнедающий акт», представляющий по сути альтернативу европейскому логоцентризму [2, с. 108]. Действительно, всякий текст система статичных знаков значительно ограничивает не только сознание, но и потребность в самовыражении, творческие интенции вместе с интуитивно-бессознательной сферой.

Таким образом, тесты выявляют, прежде всего, визуально-текстовые качества сознания, связанные с функциональной памятью информации (готового знания), а также с рационально-аналитическими способностями. Понятно, что для проявления данных качеств второму, аудиально-тактильному типу необходимо подавлять свои врожденные способности, что относится также к чувственно-образному, интуитивному мышлению. В худшем положении оказываются индивиды с ценностно-стратегическим мышлением подобно стайерам вынужденным бежать короткую дистанцию. Ограничения текста по форме и смыслу может стать непреодолимым препятствием для индивидов склонных к самовыражению и свободомыслию.

Выводы. Тесты должны быть по возможности уравновешены по параметрам чувственное – рациональное (1), а также компенсированы проведением открытых, свободных форм контроля включающих устную речь.

Литература

1. М. Маклюэн Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры/Киев: Ника-центр, 2004. – 432 с.
2. Ж. Деррида Голос и феномен. Работы по теории знаков Э. Гуссерля / Спб: Алетейя, 1999. – 208 с.

ЩОДО МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

А.В. Ромін, Р.В. Приходько, О.А. Яценко, м. Харків

Вища школа є визначальним фактором довгострокового впливу на соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. На сучасному етапі становлення української держави виникла об'єктивна необхідність перегляду значної кількості тих, що існують, уявлень про завдання, форми та методи національної освіти взагалі й відомчої системи підготовки персоналу органів цивільного захисту населення як складової частини загальнонаціональної вищої школи зокрема. Тому закономірним є нарощування правової бази й посилення державної підтримки відносин, які складаються в процесі діяльності закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС України), де навчаються не тільки курсанти та слухачі (атестований склад), а й цивільна молодь.

Отже, вища школа системи ДСНС України реально припинила бути вузьковідомчою.

Останнім часом заклади вищої освіти зі специфічними умовами навчання системи ДСНС України переживають потужні зміни в організаційній сфері, перед ними ставляться нові завдання, формуються більш удосконалені механізми управління. Значно змінилася структура вищої освіти, яка відображає тепер багаторівневий процес підготовки фахівців, виросли вимоги до кваліфікації випускника вищого навчального закладу, обсягу набутих у процесі навчання знань. Ці зміни викликали низку проблем, пов'язаних з укомплектованістю закладів професійним кадровим складом, необхідністю перебудови навчально-методичної бази, розробкою нових форм і методів навчання, подоланням застійних, кризових явищ у освітній діяльності, удосконаленням її технологій, усуненням адміністративно-бюрократичного стилю управління закладами вищої освіти, підведенням під нього сучасної законодавчої бази тощо. Вирішення зазначених проблем вимагає

створення сучасної ефективної системи управління вищими навчальними закладами системи ДСНС України. Таким чином, дослідження організаційних аспектів управління закладами вищої освіти зі специфічними умовами навчання ДСНС України набуває особливого змісту й актуальності.

Обраний курс на радикальні соціально-економічні перетворення економіки України сьогодні в стратегії майбутніх перетворень зумовлює необхідність швидкої адаптації вищої школи до процесів модернізації ринку праці, що неможливо без істотних змін не тільки в організації навчального процесу, але й у самому змісті системи управління структурами системи освіти.

В означеному контексті цілеспрямована розробка механізмів державного управління закладами вищої освіти, адекватних умовам української ринкової модернізації, є надзвичайно актуальним питанням.

При всій важливості проведених досліджень сьогодні в наукових колах немає чітко окресленого підходу щодо визначення наукових засад і напрямів державного регулювання діяльності закладами вищої освіти зі специфічними умовами навчання в умовах системних зрушень і недостатнього фінансування.

Необхідним є подальше дослідження сучасного стану діяльності закладами вищої освіти зі специфічними умовами навчання, чітке виділення фінансових механізмів їх державного регулювання, подальший розвиток нормативно-правової бази, обґрунтування інституціонального забезпечення моніторингу та визначення якості сфери вищої освіти.

ІНСТИТУЦІЙНИЙ ВИМІР РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ УКРАЇНИ

В.В. Сагуйченко, м. Дніпро

Вирішення цієї важливої наукової проблеми – у першу чергу це визначення перспектив розвитку і самоорганізації освітніх інституцій у мінливих соціокультурних контекстах та їх зворотного впливу на культурне довкілля у

різних формах і вимірах його репрезентації, визначення пріоритетних проблемних ліній для практичної реалізації реформування системи освіти.

Необхідно відзначити, що теорія сучасних освітніх інституцій має аналізувати не тільки їх функціональний потенціал, а прогнозувати моменти їхньої дисфункціональності, діалектику стабілізації і дестабілізації системи освіти внаслідок її інституційних змін. На відміну дослідження самоорганізації освітніх інституцій у сучасній культурній та соціальній антропології біологічно-компенсаторського спрямування (А. Гелен), перехід від статички до процесуального розуміння освітніх інституцій дозволяє розглянути їх як умови, ресурси і практики самоперевершення людини, суспільства і культури, а також патології, якщо інституційний традиціоналізм виходить із самодостатності традиції і замість творчої самореалізації особистості пропонує задіяти механізми соціального і культурного клонування.

Водночас, сучасні освітні інституції, на відміну від домодерних, не можна описувати і відповідно – розуміти за моделлю традиційних онтологій, їхні буттєві репрезентації характеризуються ускладненістю просторово-часових координат. Нормативний підхід до освітніх інституцій у ситуації невизначеного майбутнього має досить вузький діапазон валідності через співіснування амбівалентних процесів розширення та ущільнення освітнього простору, а також прискорення та уповільнення часу.

Теоретичний конструкт суспільства знань в останні роки задає напрям філософсько-освітньому дискурсу щодо освітніх інституцій, діагностика стану яких і визначення перспектив розвитку ґрунтується здебільшого на теоретичних припущеннях, а не аналізі їхньої суспільної та культурної функціональності й ресурсів розвитку. Це обумовлює посилення утопічного моменту у футурологічних розвідках у проблемному полі філософії освіти, який, з одного боку, вказує на потенційні можливості розбудови освітніх інституцій у контекстах гіпотетичного суспільства знань, а з іншого - посилює ілюзіогенні механізми як у просторі освіти, так і в суспільстві.

Освітні інституції належать до цивілізаційних здобутків людства, у парадоксальний спосіб вони виступають дестабілізуючими стабілізаторами людського, культурного і суспільного буття. Тісний зв'язок освітніх структур зі структурами наукового виробництва посилює цю парадоксальність. Єдність освіти і науки є чинником, який ініціює вихід за межі інституційного консерватизму, націлює на здобуття досвіду відповідальної автономії через саморуйнацію і самооновлення. Дилема успіху та істини визначає спрямованість трансформацій освітніх інституцій упродовж усього їх розвитку. Мінімізувати наслідки такої амбівалентності можна лише на основі етики відповідальності, активізація смислів якої в свою чергу потребують розширення гуманістичних виховних практик, наявності у суспільстві високого рівня світоглядної культури та культури свободи.

Внутрішня і зовнішня логіка трансформацій освітніх інституцій потребують координації, яка далеко не завжди відбувається автоматично. Домінування внутрішньої логіки освітніх інституцій призводить до капсулізації у соціальному просторі, спричинює конституювання своєрідних педагогічних провінцій з домаганнями на альтернативну транс темпоральну соціальну реальність. Домінування зовнішньої логіки в цих трансформаціях криє у собі небезпеку підпорядкування педагогічної раціональності економічній та політичній. Комерціалізація освіти, особливо вищої, криє у собі небезпеку її інструментальності, що суперечить її цивілізаційному призначенню.

Реформування освіти і самоорганізація освітніх інституцій є взаємообумовленими процесами, є проявам різних сторін їхнього розвитку. З боку суб'єктів освітніх і виховних процесів, логіка реформування системи освіти та її інституцій підпорядкована цілям їхньої самореалізації, з боку суспільства – розвитку національно організованого соціуму, з боку економіки – регулювання ринку надання освітніх послуг відповідно до попиту на ринку праці, з боку культури – стабілізації її структур. Логіка ж самоорганізації самої системи освіти виходить на макрорівні – з її самозбереження як важливої складової цивілізаційного процесу, на мезорівні – зі збереження і розбудови своїх

організаційних форм, на мікрорівні – з'єдності інтересів агентів та адресатів виховання. Разом з цим фундаментальною умовою модернізаційного прориву в освіті є готовність суспільства до самооновлення.

Серед тенденцій розвитку освітніх інституцій у сучасній культурі домінує інтеграція їх організаційних форм і змісту освіти, що супроводжується диференціацією навчально-виховних практик і методик. Університет і школа як глокальні інституції і відповідні інститути сприяють закріпленню цих тенденцій, концентрують свою зусилля на тому, щоб навчити студентську та учнівську молодь мислити глобально і діяти локально, тим самим долаючи космополітичну складову практик освітнього обміну, яка перетворюється на стійку міграцію у напрямку «Схід-Захід».

Репрезентація освітніх інституцій на глобальному рівні ототожнюється у сучасних філософсько-освітніх дискурсах здебільшого з досвідом організації освіти країн-лідерів глобалізації. Але досвід таких інституцій, попри його значущість для сучасних освітніх трансформацій і реформ, не може вважатись універсальним, він повністю розгортає свій потенціал у конкретних соціокультурних контекстах, а його застосування залежить також не в останню чергу від ментальних смислів агентів та адресатів освіти й виховання. Теоретичні ж припущення щодо інституцій такого рівня слід вважати гіпотезами, верифікація яких має здійснюватись на консенсусній основі і проходити процедури верифікації і фальсифікації.

Освітні інституції доби пізнього Модерну, на відміну від попередніх етапів свого розвитку, вже не задовольняються власними внутрішніми культурними ресурсами (бібліотеками, музеями, університетськими театрами), а потребують для повноцінного існування підключення до широких мереж культурно-просвітницьких закладів, наявність яких укріплює інституційний каркас системи освіти, а відсутність – вказує на їх слабкість, бо основні елементи таких мереж історично закладались у просторі освіти і лише в ході своєї розбудови виходили за його межі і навіть створювали там альтернативні

освітні проекти (наприклад, народні університети), які за певних обставин повертались до системи освіти як її неформальний аналог.

Структурні зміни, які відбуваються у сучасних західноєвропейських університетах, супроводжуються їх критикою як з боку громадськості, так і зсередини самих університетів. В цій критиці формується нове розуміння автономії університету як відповідальної і справедливої наукової спільноти, яка генерує інтелектуальний потенціал країн об'єднаної Європи. Про цьому зберігається його функція формування інтелектуальних еліт в кранах ЄС. В культурі інформаційного суспільства університет має реальні і віртуальні можливості саморепрезентації у різних просторах і різних епістемологічних традиціях.

У доіндустріальному, індустріальному типах суспільствах ресурсне забезпечення, функціональний потенціал, організаційні форми і культурні репрезентації школи мають різні характеристики і прояви, зберігаючи при цьому її загально цивілізаційну значущість. З огляду на цю тенденцію національні реформи шкільної освіти мають здійснюватися на основі досвіду духовного розвитку людства. Нові вимоги до шкільної освіти і розвитку дитини треба узгоджувати з цивілізаційними імперативами і поглибленим розумінням статусу дитини у соціальному і культурному універсумі. Разом з цим принцип дитиноцентризму потребує критичного осмислення з метою запобігання патологій у сучасних освітніх і виховних практиках на основі симбіотичних і паразитарних зв'язків між дітьми та дорослими, неприпустимих у суспільстві ризику.

Ситуація невизначеного майбутнього, притаманна сучасним складно-структурованим соціумам, задає нову культурно-антропологічну логіку розвитку освітніх інституцій, орієнтовану на трансверсальність педагогічної раціональності. Гарантією життєвого успіху у сучасних суспільствах є освіта упродовж життя. Континуальність такої освіти є нелінійною, вона містить перериви у послідовності, включає техніки самопізнання і самоопису, необхідні для ефективних автодидактичних практик, які відповідають ускладненим структурам перебігу життя у клаптикових біографіях.

Внаслідок посттоталітарних трансформацій українського суспільства і повернення до призупиненої традиції української культури інституції вітчизняної системи освіти стали більш гнучкими і відкритими. Але ствердження демократії в освіті потребує перетворення почасти успадкованих шкільних культур на культури свободи і центри відновлення та креативного продовження української національної традиції. Пошуки нових форм національно-патріотичного виховання мають вестись із урахуванням досвіду європейської соціалізації української молоді, а також мультикультурних контекстів, у яких конституюються сучасні освітні простори.

Трансформації освітніх інституцій в Україні, які відбулись за роки незалежності були зосереджені переважно на пошуках альтернативних форм освіти, а не на посиленні конкурентоспроможності національної системи освіти, яка розпорошує свої ресурси і сприяє соціальному розшаруванню суспільства. Руйнація іміджу української освіти, що набуває системного характеру, послаблює освітні інституції, деструктивно впливає на життєвий світ школи, деформує педагогічні відносини. Освіта в Україні потребує підтримки не тільки з боку держави, а й з боку громадськості.

Підвищення престижу учительської професії і педагогічної освіти є одним з чинників оновлення інституційних структур у просторі вітчизняної освіти. «Але суспільне визнання вчителів є не найкращим як в Німеччині, так і в Україні. Відомий німецький есеїст К.Норберт у своєму бестселері «Idioten made in Germany...» підкреслює важливість такого соціального престижу для учительської професії який є у Фінляндії» (Култаєва 2017, С. 13; Norbert 2011).

Література

1. Култаєва, М.Д. «Новий учитель для об'єднаної Європи і старі упередження щодо вчительської професії.» Матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції «Освіта і доля нації» Сучасна школа: тенденції розвитку і рефлексія досвіду». 2017. С. 9-14.
2. Norbert, Klaus. Idioten made in Germany: wie Politik und Wirtschaft Bildungsverlierer produzieren. Knaur-Taschenbuch-Verl. München. 2011.

ЗА МЕЖАМИ ОСВІТНІХ ЕКСПЕРИМЕНТІВ

О.В. Садоха, м. Харків

Ми живемо в світі криз, у суспільстві знань, в епоху, коли повсякчас усе змінюється, втрачає стабільність, в «епоху невпевненості» (Е. Харгвріз). Більш ніж будь-коли раніше людство розривається між серйозністю самостворених проблем і неможливістю подолати їх. Відбувається становлення нового динамічного порядку і нового функціонування суспільства, так само й нових освітніх практик, зміцнюється розуміння, що «відмінність між стійким чи хаотичним майбутнім – це навчання» (С. Стерлінг); соціальне, економічне та екологічне благополуччя взаємозалежні. Зростає необхідність прийняття цілісного системного мислення щодо стійкості, необхідність виходу за межі домінуючих форм (аналітичних, лінійних, редукціоністських), оскільки нові форми вироблення знання – це перетворююче навчання, навчання як зміна. Такий підхід передбачає проглядати поза межі, де і як ми живемо нині.

Особливу увагу нині філософія освіти звертає на «навчання для змін», з урахуванням ціннісних компонентів, розкриття можливостей – передбачається чітке розуміння, які цінності, знання та навички необхідні для змін, відповідно слідування йому в процесі навчання, що розглядається як творчий активний процес, як постійне дослідження через практику, що забезпечує безперервний професійно-особистісний розвиток людини, її спроможність вирішувати життєві та професійні ситуації, в цілому підвищує якість життя. Очікується, що сила залучення через якісне навчання з агентами змін (кожен через сайти, свої громади тощо) призведе до позитивних особистих та громадських дій з їхнього боку, оскільки розширення й реалізація можливостей вихідні від самої людини й конкретної громади, не від інших.

Освіта в «епоху незахищеності» спрямована на підготовку молодих людей до світу творчості та гнучкості, винахідливості й покликана захищати їх від загроз наростаючої небезпеки, і ми маємо приклади шкіл, які діють як

творчі та турботливі навчальні спільноти. Суспільство знань вимагає не менше», воно спонукає школи та викладачів вийти з «тунелю бачення тестів, цілей досягнень і таблиць звітності», вийти за межі технічних завдань, стимулювати винахідливість та винахід, а також розвивати здатність до ініціатив та спроможність змінювати й змінюватися.

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ В СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ВІЙСЬКОВОГО ПРОФЕСІОНАЛА: ПОГЛЯД НА ВІЙСЬКОВІ ПРАКТИКИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

І.І. Севрук, м. Харків

Соціально-політична криза, розгортання бойових дій на території країни потягнули за собою вибух чисельних ризиків та втрат, спектр і наслідки яких як у найближчій, так і віддаленій перспективі важко прогнозувати. В цій ситуації з особливою гостротою постає питання щодо діяльності силових та правоохоронних структур, їх професіоналізму та компетентності. Головним стає питання відповідальності військових.

Сучасна теоретична традиція як західна, так і вітчизняна, досліджуючи зміст та характерні ознаки військової професії, особливий наголос робить на таких її засадових, як компетентність, відповідальність та корпоративність. В той же час наявні відмінності у розумінні домінуючої складової.

Дійсно, за умов сучасного технологічного (інформаційного, постіндустріального) суспільства військово-професійна діяльність постає як праця, що має відповідати досить високим характеристикам. За змістом вона різноманітна, вимагає міждисциплінарних знань та навичок, за рівнем інтелектуальності ця праця висуває все більш високі вимоги до інтелектуальних здібностей людини, її мисленевої культури, це переважно розумово-фізична праця [6].

На думку багатьох дослідників, саме військовий професіоналізм (компетентність) є головним у військовій професії. Так, американські дослідники Дж. Р. Мерфі та З. Бредфорт [8], розглядаючи формування професійної армії, доводять, що саме професіоналізм – головне у військовій професії. При цьому Дж. Р. Мерфі та З. Бредфорт підкреслюють, що військовий професіоналізм лише належністю до офіцерського корпусу не визначається, тому що ані держава, ані офіцерський корпус самі по собі не здатні надати репутації професіонала тому, у кого немає необхідної компетенції або відсутня здатність беззастережно виконувати свій військовий обов'язок [8, с. 58–64]. Компетентність військового професіонала розуміється і як здатність (можливість) самовдосконалення на військовій службі; це також перспективи кар'єри, причому не тільки військової, а й цивільної. Отже, висока кваліфікація, майстерність військового фахівця, його управлінські навички та здібності, – все це утворює зміст військової компетентності [8].

В той же час, на думку домінуючої більшості і вітчизняних [1; 5], і західних фахівців [4; 7], саме відповідальність є чи не найбільш вагомим змістовним компонентом військової професії.

Дослідник формування високопрофесійних армій, С. Хантінгтон у роботі «Солдат та держава» (1957), підкреслює, що саме відповідальність як «обов'язок перед суспільством», утворює саму можливість формування офіцерської служби як професії. Він доводить, що «професіонал» – це не просто фахівець-практик, який працює в умовах суспільства. Професіонал виконує ту справу, яка є суттєво важливою для життєдіяльності суспільства, а мотивацію діяльності професіонала утворює «обов'язок служити суспільству та відданість своїй майстерності» [7]. Що стосується офіцерської професії, то С. Хантінгтон підкреслює: офіцер – фахівець по управлінню насиллям, спеціальні знання офіцера накладають на нього «особливу відповідальність перед суспільством», «невпорядковане використання офіцером своїх знань у власних інтересах може зруйнувати суспільний устрій» [7].

Події останніх чотирьох років в Україні перевели питання щодо структури особистості військового професіонала з площини теоретичних дискусій у практичне русло. Неконтрольовані добровольчі батальйони, неконтрольоване насильство та мародерство, неконтрольоване розповзання по країні зброї, неконтрольовані спалахи агресії учасників бойових дій, торгівля органами, заміновані території, насильство, що поступово стає нормою соціальної взаємодії... Військові практики довели необхідність формування не тільки та не стільки суто військових компетентностей, скільки соціально-значущих рис військовослужбовців, в першу чергу, відповідальності – соціальної та моральної.

Як практично значуще постало питання формування такого типу особистості військового професіонала, який відповідає вимогам армії XXI століття та здатний за складних умов трансформування українського соціуму забезпечити захист країни, її території та народу.

Прикмітне, що у напрямку вирішення цього завдання ще у 2008 р. було проведено дослідження [3], яке дозволило не тільки виокремити наявні в українській армії типи особистості військовослужбовця, а й розробити рекомендації щодо формування того типу, що відповідає викликам сучасності. У дослідженні «Удосконалення системи відбору, підготовки та розподілу офіцерських кадрів» Харківського університету Повітряних Сил брали участь 1344 офіцери. В залежності від співвідношення в структурі особистості військовослужбовця професійних та соціальних компонентів було виокремлено три типи:

- гармонійний, – баланс високого рівня професіоналізму та високого рівня соціальної відповідальності. Це тип військового-громадянина, він відповідає вимогам армії XXI століття, має стати основою професіоналізації української армії. Згідно результатів дослідження – 20% опитуваних;

- професійно-редуктивний, – переважає професійний компонент. Це тип військовослужбовця як професіонала-виконавця, вищою цінністю якого є військова компетентність, володіння зброєю, технікою, високим рівнем воєнного мистецтва. Головний недолік: технократичний підхід до суспільних

явищ, нехтування людськими ресурсами (люди постають як «матеріал» або «статистика»). Таких за результатами – 60% опитуваних;

- соціально-редуктивний – домінує соціальний компонент над професійним. Такий тип орієнтований на реалізацію соціальних функцій армії, що розкриваються в екстремальних умовах (пошукові та аварійно-рятувальні роботи під час ліквідації надзвичайних ситуацій, наслідків техногенних катастроф тощо). Головний недолік: не здатний використовувати насильство в будь-якому вигляді, що не сприяє успішності виконання завдань у бойових умовах. Таких за результатами опитування – 20%.

Дослідження довело: гармонійний тип особистості військовослужбовця, що має стати соціальною базою професіоналізації української армії, представлений лише 20% від загальної кількості опитуваних. Це означає, що 80% потребують значної корекції у межах соціальних структур армії [3, с. 110-128].

Маємо засвідчити, що ситуація і на сьогодні суттєво не змінилась. Серед військових домінує професійно-редуктивний тип. Більш того, розгортання бойових дій на теренах країни призвело до концентрації уваги саме на формуванні здатності військових володіти зброєю та технікою.

В той же час складність сучасної ситуації в українському соціумі вимагає усвідомлення унікальності та вразливості людської природи, соціальності перед могутністю зброї, істинної ціни чисельних «проб та помилок» з огляду на можливість незворотності процесів, що «запущені» в українському суспільстві. Відповідальність має стати основою військових практик сьогодення.

Більш того, відповідальність військових має вийти на рівень усвідомлення безальтернативності принципу відповідальності [2], проголошеного німецько-американським мислителем Гансом Йонасом (1903-1993), що включає відповідальність за майбутнє, за збереження «образу» людини у майбутньому, про неущожденість, цілісність сутності людини. Основою сучасних військових практик має стати загострена відповідальність військових перед самою можливістю майбутнього.

З урахуванням викликів сучасності та перспектив розвитку українського соціуму як конче необхідне постає завдання формування відповідальності військових як відповідального ставлення не тільки до військової справи, а й до українського соціуму, до майбутнього, в якому цей соціум має шанси на існування. У цій роботі особливу роль мають взяти на себе ВВНЗ, які мають стати осередками не тільки військового навчання та виховання, а й осередками формування Громадянина.

Література

3. Данилова Н. Ю. Армия и общество: принципы взаимодействия [Текст] / Н.Ю. Данилова. – СПб.: Норма, 2007. – 344 с.
4. Йонас Ганс. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. [Текст] / Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation // Г. Йонас.; пер. з нім. А. Єрмоленка. - К.: Лібра, 2001. — 400 с.
5. Калагін Ю.А. Актуальні проблеми воєнної соціології: навч. посіб. [Текст] / Ю.А. Калагін. – Х.: ХУПС, 2016. - 168с.
6. Кляйн. Бывшие офицеры-контрактники бундесвера на гражданской службе: реферат [Текст] / Кляйн. – М.: ВУ, 1986.
7. Проблеми соціальної відповідальності широко висвітлено у роботах радянських та вітчизняних учених, у тому числі і воєнних: П. Бондаря, Л. Грядунової, Л. Зотова, О. Нечипорука, А. Оріховського, О. Плахотного, С. Серебрякова, В. Сперанського, М. Табунова, Ю. Чернавіна та ін.
8. Севрук І. І. Теоретико-методологічні аспекти побудови моделі військового керівника як лідера військово-соціального управління [Текст] / І. І. Севрук // Вісн. Харк. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. Сер. Філософія. – Х.: ХНПУ, 2011. – Вип. 35. – С. 41–51.
9. Хантингтон С. Офицерская служба как профессия [Текст] / Huntington Samuel. The Soldier and the State: the Theory and Politics of Civil-military Relations. – L., 1957. – P.7–18: пер. с англ. В. Шлыков, 2002 // Отеч. записки. – М., 2002. - №8. – С. 49–60.
10. Bredford Z. A New Look at the Military Profession Army / Z. Bredford J. R. Murphy. – 1969. – № 19 (2).

ЦІННОСТІ СВОБОДИ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ФІЛОСОФІЇ

І.А. Сімон, м. Харків

У наш час, як ніколи ще в минулому, загострилися проблеми пошуку ціннісних орієнтирів сучасної освіти. Сучасна молода людина, як свідчать соціологічні дослідження, вже не стільки прагне здобути багато різноманітних знань, скільки стурбована проблемами розуміння реальності й осмислення

власного життя та долі. Ця проблема виявляється ще більш складною саме в державах із значними наслідками тоталітарного минулого. Освіта і виховання молоді протягом багатьох десятиліть базувалися на певних ідеологічних підставах, де свобода вибору людиною своїх власних ціннісних орієнтирів була значно обмеженою. Як наслідок цього ми маємо сьогодні в суспільстві наявність глибокої духовної кризи, сутність якої виявляється у відчутті значною більшістю людей безглуздя власного життя, нездатності знайти в ньому позитивний смисл через руйнування старих цінностей.

У контексті пошуків шляхів вирішення цих складних проблем, на наш погляд, певного значення набувають фундаментальні дослідження й праці досвідченого сучасного філософа і психолога В. Франкла. Він створив теорію екзистенціального аналізу і логотерапії, що, по суті являє собою складну систему філософських, психологічних і медичних поглядів відносно природи і сутності людини, механізмів розвитку особистості в нормі та патології шляхів та засобів корекції аномалій у розвитку особистості. Найважливіше значення у його концепції має вчення про сенс життя.

Прагнення до пошуку і реалізації людиною сенсу власного життя Франкл розглядає як природжену мотиваційну тенденцію, що притаманна усім людям. Саме вона, на погляд філософа, є основною рушійною силою поведінки і розвитку особистості. Компетентні дослідження та емпіричні дані дозволяють філософу зробити важливий висновок про те, що саме орієнтація людини на цінності і сенс наповнює її життя позитивною активністю і цілеспрямованістю. Навпаки, відсутність сенсу породжує в людини стан, який Франкл називав екзистенційним вакуумом. Цей вакуум є одною з діючих причин розвитку «неогенних неврозів», котрі за останні кілька десятиліть набули дуже значного поширення у країнах Європи. Франкл вважає, що необхідною умовою психічного здоров'я людини сьогодні стає певний рівень напруги, яка виникає між людиною, з одного боку, і локалізованими у зовнішньому світі об'єктивним сенсом – з другого. Таким чином доводиться основне положення вчення про сенс: людина як особистість завжди прагне набути сенс і відчуває

фрустрацію чи вакуум, коли її прагнення залишаються марними.

У постійному зв'язку з ученням Франкла про цінності і смисл перебуває його концепція свободи людини. Філософ вважає, що людина вільна відшукати та реалізувати смисл власного життя, навіть коли її свобода є значно обмеженою об'єктивними умовами. Він враховує суттєвий вплив детермінуючих факторів на особистість, але виступає проти пан детермінізму. Більш того, Франкл обґрунтовує положення про недопущення контамінацій рівней буття людини. Необхідність і свобода не належать до одного рівня існування людини. Як природно-біологічна істота, людина повністю залежить від необхідних умов життя. І на цьому рівні людського існування людини неможливо знайти свободу та її підстави. Основу свободи складає інший, духовний рівень існування людини. Франкл робить висновок: людина – це істота, що трансцендує необхідність. Франкл аналізує свободу людини стосовно до потягів, спадкоємності та факторів і обставин зовнішнього середовища.

Свобода стосовно потягів і бажань виявляється завдяки можливості, котру особистість завжди має оцінити, прийняти чи відкинути їх. Таким чином, людина сама дозволяє чи не дозволяє детермінувати ними. Свобода щодо спадкоємності – це відношення до неї як до матеріалу, що дає можливість у певних межах збудувати основи власної особистості. Франкл характеризує організм як інструмент, котрим користується особистість у реалізації своїх цілей. Філософ підкреслює, що свобода людини від зовнішніх обставин буває інколи вкрай обмеженою, але у особистості завжди залишається можливість зайняти по відношенню до них певну власну позицію. Таким чином, вплив обставин на людину опосередковується позицією самої людини по відношенню до них.

Франкл констатує: людина є вільною завдяки тому, що її поведінка і діяльність визначаються значною мірою цінностями і смислами, які у свою чергу зосереджені в ноетичному вимірюванні і не підлягають вирішальному впливу зовнішніх детермінуючих факторів. У ноетичному вимірюванні, де людина постає як вільна духовна істота, їй притаманні дві фундаментальні онтологічні

характеристики: здібність до самотрансцендентності та здібність до самоусунення. Сутність самотрансценденції полягає у процесі постійного виходу людини за межі самої себе, спрямованості на те, що існує поза нею. Самоусунення, у свою чергу, виявляється у можливості людини піднятися над собою і над ситуацією, побачити себе з іншого боку. Ці дві духовні здібності людини дозволяють їй бути самодетермінуючою істотою. Сутність свободи людини, за Франклом, полягає у тій частці відповідальності за власну долю, яку особистість може взяти на себе. Таким чином, змістовні дослідження В. Франкла про цінності, смисл та свободу людини мають у собі значну кількість практичних доробок, ідей і положень, що безперечно повинні бути закладені у фундамент стратегії сучасної освіти, що у першу чергу покликана своєю гуманістичною спрямованістю сприяти формуванню особистості молодшої людини.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО СПОРТУ ТА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МІСЬКОЇ ТА СІЛЬСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

О.П. Огурцова, Н.В. Скіндер, м. Харків

Більшість студентів знають про позитивний вплив фізичної культури і спорту на індивідуальне здоров'я і фізичну підготовленість людини, проте ці знання ще не є для них стимулом до активних занять різними формами фізичних вправ. Слід зазначити, що багато з них усвідомлюють, що мають середній чи низький рівень фізичної підготовки, але їм просто лінь займатися тим чи іншим видом спортивної діяльності. Однією з проблем є також незацікавленість студентської молоді у заняттях з фізичного виховання з певних причин, серед яких можна назвати: стандартність проведення занять, відсутність практичної частини.

Особливість соціокультурного середовища села залежить від багатьох факторів: демографічних показників, трансформаційних процесів в українському суспільстві, соціально-економічного розвитку, системи ціннісних

орієнтацій сільської молоді. Місто ж це безліч можливостей, але міська молодь часто нехтує ними.

Коли суб'єкт (студент) приїжджає навчатися до великого міста, він опиняється в певній екзистенційній ситуації, що передбачає вибір. Перш за все вибір стилю життя. Велике місто вабить різноманітними спокусами.

В соціальному просторі сучасності функціонують різні стилі життя. Суб'єкт обирає той чи інший стиль життя, для того щоб посилити свою соціальну позицію за допомогою демонстративного споживання, а також прагне закріпити свій статус, орієнтуючись на «високу культуру» [1]. Стилiзація життя посилює відмінності та легітимізує їх. Виступаючи і формою впливу на групи з іншими стилями життя, нав'язуючи їм своє бачення людини та світу.

Не слід забувати про те, що займатися спортом, а точніше мати спортивне тіло наразі у моді. Тому молодь прагне відвідувати тренажерні зали або групові класи з фітнесу і т.п. Соціальні мережі пропагують особливий демонстративний стиль життя (Т. Веблен), що символізує успішність та приналежність до обраних, а також супроводжується надмірним демонстративним споживанням. Пам'ятаємо, що більшість молоді не має на меті покращення свого фізичного здоров'я, це лише данина моді: зробити селфі у тренувальній залі та викласти в соціальні мережі – на жаль частіше за все саме це виступає мотивацією.

Відомі випадки, коли студенти (переважно жителі міста), займалися професійно чи напівпрофесійно яким-небудь видом спорту ще у шкільні роки, під час навчання у ВНЗ накопичують особистий капітал «популярності» в області спорту, а потім використовують можливість реконверсування цього капіталу «популярності» в інші сфери, зокрема в навчальну (наприклад, участь у змаганні=сдача модулю/заліку з інших предметів).

Слід зазначити, що можна бути і пасивним учасником спортивної діяльності, тобто відвідувати різноманітні турніри, матчі. Так, сільська молодь, може побачити та особисто побувати на великих стадіонах, які є лише у містах, стати (спів)учасниками спортивної події та відчути шалену енергетику, аналоги

якій знайти важко. Спостереження на стадіоні дозволяє молоді стати учасниками «споконвічної напруги між щось і ніщо» [2; с. 182].

Таким чином, на формування мотивації до спорту та здорового способу життя міської та сільської студентської молоді впливає багато різних чинників, серед яких і поради батьків, і поради друзів, і ЗМІ та ін. Проте не слід забувати, що в цей час ще триває процес конструювання ідентичності суб'єкта і який стиль життя серед безлічі він обере або йому буде нав'язано сказати важко.

Література

1. Бурдьє П. Социология политики. Бурдьє П. Социология политики: пер. с фр. / сост., общ. ред. и предисл. Н. А. Шматко. / – М.: Socio-Logos, 1993. – 336 с.
2. Гумбрехт Г.-У. Похвала спортивній красі/ Г.-У. Гумбрехт// пер. з англ. – Київ.: Дух і Літера, 2012. – 216 с.

МУЗИЧНІ КОНОТАЦІЇ МІСТА

О.В. Слепцова, м. Харків

Прикметою сучасного Харкова є насиченість яскравими колоритними різноманітними подіями, серед них – значна кількість музично-культурних, що поєднують у собі різні музичні жанри, концертні форми, нетрадиційні інструментальні виступи і все більше наближаються до справжнього сучасного інтерактивного шоу, де основним стає спілкування між артистами та публікою.

Концерт оркестру військово-повітряних сил США у Європі, присвячений 25-річчю встановлення дипломатичних відносин між Україною та Америкою, не тільки продемонстрував велику майстерність у виконанні програми, а й представив незвичайну сполуку рідкісного чоловічого голосу – контр-тенора – із духовим оркестром.

Традиції фальцетного співу занурюються своїм корінням в глибоке минуле. Аналіз музично-історичної літератури показує, що у XVI ст. в Італії у знаній Сікстинській капелі так співали іспанські фальцетисти – дорослі співаки, що виконували сопранові та альтові партії. У XVII ст. фальцетисти співали у

Німеччині та Англії, у Франції на той час був надзвичайно популярним голос «от-контр», що поєднував високий тенор із фальцетним верхом. У ХУІІІ ст. в Англії фальцетисти разом із кастратами співали ораторії Г.Ф. Генделя. А у ХІХ та ХХ ст. фальцетистів можна було почути в англійських кафедральних хорах.

У середині ХХ ст. відомий англійський фальцетист Альфред Делер (1912-1979) прийняв рішення виступати сольо, чим відтворив давню традицію сольного фальцетного співу. Приклад А. Делера наслідувала когорта інших співаків, що разом із зацікавленням публіки до високих чоловічих голосів і до музики, написаної для них, призвело до нового злету популярності фальцетного співу у наш час.

На концерті найкращі твори композиторів-класиків та сучасних авторів неперевершено виконував наш співвітчизник, знаний у всьому світі, Юрій Міненко.

ЦІННІСНЕ ЯДРО ПАРТИСИПАТИВНОЇ МЕДІАОСВІТИ ПЕРЕД ВИКЛИКАМИ МЕДІАКУЛЬТУРИ

К.О. Стецюра, м. Київ

Розширення меж медіаосвіти має відбуватись не механічно, а свідомо та системно, не шляхом простого поєднання різних методик, а шляхом переосмислення природи самої медіаосвіти, на рівні філософії медіаосвіти. Таким переосмисленням може стати проект партисипативної (від англ. *participate* – брати участь, долучатись) медіаосвіти, такої, яка залучає, дозволяє приєднуватись, взаємодіяти, творити та співтворити.

Головною особливістю партисипативної медіаосвіти є те, що самі ідеї доступності інформації, критичного відношення та основ медіаторчості, як правило, не транслуються прямолінійно, безпосередньо із вуст викладача або відповідних методичних матеріалів (хоча їх наявність не говорить про

відсутність партисипативності), а це відбувається через сам процес освіти, всі означені принципи реалізуються у ході освітньої діяльності, тому освітяни отримують необхідні знання щодо медіаграмотності через практику медіаграмотності. Саме тому така модель може бути названа партисипативною, тобто такою, яка залучає до участі, взаємодії з медіакультурою у її освітніх вимірах, ставати учасником процесу медіакультурних відносин.

Ми прагнемо підкреслити, що лише вступаючи у контакт із медіа-текстами, більше того стаючи їх творцями, можливо зрозуміти сутність медіакультури та усвідомити її як деструктивні, так і продуктивні аспекти, відповідно і отримати шанс їх подолати, перетворити, у чому і полягає гуманістична суть партисипативної освіти. Гуманізм тут ми розуміємо як сукупність поглядів на розвиток суспільства як суспільства рівних і людини як вільної та творчої, із широкими можливостями вільної самореалізації та всебічного розвитку.

Партисипативна модель медіаосвіти існує не лише у теоретичному вимірі, але і активно розвивається як сучасна освітня діяльність, навіть навпаки практика багато у чому випереджає теорію. Проблемність такої моделі сьогодні полягає в її відірваності від основ філософії освіти, тобто партисипативна медіаосвіта – це, як правило, прагматичний вимір освіти, який пов'язаний із тим, що швидкість освітніх трансформацій перешкоджала їх своєчасному осмисленню, відповідній науковій рефлексії, так що практика значно випередила теорію. Звідси часто маємо проблему втрати істинного гуманістичного потенціалу партисипативної медіаосвіти. Вона або набуває виключно інструментального, допоміжного значення, або комерціалізується, занадто орієнтується на потреби споживача освітніх послуг, або примітивізується.

Сьогодні реальними прототипами для розробки партисипативної моделі медіаосвіти стали масові відкриті онлайн курси та змішане навчання. Але за наявності значної варіативності та інтенсивної популяризації як серед адміністрації, викладачів, так і серед студентів, означені форми партисипативної освіти потребують перегляду та переоцінки, у першу чергу, з точки

зору філософсько-освітнього осмислення. Практичні аспекти сучасних педагогічних тенденцій часто лише підтверджують загальні медіакультурні тенденції комеціалізації, комодивізації за рахунок втрати гуманістичного спрямування та деформації цінностей. Тому так важливо окремо зупинитись на імплементації загальних принципів перебудови освіти у модель партисипативної медіаосвіти.

Ми пропонуємо свою концепцію партисипативної освіти яка основана на п'ятих основних складових – грамотне освоєння медіатекстів, критичне осмислення медіатекстів, індивідуальне створення медіатекстів, колаборація та обмін медіатекстами, колективне створення медіатекстів. Так, на наш погляд партисипативна медіаосвіта зможе ефективно та адекватно реалізувати принципи діалогічності-критичності-творчості-залученості. Кожен наступний рівень неможливий без попереднього, який його обумовлює, є необхідною обставиною розвитку. Найперший рівень – грамотне освоєння медіатекстів (отримання знання) на основі принципу діалогічності – є основою всього процесу медіаосвіти, він забезпечує його прозорість та доступність необхідних ресурсів, забезпечує можливість ознайомлюватись із різноманітними думками та покладений в основу такої діяльності як споглядання, слухання, читання. Другим рівнем є критичне ставлення, яке спрямоване на проведення адекватної оцінки доступних інформаційних джерел, їх осмислення шляхом інструментів онлайн-моніторингу, аналізу документів, тестування, порівняння, що може завершатись процесами висловлення симпатії, тегуванням, підпискою, поширенням вподобаних медіатекстів тощо. Це вже є внеском у загальну справу перетворення інформації у корисне знання, яке може завдяки критичному відбору та поширенню стає популярнішим та доступнішим.

Наступним рівнем є індивідуальна творчість, що має на увазі коментування, самостійне створення медіатекстів, модерацію медіатекстів, формування індивідуального творчого середовища. Створюючи власний контент студент відкриває для себе можливість подальшого розвитку та взаємодії, адже створений ним медіатекст може стати цікавим для однодумців, для тих, хто

ставиться критично. На наступному рівні людина повинна освоїти навички обміну медіатекстами та навички взаємодії між суб'єктами у медіапросторі найрізноманітнішими шляхами. Тому останньою сходинкою здобуття медіаграмотності є колаборація як творча взаємодія учасників медіа комунікації. На цьому рівні студент стає частиною колективного (створення знань) та колаборативного (проведення спільної діяльності) інтелекту.

Так, ціннісне ядро партисипативної медіаосвіти закладає можливість самостійного вдосконалення та потужний креативний педагогічний потенціал. Тому вона стає одним із найбільш прогресивних та гуманістичних проєктів сьогодення. Шляхів її розвитку із кожним днем ставатиме все більше і більше, тому викладач та студент мають шукати спільні комфортні шляхи використання цих можливостей в умовах конкретного курсу, конкретного навчального закладу та технічних умов.

ГРИГОРІЙ СКОВОРОДА ПРО ЄДНІСТЬ СЛОВА І СПРАВИ

Д.Г. Стопник, м. Харків

Сьогодні питання про людину є найфундаментальнішим. За будь-яких обставин вона залишається діяльною істотою, і саме ця ознака дозволяє їй не тільки успішно адаптуватися до природного і соціального середовища, а й безпосередньо їх творити, або змінювати.

У процесі активної діяльності людина реалізує свої творчі можливості у власному ставленні до природи, суспільства, культури. Діяльність виступає невід'ємною рисою особистості – запорукою подальшого розвитку і прогресу в цілому.

Г.С. Сковорода в своїй діяльності чітко враховував потреби життя. Філософ не раз твердив, що за своєю природою людина є доброю, чуйною істотою, що спроможна пізнати свою природу і виявити суспільні сили, які стояли на шляху

реалізації здібностей особи в праці. Сковорода вказує, що здібності дає людині Бог, що царство Боже всередині людини. Прислухаючись до цього внутрішнього голосу, людина має обрати собі заняття не тільки не шкідливе для суспільства, а й таке, яке приносить їй внутрішнє задоволення і душевний спокій. Всі заняття добрі лише тоді, коли виконуються у відповідності з внутрішньою схильністю.

Г.С. Сковорода проповідував простоту життя, бідність (але це не був аскетизм, а так би мовити розумна достатність), вдоволення, яке випливає із спілкування людини з природою. Особливістю філософії Сковороди є поділ світу на два начала: вічне та тлінне. Переважного значення філософ надає Вічному, нетлінному началу.

У творчості Г.С. Сковороди людина постає центром світу, вмістилищем і вінцем всієї Богом створеної природи, при цьому її самоцінність визначається мірою самопізнання: “А что такое человек? Что бы оно ни было: дело ли, действие ли, или слово – всё то пустая пустошь, если оно не получило события своего в самом человеке ... Познай себя!”

Г.С. Сковорода залишився вірним своєму власному вченню і рішуче поєднав його з життям: відзначався безкомпромісністю думки; високою вимогливістю до себе і оточуючих; у діяльності і способі мислення завжди виявляв цілісність своєї натури, єдність слова і діла. Він одним із перших вчених Нового часу висунув ідею перетворення праці із засобу до життя на найпершу життєву потребу та найвищу насолоду (концепція сродної праці).

Сенс людського буття він вбачав у праці, а справжнє щастя – у вільній праці за покликанням. Думка “...про визначальну роль спорідненої праці у забезпеченні щасливого життя вперше набула рис загального принципу вирішення соціальних проблем”.

Отже, цінність кожної людини-особистості полягає в її внутрішніх якостях: розумі, знаннях, працьовитості, чесності, справедливості. Істинна сутність життя людини полягає у продуктивній діяльності, спрямованій на якісну організацію цього життя, його внутрішнє вдосконалення.

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛОЖЕНЬ СТАТУТУ ДУХОВНИХ СЕМІНАРІЙ 1814 р.
У ПРАКТИЦІ ВІТЧИЗНЯНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ДУХОВНОЇ ШКОЛИ
(поч. XIX ст. – перша половина 60-х років XIX ст.)**

Т.С. Твердохліб, м. Харків

Сьогодні, коли українська освіта перебуває у стані постійного реформування, важливо законодавчо закріплювати прогресивні зміни, до впровадження яких є готовим українське суспільство, взагалі, і освітянська спільнота – зокрема. Необхідно враховувати історичний розвиток освіти, власні здобутки, зарубіжні досягнення, а також сучасне соціально-економічне та політичне становище у державі. Це забезпечить послідовність реформаторських заходів, їхню ефективність. Ігнорування означених вимог може мати сумні наслідки, приклади яких нам демонструє вітчизняна історія.

У 1814 р. Олександром І було підписано «Высочайше утвержденный проект устава духовных семинарий», який регулював діяльність середніх духовних навчальних закладів до виходу нового статуту у 1867 р. Статут духовних семінарій 1814 р. мав досить суперечливий характер. З одного боку він закріплював сувору регламентацію діяльності педагогів, жорстку дисципліну на заняттях і після уроків, стеження одних семінаристів за іншими, суворі покарання. Зокрема, до останніх відносив догану в присутності інших семінаристів, призначення окремого принизливого місця за столом, переведення на хліб і воду від одного до семи днів, усамітнене ув'язнення і виключення з семінарії. З іншого боку статут вимагав орієнтації викладачів семінарій на розумовий розвиток школярів, їхню інтелектуальну самостійність. За документом завдання педагога полягало не тільки в тому, щоб висвітлити теоретичний матеріал, але і в тому, щоб він був сприйнятий і засвоєний. У нормативному акті вимагалось сприяти «розкриттю власних сил і діяльності розуму у вихованцях» [2, с. 964], зазначалось, що суперечить «добрій методі диктування уроків у класі» [2, с. 965]. За статутом викладачеві необхідно було

проводити на заняттях евристичні бесіди, завдяки яким мало відбуватись усвідомлене засвоєння навчального матеріалу.

Внаслідок суперечливості положень статуту 1814 р., його загальної авторитарної спрямованості, непослідовності політики Олександра І, прагнення Миколи І до запровадження військового порядку, дисципліни, однотипності у духовних семінаріях не були створені умови для розумового розвитку вихованців. Теоретичний характер і непохитність постулатів богословських наук також не сприяли розвитку мислення семінаристів. Протягом досліджуваного періоду у середніх духовних навчальних закладах широкого розповсюдження набувають зазубрювання і диктування текстів, незважаючи на заборону таких методів статутом 1814 року. На підставі вивчення історико-педагогічних джерел з'ясовано, що домашня робота вихованців середніх духовних навчальних закладів переважно полягала у заучуванні напам'ять конспектів, які були написані під диктовку на уроках. Окрім диктовки на заняттях із богослов'я проводились бесіди, на яких учень мав дослівно відтворювати завчений матеріал. На початку 60-х років XIX ст. дописувач духовного журналу зазначав, що багато наставників у той час розуміли шкоду зазубрювання для розвитку учнів. «Але в той же час, чи то з бажання бачити своїх вихованців на екзамені жвавими, чи з великої довіри до механічної пам'яті, яка засвоює все цілком, засвоює не тільки думки, але підкорює і кожне слово, чи то з бажання заохотити працю і старанність, яка виявляється більшою мабуть у того, хто вчить слово в слово, так чи інакше, а все ще дотримуються старого методу заучування, все ще віддають явну перевагу тим учням, які читають напам'ять відповідь, і несприятливо дивляться на тих, які показують прагнення бути незалежними від слів підручника» [1, с. 490]. Архімандрит Іоникій після ревізії Подільської, Полтавської і Чернігівської семінарій у 1858 році також вказував на зубріння як вагомий недолік організації навчальної справи у цих освітніх установах. Наприклад, він відмічав, що словесність у першому і другому класах вивчалася учнями за підручниками, які розраховані на дітей старшого віку. Вихованці

змушені були заучувати навчальний матеріал напам'ять, «а не по розуму». Зазубреними правилами їм не вдавалося керуватися при написанні творів.

Таким чином, окремі прогресивні нововведення статуту духовних семінарій 1814 р., в основному, залишилися на папері і не були реалізовані в практиці середньої духовної школи.

Література

1. А.Т-в. Состояние и нужды духовно-учебных заведений // Православное обозрение. 1861. № 8. С. 490-495.
2. Высочайше утвержденный проект устава духовных семинарий. 25.674. – Августа 30. (1814 г.) // Полное Собрание Законов Российской Империи: Собрание первое: С 1649 по 12 декабря 1825 года. СПб.: Тип. II Отд-ния собств. Е. И. В. канцелярии, Т. 32: 1812-1815. 1830. С. 955 – 980.

ХРИСТИЯНСЬКА ПРОПОВІДЬ В ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ І КУЛЬТУРИ

Д.О. Ткаченко, м. Харків

Гомілетика – мистецтво християнської проповіді. Першим проповідником можна справедливо вважати Ісуса Христа, потім проповідниками стали його апостоли. Ще раніше в пророчих книгах з'являється поняття «провидець», «людина Божа». Старослов'янське «пророк» буквально означає «наперед». Пророки виступали захисниками слабких і знедолених, коли ще не існувало уявлень про право, М. Бердяєв писав: «Пророк – одинак, його б'ють камінням і зневажають, однак він завжди соціалізований, оскільки звернений до долі народу, до звершення його історії. Пророки борються і страждають за релігійний ідеал, вони попереджають про небезпеку в часи безтурботного життя, вони духовні вожді суспільства, істинні святі» [1, с. 95].

У IV столітті визначалися три основні форми проповіді: гомілія, бесіда й слово. Гомілія – спеціальна форма проповіді, яка характерна двома рисами: тісним зв'язком із біблійським текстом, який є основою для проповіді та характером вільної, невимушеної розмови зі слухачами. Згодом гомілія почала

тяжіти до учительської форми. У X – XI столітті перевагу почали надавати притчам. Уміння тлумачити притчі цінувалося як високе мистецтво. Фундаментальною рисою релігійного красномовства стало цитування Св. Письма (будь-яку думку краще висловити й підтримати цитатою з Біблії, ніж власними словами) – принцип, який у практичній гомілетичі зберігся до нашого часу [5, с. 227].

За часів Київської Русі богословську проповідь уважали урочистим красномовством. Провідники шукали нових форм висловлення: риму, алітерацію, повтори. Академік Д. Лихачов так характеризував проповіді того часу: «Істина вже існує, а урочистість слугує наближенню до неї. Уся проповідь становить композиційну єдність, яка зрештою підтверджує главенство морального початку» [3, с. 285]. Кращими проповідниками ставали ченці православних храмів і Лаври, наділені вагомими знаннями, ґрунтовно обізнані з богословською літературою.

Розвиток релігійної риторики значно розширив межі використання церковнослов'янської мови. Так, Іван Вишенський, якого по праву вважають засновником українського полемічного напрямку в риториці, почав широко використовувати в проповідях і посланнях просту мову: він, «звертаючись до фактів реальної дійсності, конкретного життя, надаючи перевагу джерелам живої розумової мови й тільки богословські питання висвітлює церковнослов'янського, перекладаючи окремі слова й вирази простою мовою» [2, с. 61]. Таку традицію наслідував Григорій Сковорода, який глибоко вивчав Біблію, однак намагався передати закладену в ній високу моральність через прості, загальнозрозумілі зразки байки й притчі. П. Плющ писав, що мова Г. Сковороди – це мова «українського бароко з її обома полюсами – церковнослов'янщиною української редакції й народною мовою, яка підготувала ґрунт для єдиної літературної мови на народно розмовній основі» [4, с. 111].

Церковна проповідь в Україні зберегла свою форму й значущість аж до XX століття. Після розпуску Першої Думи Синод заборонив у проповідях порушувати політичні питання. За часів радянської влади фактично припинено

розвиток церковної риторики аж до 40-х років, коли знову було відкрито церкви й дозволено правити служби на підтримку населення у воєнний час.

Література

1. Бердяев Н. А. О назначении человека / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1993. – 383 с.
2. Возняк М. Історія української літератури: [У 2-х кн.] / М. Возняк.– Вид. 2 – Кн.1 – Львів: Світ, 1992. – 694 с.
3. Лихачев Д.С. Избранные труды в трех томах. Т.1. - Л., 1987. - С. 260-654.
4. Плющ П.П. Історія української літературної мови./ П.П. Плющ. – К.: Наукова думка, 1977. – 572с.
5. Ткаченко Л. П. Риторика в системі професійного навчання: історія становлення навчальної дисципліни / Л. П. Ткаченко. – Монографія. – Х. : Видавець Рожко С. Г. – 2016. – 428 с.

РИТОРИКА В КОНТЕКСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Л.П. Ткаченко, м. Харків

Сьогодні в Україні значно посилився інтерес до риторики, яку можна розглядати як систему публічної комунікації та, відповідно, науку та навчальну дисципліну, що формує знання про сучасні закони успішної мовленнєвої реалізації особистості в різних сферах життя. Вона дає можливість побудувати ефективну професійну комунікацію, виявити себе як представника певної культури, етносу, заявити про свої громадянські позиції. Риторика як суспільне явище забезпечує право на вільний вияв своїх думок, розбудову системи ціннісних орієнтацій, визначення пріоритетів у соціальній, професійній, освітній галузях. Цікавими видаються риторичні потенції сучасної молоді, що здобуває освіту в Україні, в контексті ціннісних життєвих орієнтацій [3].

До вивчення поняття «цінність», а згодом і «ціннісні орієнтації» вчені звернулися ще в ХХ ст. Соціологи розглядали його як соціальну настанову, що регулює поведінку індивіда [2, с. 51]. Вивчення цінностей стало предметом наукових досліджень багатьох сучасних наук: філософії, психології, педагогіки, політології, соціальної психології. Це питання достатньо широко висвітлено у

працях І. Беха, М. Головатого, Г. Дубчак, В. Козакова, М. Пірен, М. Рокич, М. Савчин, П. Таланчука, В. Хмелько, В. Ядова та інших.

Ціннісні орієнтації, у широкому значенні можна визначити як вибір людиною певних матеріальних і духовних цінностей, як об'єктів, що визначають її цілеспрямовану життєдіяльність, увесь спосіб життя. У ціннісних орієнтаціях полягає життєвий досвід людини, вони є своєрідним індикатором ієрархії переваг, які ми надаємо матеріальним чи духовним цінностям у процесі своєї життєдіяльності. Ціннісні орієнтації формуються під впливом різних чинників упродовж життя.

Базові цінності особистості формуються в період так званої первинної соціалізації індивіда, до 18-20 років, а потім стають достатньо стабільними, суттєво змінюючись лише у кризові періоди життя людини і її соціального середовища. Саме в цей період особистість активно залучається до політичних процесів, громадської діяльності, що в свою чергу активізує її риторичний потенціал – бажання говорити публічно, обговорювати актуальні питання, відстоювати власну позицію. На соціалізацію особистості впливають багато політичних (держава, політичні партії та рухи) та неpolітичних чинників (сім'я, школа, церква, неформальні групи, ЗМІ), які, включаючи молоду людину в систему суспільно-політичних відносин, готують її до засвоєння існуючих у суспільстві норм [1].

Саме система освіти є одним з визначних чинників, що сприяють свідомому вибору та вияву ціннісних орієнтацій. Сучасна українська молодь в освітньому середовищі формує свою мобільність, здатність до критичного та креативного мислення, стресостійкість. Інтерактивні форми навчання спонукають студентів до розвитку риторичних умінь, а саме: аналізу літературних джерел, логічного викладу інформації, співпраці з різними аудиторіями слухачів, діалогічної взаємодії з ними тощо.

Отже, риторика як система публічної комунікації дозволяє особистості виявити кращий свій потенціал: особистісний, комунікативний, лідерський,

духовний. Сучасна система освіти орієнтована на активного студента, готового до інтеграції з європейською та світовою науковою й професійною спільнотою.

Література

1. Пірен М., Цілюрик О. Ціннісні орієнтації молоді в українському суспільстві на сучасному етапі / Український науковий журнал «Освіта регіону». – 2011. – №4. – С. 213-216
2. Соціологія: Підручник / Н.П. Осипова, В.Д. Воднік, Г.П. Клімова та ін.; за ред. Н. П. Осипової. – К.: Юрінком Інтер, 2003. – 336 с.
3. Ткаченко Л. П. Риторика в системі професійного навчання: історія становлення навчальної дисципліни / Л. П. Ткаченко. – Монографія. – Х. : Видавець Рожко С. Г. – 2016. – 428 с.

ОСВІТА В КОНТРОВЕРЗІ ВИМІРІВ АКСІОСФЕРИ ДОБИ ПОСТСУЧАСНОСТІ

І.І. Федорова, м. Київ

Преферентною ознакою сучасної історичної доби у всьому багатоманітні трансформацій її ідейно-політичних стратегій, культурних, етичних, естетичних зречень і новотворів, освітніх проектів та претензій на інноваційні перетворення, залишається невизначеність результатів, нестабільність, мінливість, небезпека, екзистенційне несприйняття суспільства, що перебуває у стані перманентної кризи. Глобальні ризиками загрожують сьогодні існуванню культурі людства, хаос versus порядок постає контроверзою усвідомлення існування у кризовій культурі, деформація гуманістичних домінант “цінностей – цілей і цінностей – засобів”, визначає нові ціннісні виміри аксіосфери і соціальні патерни, що вкорінюється в сучасному соціумі.

Формується нова соціокультурна темпоральність – “пост - сучасність” імперативом, якої стає конс’юмеризм – споживацька психологія і етика. За умов її поширення, актуалізується дилема свободи і відповідальності за культуру в цілому і за ціннісні орієнтири освіти як найважливішого культурного надбання людської цивілізації. Адже, вочевидь, постає можливість зміни акцентів та руйнування демаркації між культурою і антикультурою, домінування псевдокультури, комерціалізація освітнього і культурного просто-

рів, що детермінує переоцінку цінностей в освіті, мистецьких практиках, людській чуттєвості та духовності, міжкультурній та кроскультурній комунікації. Потужний поступ перехідного стану “культури у стилі пост” (В. Бичков) вирізняється поширенням глобалізації в усіх сферах суспільства, породженням феномену мультикультуральності, що стимулює значні викликами самотності національних культур і освітніх систем. Це, закономірно призвело до переоцінки класичної моделі освіти, її самодеформації та появи нових ангажованих сьогоднішнім освітнім парадигм, які пропонують не нові методології науково-педагогічних практик, а виступають конструкторами і популяризаторами трендів дешевої комерційної освіти відповідних реаліям пост-сучасності.

Характеризуючи освітній простір за умов пост-сучасності, треба зазначити і позитивні зрушення. Адже, глобалізаційні трансформації призвели до ціннісно-світоглядних переорієнтацій суспільства на “суспільство-знань”, яке виокремлює освіту як центральне ядро соціокультурних перетворень, оскільки вона забезпечує динаміку технологічних змін і нові орієнтири розвитку освітньо-наукової діяльності. Перш-за-все, це формування спільного євроінтеграційного освітнього простору із стратегією модернізації освіти відповідно до вимог Болонської угоди. Потужний вплив глобалізації модернізує простір вищої освіти, дійсно продукує освітні інновації: розвиток цифрових інформаційних технологій, що забезпечують появу і стрімку динаміку нових каналів мережових комунікації, конвергенції соціокультурних і науково-технічних процесів, кроскультурну комунікацію міжнародної освітньо-наукової діяльності, що забезпечує продуктивність спільних програми ЄС в галузі наукових досліджень та інновацій. Однак, породжуються значущі негативні феномени: системна соціальна криза, що дестабілізує світову економіку і фінансові ринки та стимулює поширення конс’юмеризму, як ціннісної константи буття, що губно позначається на освіті, сприяє її змасовлінню та маргіналізації процесу навчання. А це, в свою чергу, детермінує “збій” програм

культурно-освітньої діяльності, девальвацію академічних традицій університетів, їх гуманітарно-гуманістичної парадигми. Справжньою драмою сьогодення виступає домінування аксіологічного релятивізму як у визнанні преференцій споживацьких вартостей в аксіосфері суспільства, так і у особистісних й суспільних вимірах освіти, що проявляється у нівелюванні її національної своєрідності, девалоризації гуманізуючих культурних цінностей і смислів.

ЛЮДИНА І ОСВІТА У ПРОСТОРІ СУЧАСНОГО МІСТА

Т.О. Філіппова, м. Харків

Серед проблем, які становлять дослідницьке поле сучасної філософської антропології є аналіз соціокультурного простору міста у ландшафтах буття, що постає безумовно актуальним, адже воно справляє потужний вплив на кожен аспект нашого фізичного, емоційного існування. Важливість дослідження чинників формування та функціонування соціокультурного простору міста зростає разом з поглибленням кризових станів суспільства, а також у зв'язку з загостренням проблеми «кризи ідентичності». Місто як обжитий простір конститує суб'єктивну дійсність життєтворчості людини, яка розгортається у специфічних ландшафтах людського буття із урахуванням заданості урбаністичної культури. Проте, в умовах кризи інституційні регулятори суспільства можуть «відключатися», а натомість актуалізуються соціокультурні, які діють на рівні підсвідомого, тим не менше активно впливаючи на всі сфери життя суспільства.

Соціокультурний простір міста – це антропогенне середовище проживання, створений людьми ландшафт, де визначені культурні якості особистості. По–перше, в місті людина створює складну соціальну і культурну реальність, відокремлюючи себе від природи і підпорядковуючи її собі. По–друге, з появою міста людина змушена існувати в певних рамках і умовах, які неявним чином змінюють її власну природу.

У всі історичні епохи для людини важливий пошук духовних засад буття, ціннісно-сміслових орієнтирів. Провідним модусом сучасного розвитку людського суспільства є різні соціальні струси, катастрофи, ризики. Всі ці процеси спонукають до аналізу духовного життя та буття соціокультурного простору міста, духовних метаморфоз у процесі соціокультурного розвитку. Аналіз міської культури і буття міста розкриває духовні сфери життєдіяльності людини, їхню взаємозумовленість. В бутті людині внутрішньо властива потреба в орієнтації. Цінності і смисли визначають спрямування людини, організують її. Місто є соціокультурним джерелом цих ціннісно-сміслових орієнтацій, оскільки формування людини і її особистого духовного складу залежить від того, у коло яких цінностей вона потрапила. Для людини духовність виступає механізмом інтеріоризації цінностей і смислів, що організують соціокультурний простір, в якому здійснюється життєдіяльність. Особистість «вписує» себе у соціокультурне тіло міста, і через інтеріоризацію властивих цінностей для міста, норм, відчуттів, переживання належності до міста відбувається розвиток людини.

У сучасному соціумі перед освітою постає питання – підготувати особистість до життя у суспільстві ризику (У.Бек), у нових ситуаціях небезпеки, сформувати особливу культуру індивідуальної та суспільної життєдіяльності.

Зміни в сучасному суспільстві ризику спричинені системністю соціальних змін, що збільшує невизначеність, нестабільність, непередбачуваність розвитку людства у цілому. Таким чином, виробництво ризиків почало зменшувати виробництво благ. Отже, відбулася глобалізація ризиків і їх проникнення в усі сфери життя мешканців міст, їх соціальне буття. У суспільстві ризику саме освіта має допомогти мешканцям міст виявляти смисли того, що відбувається, причому із врахуванням загального контексту суспільного розвитку.

ДУХОВНО-МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Г.І. Фінін, Ю.А. Калагін, О.Ю. Панфілов, м. Харків

В основу духовно-морального виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючий чинник розвитку суспільства й нації в цілому. Форми й методи виховання ґрунтуються на українських народних традиціях, кращих надбаннях національної та світової педагогіки й психології.

На сучасному етапі розвитку суспільства духовно-моральне виховання та формування громадянських поглядів і переконань у молоді є надзвичайно важливим завданням у більшості демократичних країн світу. Формування громадянина здійснюється під впливом багатьох чинників у процесі *громадянської соціалізації*, яка визначається як «складний багатогранний процес включення індивіда в громадянську практику, під час якого відбувається засвоєння та привласнення ним громадянських норм і цінностей, притаманних даному суспільству, та здійснюється усвідомлене набуття індивідом такої інтегрованої якості особистості й базової цінності демократичного суспільства, як *громадянськість*. Результатом громадянської соціалізації є громадянська соціалізована особистість, здатна у процесі своєї інтеграції в суспільство до *позитивної його перебудови*». Багато країн накопичили певний досвід громадянської соціалізації та духовно-морального виховання молоді. Використання цього досвіду в Україні – провідна умова підвищення рівня ефективності процесу морального виховання молоді в нашій країні.

В освіті ще не визначений стійкий баланс особистісно-орієнтованої теорії та авторитарно керованої практики; система підготовки майбутніх фахівців не є статичною освітою, а знаходиться в постійній зміні під впливом досвіду. Разом з тим, організаційно-педагогічні ресурси, які дозволяють активізувати потенціал гуманізації та гуманітаризації освітнього процесу у вищій школі, являються як сукупність накопичених у суспільстві і конкретних навчальних закладах соціальних інструментів, інструментів культури і гуманітарної

інформаційної техносфери. Необхідно також враховувати, що на даний момент духовна сфера підготовки майбутніх фахівців схильна впливу негативних процесів (глобальна деідеологізація, прагматична практика повсякденного життя, масований вплив засобів масової інформації та ін.).

У процесі життєтворчості особистість має право на вибір свого індивідуального стилю життя й манери поведінки, на реалізацію своїх намірів, бажань, свого професійного покликання. Відповідно до статті 43 Конституції України держава гарантує рівні можливості у виборі професії та роду трудової діяльності. Це право має визнаватися й гарантуватися суспільством за умов, якщо наміри та дії особистості не завдають шкоди суспільству й не суперечать суспільним інтересам, адже свобода для соціалізованої людини – це не свавілля, а поведінка, адекватна ситуації, прийняття рішень зі знанням справи. Тут діє принцип етики стоїцизму, на який звертав увагу мислитель давніх часів Сенека, відзначаючи, що кожна людина може жити так, як хоче, але бажати вона має людського. Засвоєння кожним новим поколінням гуманістичних принципів побудови життя – процес складний, повний протиріч, шукань, помилок, досягнень та втрат.

Культивування індивідуалістичних і корпоративних ціннісних орієнтацій в середовищі соціально незрілих особистостей веде якщо не до заперечення норм суспільної моралі та права, то до зниження їх значимості в громадській думці. Таким чином виникає дефіцит особистісного спілкування та пріоритет формального безособистісного спілкування, що в свою чергу, стає причиною втрати морального почуття й асоціальної поведінки в повсякденних умовах.

Свідоме влаштування людиною свого життя, права на вільний вибір та індивідуальний ризик за тих чи інших життєвих ситуацій – все це потребує не тільки інтелектуальної, але й вольової зрілості особистості, її готовності та здатності виявити витримку, терплячість, мужність, сміливість. Без цього не може бути удачі в житті навіть у обдарованих людей. Життя – це вирішення людиною завдань, що стоять перед нею. І чим складніші ці завдання, тим більшого напру-

ження сил потребують вони від людини.

Традиційна система освіти та виховання не забезпечує органічного входження нових поколінь у реальне поле різноманітних і поліфункціональних соціальних ролей. Вона багато в чому вичерпала себе відносно потреб сучасного суспільства та особистості, а наявні уявлення і поняття патріотичного виховання давно застаріли. Виникає потреба в інтеграції сучасних педагогічних та інформаційних технологій і традиційних форм роботи щодо морального виховання з метою їх найбільш ефективного використання. Тому, вдосконалення системи морального виховання потрібно здійснювати узагальнюючи та поширюючи передовий досвід роботи, упроваджуючи інноваційні підходи та технології, що сприяють формуванню у молоді високої моральної свідомості, вірності Вітчизні, готовності до виконання конституційних обов'язків.

Сучасна система морального виховання покликана формувати в особистості когнітивні, нормативні та поведінкові норми, що дають змогу виробити вміння міркувати, аналізувати, ставити запитання, шукати власні відповіді, критично розглядати проблему з усіх боків, робити власні висновки, брати участь у громадському житті, набувати умінь та навичок адаптації до нових суспільних відносин, захищати свої інтереси, поважати інтереси й права інших, самореалізовуватися тощо.

ОСВІТНІ СТРАТЕГІЇ В СИТУАЦІЇ ПОСТМОДЕРНУ

А.Д. Чаус, м. Київ

Специфіка освітніх стратегій в новому тисячолітті пов'язана, перш за все, зі становищем постмодерну в культурі. Однією з суттєвих особливостей стану постмодерну в культурі виступає стирання меж різних сфер інтелектуального самовираження: відбувається "розмивання" демаркації між літературою, філософією, академічною наукою, есеїстикою, автобіографією тощо. І зміст, і

форми мислення стають дифузійними: людина творчого складу в сучасну добу займається не якою-небудь окремою наукою або темою, а працює з певною екзистенціальною проблемою, яка набуває сутнісного поліморфізму й може розроблятися паралельно або навперемінно в рамках різних сфер творчості й різних традицій. У цьому відношенні постмодерн являє собою вторинну архаїзацію культури, повернення її до стану первинного синкретизму, невиокремленості з загального життєвого процесу, що, безумовно, може розумітися як ознака початку нового культурного циклу розвитку.

У зв'язку з цим, слід відзначити, що принцип ризоми (розподіленої неієрархічної мережі), що став своєрідною емблемою постмодерністського мислення, перегукується з архаїчною формою смислоутворення. І в архаїчній, і в постмодерністській свідомості вибудовування смислових елементів здійснюється за принципом приєднувального, а не структурного зв'язку. Як відзначає А. Пелипенко: "Інтелектуал-постмодерніст відрізняється від первісного мисливця використанням витонченого інструментарію відстороненої аналітичної рефлексії. Але і той, і той пробираються між елементами реальності, рухаючись маршрутно, тобто від точки до точки, від пункту до пункту примхливими зигзагами, вимальовуючи спонтанну, складну, слабоструктуровану криву, вигини якої диктуються переважно іманентною природою самих речей" [Пелипенко А.А. Постмодернизм в контексте переходных процессов // Человек. – 2001. – № 4]. Різниця, на думку науковця, полягає в тому, що в ролі речі для архаїка виступають самі речі в їхній емпіричній безпосередності, а для постмодерніста річ репрезентована "жмутком" семіотичних значень і в ньому розчинена. Проте характер смислотворчих інтенцій багато в чому збігається. Так, деконструктивістські процедури з текстами своєрідно архаїзують тип внутрішньо-текстових смисло-вих зв'язків, перетворюючи текст зі структурно / композиційно організованого в конгломеративно-сумативний і послідовно приєднувальний. А такі ознаки ризоматичного мислення, як відмова від "центруючої міфологеми", фрагментарність, слабоструктурованість та відкритість системних утворень зі слабо

вираженими “жмутками розходжень”, є цілком притаманними і для опису архаїчного мислення.

Традиційно вважається, що архаїчний тип культури визначається домінуванням міфу над логосом, а модерний тип – домінуванням ratio, що знищує міф і поглинає в собі логос. Тим часом, як міф і логос розрізняються між собою досить умовно – як два діалектичних моменти єдиної картини світобудови й відповідного способу мислення, де логос являє собою вищий порядок, закон і смисл усього сущого, а міф – спосіб наочної явленості логосу в його відмінності від емпіричної здійсненності (саме останнім і пояснюється неминуча “фантастичність” міфу – інакше він утратив би всякий сенс). Феномен ratio постає тоді, коли змінюється основна інтенція людської свідомості: замість пізнання вищого закону і смислу світобудови і свого власного життя, виникає прагнення до активного освоєння навколишньої емпіричної дійсності з метою комфортної облаштованості кінцевого земного буття. Тоді логос стає “перешкодою”, що відволікає від “нагальних проблем”, а міф починає здаватися вигадкою і казкою, тому що забуто те, що він насправді показує й пояснює. Таким чином, боротьба з “логоцентризмом”, що стала одним із ключових інтелектуальних символів “постмодерну”, зовсім дарма ототожнюється з боротьбою з ratio – навпаки, це насправді найбільш послідовний етап протистояння домінуючого ratio репресованому логосу.

Категорична відмова від “загального”, від абсолютів, підтверджених багатьма тисячоліттями загальнолюдського досвіду, сама по собі, дійсно, є певним проявом людської свободи, – але найпримітивнішим її проявом: свободою примхливого заперечення, а не свободою творчого осягнення. Фактично така відмова є, за виразом М.К. Мамардашвілі, станом справжньої “антропологічної катастрофи”, оскільки призводить до втрати специфічно людських вимірів буття, його редукції до безглузлого функціонування та споживання. Однак, відмова від фундаментальних смислів (абсолютів) культури, не є лише результатом заперечення, – вона зумовлена цілком об’єктивними структурними трансформаціями цивілізаційного простору

самореалізації людини в сучасному світі. “Примхливе заперечення” насправді є набагато більш невільним за своєю суттю, ніж навіть наївне і безальтернативне засвоєння заданої системи цінностей, оскільки воно потребує певного зусилля, духовної праці, без якої ціннісна сфера не може бути досягнута взагалі. Натомість, постмодерна гра з плюральними смислами й цінностями насправді спокушає саме тим, що тут можна обійтися без копіткої праці та зусиль, віддаючись у владу егоцентричних бажань, а це і є найгірший вид людської несвободи. Крім того, специфічна для постмодерну несвобода має власні структурні параметри, які доволі жорстко зумовлюють даний тип світовідношення, а тому відчуття “грайливої свободи”, зазвичай притаманне людині постмодерну, у дійсності виявляється суцільною самооманою.

Оскільки постмодерна людина все ж не втрачає остаточно здатності до культурного зусилля (хоча воно тепер набуває лише ігрового характеру), не втрачає розуміння умоосязних смислів і цінностей (хоча вже не ставиться до них відповідально і всерйоз), то постмодерн, таким чином, являє собою ситуацію суцільної *перехідності*, медіативності, яка може виявитися досить неоднозначною, амбівалентною. Досвід постмодерну приводить до різних форм неотрадиціоналізму. Натомість, людина, яка не пережила постмодерн “із середини” як етап власної свідомості і певний спосіб світосприйняття, приречена на відтворення форм модерної “революційної свідомості” або може залишатися в рамках наївного традиціоналізму, – абсолютно беззахисною перед спокусами пізніших типів цивілізації.

ПРО ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ТАКТУ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Н.М. Чернушенко, м. Харків

Головне завдання освітньої політики – забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження його фундаментальності та відповідності

актуальним і перспективним потребам особистості, суспільства і держави. Якість сучасної освіти визначається не тільки його змістом і новітніми освітніми технологіями, а й гуманістичною спрямованістю навчально-виховного процесу, компетентністю педагогічних працівників. Підвищення якості педагогічної та виховної діяльності вчителя передбачає створення умов, необхідних для цілеспрямованого розвитку педагогічної етики вчителя. Накопичений багатолітній досвід сучасної школи показує, що найістотніші компоненти свідомості вчителя – переконаність у справедливості норм педагогічної моралі та внутрішня готовність діяти у відповідності зі своїми уявленнями про справедливість, добро, про ідеал учителя – все це ще не забезпечує автоматично моральної поведінки вчителя. Перехід від моральної свідомості до моральної практики, оскільки вчитель має справу з дітьми, включає в себе особливий елемент морального творчості - педагогічний такт. Без знання теорії моралі сьогодні не може бути повноцінною професійна підготовка майбутнього фахівця-педагога.

На думку вчених, що займаються науковими розробками в області філософії і етики (В.П. Кличков, М.Н. Росенко, Ю.А. Сандулов та ін.), в наш час зростає значення професійної етики в регулюванні різних видів трудової діяльності, що пов'язані з процесами демократизації суспільства, а також з прагненням удосконалювати професійні норми стосовно соціально-економічних відносин, що постійно змінюються.

Моральна творчість учителя складається з ряду компонентів, а саме: осмислення обставин ситуації, що не часто повторюється і умов її виникнення, врахування попереднього досвіду і аналіз різних протиріч, необхідність вибору кращого вчинку для того, щоб у даних умовах учитель міг діяти відповідно до суспільних норм. Отже, потрібен аналіз результату вчинку до його реального завершення. А оскільки названі моменти можуть бути невичерпно різноманітними й неповторними в різних ситуаціях, то моральний вчинок учителя завжди виступає як акт його творчого морального мислення. Педагогічно моральний вчинок – це пошук оптимального вирішення протиріч

на основі не тільки педагогічної етики, а й інших знань - соціології, педагогіки, психології. Тому в практичному своєму втіленні моральна норма знаходить гнучкість, інваріантність, щоразу втілюючись у найрізноманітніших формах. У діяльності вчителя творче, гнучке застосування вимог педагогічної моралі набуває форми педагогічного такту. Педагогічний такт - це моральна поведінка вчителя, що включає передбачення всіх об'єктивних наслідків вчинку, передбачення його суб'єктивного сприйняття, вияв високої гуманності, чуйності, турботи про учня, найкращий засіб встановлення доброзичливих стосунків з ним у будь-яких ситуаціях. Педагогічний такт - це завжди творчість, завжди пошук і в чомусь неповторний вчинок. Необхідність педагогічного такту виявляється при регулюванні поведінки людини у ставленні до інших людей. Педагогічний такт існує тільки у стосунках учителя з учнями, бо, по суті, він виступає вчителем тільки по відношенню до них. І тільки тут, дійсно, може йти мова про педагогічний такт, а не про такт взагалі.

Впливає ця необхідність з того, що моральна поведінка вимагає одночасного дотримання цілого ряду різних моральних вимог, які можуть у чомусь суперечити одна одній. Ефективність освітнього процесу залежить від ступеня інтеграції навчально-виховних зусиль усіх учителів. Крім того, колектив учителів як суб'єкт управління, саморозвитку та самовиховання володіє великими можливостями у створенні сприятливих умов для розвитку професійної моральності педагогів. У складних життєвих ситуаціях, намагаючись зберегти нормальні контакти, доводиться в той же час бути непримиренним до недоліків – до несправедливості і моральних вад, носіями яких є люди, з якими поруч живуть, працюють, спілкуються педагоги в неробочий час. Критика неправильної поведінки члена педагогічного колективу (учителя) – справедлива, як вияв принципу непримиренності до несправедливості. Однак, у процесі критики виникає можливість принизити його гідність у очах колег, учнів. Але ж гідність учителя, його авторитет – необхідний фактор його педагогічного впливу. Через це по відношенню до

учасників педагогічного процесу дуже важливого значення набуває форма критики. У вмінні залишатися принципово непримиренним до недоліків, невинуватених вчинків учителя, і полягає педагогічний такт. Будь-який вчинок, його значимість залежать і від автора вчинку, і від того, на кого він спрямований, і від умов, у яких вчинок здійснюється, і від наслідків, до яких він може призвести, міра критики, її зміст і тон, уміння не переступити межу, за якою зникає повага до людини. Тактовним є вчинок, у якому взяті до уваги та враховані всі обставини, що ведуть до небажаних наслідків, регулюються одні протиріччя, згладжуються або нейтралізуються інші. Головне при цьому - пошук форми вчинку, поведінки, в яких можливим було б поєднання суперечливих мотивів і інтересів. Учитель відповідальний не тільки за мотиви вчинку, але і за його реальний зміст, за об'єктивні наслідки, які він породжує, тобто він відповідає не тільки за те, що він зробив, сказав, але і за те, як його зрозуміли.

Специфіка педагогічного такту як форми моральних відносин полягає перш за все в особливій моральній відповідальності вчителя, в його професійному обов'язку – бути провідним учасником педагогічного процесу, спрямовувати та організовувати його, активно створювати і підтримувати умови, необхідні для навчально-виховного процесу, регулюючи можливі протиріччя, що виникають таким чином, щоб педагогічний вплив не ускладнювався.

ГУМАНІТАРНА СКЛАДОВА ВІЙСЬКОВО-ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ТА ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У ВВНЗО УКРАЇНИ

Н.Ю. Чупрінова, м. Харків

У світлі сучасних світових тенденцій підготовки військових професіоналів, складної військово-політичної ситуації в Україні, зумовленої гібридною війною, у системи військово-професійної підготовки у ВВНЗО має відбутися

посилення гуманітарної складової навчання та виховання українських воїнів.

Як свідчить світовий досвід, системи виховання та військово-професійної підготовки в зарубіжних арміях мають багато спільного. У їхній основі лежить «американська модель». Головна мета підготовки воїна полягає у тому, щоб сформувати і розвинути особистість американського військовослужбовця як громадянина-патріота США і як воїна-професіонала, який постійно прагне до свого самовдосконалення.

Наріжним каменем високого професіоналізму військовослужбовців США є їхня ґрунтовна гуманітарна підготовка. На гуманітарні дисципліни у військових навчальних закладах США відводиться до 50% навчального часу на першому курсі, до 30% – на другому, до 60% – на третьому і до 70% – на четвертому. Курсанти поглиблено вивчають політику, історію, психологію, правознавство, соціологію, світову культуру, основи військового керівництва, політекономію, логіку, філософію, расову теорію, теорію лідерства, літературу, теологію, мистецтво, іноземні мови тощо.

Такий акцент на гуманітарну складову військово-професійного навчання сучасних воїнів у зарубіжних арміях не є випадковим. Як свідчить світова практика, сьогодні успіх військових операцій здебільшого визначається не чисельністю армій, не матеріальними ресурсами, а людським фактором. «Малочисельна, маневрова, «розумна» армія стає універсальною, здатною переключатися з конфлікту одного роду на конфлікт іншого роду, вирішувати як воєнні, так і мирні задачі»[1,с.7]. Людський фактор стає вирішальним під час виконання службово-бойових завдань, при веденні бойових дій. Сьогодні військовий фахівець будь-якого рівня не може бути лише виконавцем наказів, не може діяти за заздалегідь визначеними методиками, настановами, статутами та алгоритмами. Військовий професіонал має бути компетентним у галузі своєї військової спеціальності, досконало володіти знаннями та вміннями щодо управління бойовими діями, орієнтуватися у сучасних процесах глобалізм-

ваного світу, бути готовим самостійно приймати рішення та діяти в нестандартних умовах та кризових ситуаціях.

У зв'язку з вище зазначеним актуальним завданням сучасної української системи військової освіти є посилення гуманітарної складової військово-професійного навчання та військово-патріотичного виховання воїнів.

Система вищої військової освіти повинна забезпечити навчання і виховання воїнів-професіоналів, які легко орієнтуються в новітніх досягненнях своєї галузі військової діяльності, ерудованих, з розвинутим самостійним та творчим мисленням, здатних ефективно вирішувати весь комплекс службово-бойових завдань, у тому числі, спираючись на певну систему знань про людину та суспільство, вміючи розуміти, аналізувати, критично оцінювати сучасні політичні, соціокультурні, історичні, геополітичні, соціальні процеси та явища, орієнтуватися в сучасному глобалізаційному та інформаційному світі.

Не менш важливим пріоритетним завданням гуманітарної складової системи військової освіти у національних ВВНЗО є формування у особового складу патріотичної свідомості, самосвідомості та відповідного комплексу особистісних якостей, що сприяє підвищенню рівня морально-психологічного потенціалу військ, забезпечує сумлінне виконання військовослужбовцями конституційного обов'язку щодо захисту Вітчизни, незалежності та територіальної цілісності України.

13 жовтня 2015 року було видано Указ Президента України № 580/2015 «Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 роки» [2]. Згідно цієї Стратегії в основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею зміцнення української державності як консолідуючого чинника розвитку українського суспільства, української політичної нації, а також формування патріотизму у молоді.

Одним з основних напрямків досягнення мети Стратегії було визначено впровадження навчальних дисциплін, зміст яких спрямований на виховання громадянина-патріота, на виховання шанобливого ставлення до культурних національних надбань українського народу, наслідування найкращих прикладів

мужності та звитяги борців за свободу та незалежність України як з історичного минулого, так і захисників, які сьогодні відстоюють суверенітет та територіальну цілісність держави у боротьбі із зовнішньою агресією.

З метою підвищення якості підготовки офіцерів Національної гвардії України та посилення військово-професійної та військово-патріотичної складової навчання на кафедрі соціально-гуманітарних дисциплін Національної академії Національної гвардії України було розроблено нову навчальну дисципліну «Соціогуманітарні основи військово-професійної діяльності». Дисципліна є принципово новим інтегрованим курсом. Вона спирається на наукові доробки різних соціогуманітарних дисциплін: філософії та політичної й військової історії, українознавства, етнології та державознавства, етнопсихології, політології й геополітики, культурології, релігієзнавства, мистецтвознавства.

Метою засвоєння дисципліни – є підготовка військового професіонала, патріота, громадянина та керівника, здатного здійснювати військово-професійну діяльність відповідно до вимог сучасного суспільства та викликів сьогодення.

Інтегрований навчальний курс складається з двох блоків змістових модулів. Перший блок – «Українське державотворення: етноісторичний, етнодержавний та військовий аспекти» розкриває процес націєдержавотворення України та роль армії у державному будівництві. Змістовність цієї частини навчального курсу акцентує увагу на тому, що успішне вирішення потреб сучасного державотворення неможливе без творчого врахування досвіду минулого. Зокрема, дослідження складного шляху становлення української державності зумовило виділення окремою проблемою питання військового будівництва, як складової загального державотворчого процесу.

Другий блок змістових модулів «Військова культура у загальнокультурному та національному контекстах» спрямований на аналіз військової культури як невід'ємної складової культурного поля української нації та

західноєвропейського культурного простору.

Необхідно звернути Вашу увагу на те, що у процесі військово-професійного навчання та військово-патріотичного виховання курсантів слід враховувати той факт, що національно-патріотичне виховання не повинно прищеплювати ідеї культурного імперіалізму, тобто способу споглядання світу лише очима власної культури. Тому особливістю цього блоку модулів стало засвоєння європейських культурних цінностей у тісних взаємозв'язках з українськими культурними надбаннями та виховання шанобливого ставлення до культурного простору інших народів й формування і укріплення почуття національної гідності.

Вивчення дисципліни має практичні цілі: підготувати військового фахівця з високою національною та громадянською свідомістю, що розуміє важливість соціальної ролі офіцера НГУ у питаннях захисту держави, її національних цінностей; підготувати офіцера, спроможного будувати свою професійну поведінку на шанобливому ставленні до ментальної і історико-культурної специфіки та традицій регіонів України, до ідеї збереження миру, цінностей демократії, гуманізму; підготувати командира, який здатний реалізовувати свій військово-професійний потенціал військового керівника в умовах взаємодії з різними прошарками сучасного соціуму, виконуючи різні службово-бойові завдання.

Досягнення навчально-пізнавальної мети нової навчальної дисципліни здійснюється з позицій історизму, об'єктивно, на основі здобутків сучасних соціально-гуманітарних наук осягаються суть явищ і процесів, що відбувалися і відбуваються в Україні у галузі державного будівництва, геополітики, ролі української військової організації у процесах державотворення, у галузі національних культурних здобутків невідривно від розвитку європейської цивілізації з найдавніших часів до сьогодення.

Виховна мета реалізується шляхом формування історичного мислення і національної свідомості, активної громадянської позиції, почуття гордості за приналежність до народу України, до її Національної гвардії, усвідомлення

необхідності існування, зміцнення національної держави та захисту її суверенності та незалежності, її Конституції, прав громадян, поваги до національних культурних традицій та європейських цінностей.

В умовах вдосконалення системи вищої військової освіти та посилення її гуманітарної складової слід враховувати як міжнародний досвід, так і надбання вітчизняної системи військово-професійного навчання та військово-патріотичного виховання, що спрямовані на формування та розвиток у українських військовослужбовців високих військово-професійних й патріотичних якостей.

Література

1. Новожилова Е.О. Войны настоящего и будущего/ Е.О. Новожилова // Военная мысль. – 2011. -№2. – С.3-12.
2. Указ Президента України №580/2015. Про Стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016 – 2020 роки [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/5802015-19494>

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК УКРАЇНСЬКОГО ПЛАКАТУ

В.Я. Шевченко, м. Харків

У середині ХХ століття мистецтво плакату в Європі та Америці поступово долає кризові явища і набуває нових ознак, збагачуючись оригінальними художніми рішеннями та новітніми поліграфічними технологіями. В країнах з високим рівнем промислового виробництва активно заявляє про себе комерційна реклама, змінює свої позиції культурно-видовищний плакат, збагачується мовна палітра та тематична спрямованість плакатних видань у цілому.

В Україні, як і в інших республіках колишнього Радянського Союзу, в 70-ті та 80-ті роки поступово склалися передумови для піднесення антивоєнних, екологічних та культурно-видовищних плакатів. Театральний плакат у зв'язку з реальним попитом і зростаючою зацікавленістю театрів набув більшого розквіту, ніж інші види.

Творче зростання плакатного мистецтва було обумовлене двома чинниками: по-перше, завдяки вільному доступу інформації з міжнародних оглядів

плакату і можливості вітчизняних художників репрезентувати свої твори разом із всесвітньовідомими майстрами; по-друге, зі зміною політичного клімату стали давати позитивні результати навчальні заклади художньої освіти. Окрім цього, не слід принижувати роль конкурсів та виставок плакату, які регулярно організовувалися спілками художників та видавництвами в Москві, Києві та Харкові.

1991 року в Харкові була започаткована традиція проведення міжнародних триєнале «4-й блок». Автор і організатор міжнародних оглядів плакату – академік Національної академії мистецтв України, заслужений діяч мистецтв України, професор Харківської державної академії дизайну і мистецтв О. Векленко. Учасників триєнале об'єднує віра в гуманну місію мистецтва, щире співчуття потерпілим від чорнобильської трагедії та тривога за майбутнє нашої планети.

Кінець ХХ століття ускладнив розвиток плакату в Україні. Економічна криза безжалісно вдарила, в першу чергу, по мистецтву та культурі. Мистецтво плакату, яке завжди чуйно і своєчасно реагувало на різного роду катаклізми, загрози та соціально-економічні зміни, наприкінці 90-х опинилося на роздоріжжі. Втративши свого основного замовника – театр, у скрутному стані опинився театральний плакат, не в кращому – цирковий.

У цей час набуває масовості комерційна реклама в періодичних виданнях та на телебаченні, активно заявляє про себе рекламний плакат у торгівельних установах, міському транспорті тощо. Але, на жаль, масовість комерційного плакату не завжди відзначається художньою якістю.

Економічні, політичні та соціальні зміни, які переживає наша країна сьогодні, при сприятливих наслідках реформувань можуть дати імпульс для подальшого розвитку плакату, піднесення його ролі серед інших засобів візуальної комунікації. Поглиблюючись у різноманітні сфери життя, плакат розширює свою тематику. Традиційний у минулому поділ на політичний та рекламний плакат сьогодні вже не відображує творчих здобутків художників.

У авангарді творчих пошуків сучасної мови плакату – вищі навчальні заклади художньої і дизайнерської освіти, серед яких провідну роль відіграє Харківська державна академія дизайну і мистецтв. Під керівництвом члена-кореспондента Національної академії мистецтв України, заслуженого діяча мистецтв України, професора В. Лесняка студентами спеціалізації «Графічний дизайн» успішно реалізовані великі гуманітарно-просвітницькі плакатні проекти, а саме: «Регіони України: схід, захід, південь, північ», «Народжені в Україні», «Сфера дизайну», «Джаз» та ін. В рамках триєнале «4-й блок» беруть активну участь студенти художніх вузів України і зарубіжжя, що сприяє формуванню тісних творчих зв'язків, авторського бачення екологічних проблем у світі та шляхів побудови гармонійних стосунків людини і природи. Особистий характер осмислення теми стимулює до пошуків нових форм плакатного мистецтва, які б сприяли самовираженню індивідуальності та реалізації авторської творчої концепції і не залежали б від впливу замовника та видавця.

Авторський плакат дає можливість авторові спілкуватися з глядачами на художніх виставках, мистецьких акціях та презентаціях, привабливість авторського плаката полягає якраз у тій особливій психологічній атмосфері, яка виникає при експонуванні робіт, де враження глядача формується не однією роботою, а масою творів, де глядачем володіє не оцінка окремого плаката, а відчуття прилучення до свободи самовиразу творчих індивідуальностей.

Ще одна обставина, з якою не можна не рахуватися, це особливе несприйняття глядачем масового офіціозу, характерного для тиражованого політичного плакату радянських часів. Якщо плакат надрукований, значить, у ньому цензурою знівельовано авторський голос художника. Зовсім інша справа сьогодні – час розквіту цифрового друку, коли повністю зняті всі перешкоди та обмеження у друкуванні плакатів на принтері. Принтерний друк дозволяє авторіві не обмежувати себе ні у розмірах, ні в матеріалах.

Сучасний авторський плакат України характеризується широким колом

філософських тем щодо вічних цінностей життя. Серед найпопулярніших напрямків плаката чільне місце займає екологічний плакат, метою якого є збереження тонкої і вразливої рівноваги в природі.

Діапазон тематичного охоплення екологічного плакату досить великий: від ствердження краси як неосяжної властивості всього суцього на Землі до необхідності збереження від девальвації моральних, етичних та духовних цінностей людства, без яких майбутнього на планеті може і не бути. Сучасне поняття екології має різноманітні тлумачення і акумулює такі складові як екологія культури та людських відносин, що, в свою чергу, виводить екологічний плакат далеко за межі охорони навколишнього середовища. Філософське осмислення сутності людини, її місця і ролі в екосистемі планети, руйнівних наслідків життєдіяльності та демографічних проблем сьогодення ставлять екологічний плакат у ряд найактуальніших і дійових форм авторського плаката. Гуманізм екологічного плакату здатний об'єднати країни, народи, культури в боротьбі з деструктивними силами сучасного суспільства.

ЗМІСТ

<i>Прокопенко І.Ф.</i> Якість освіти: від Г.С. Сковороди до сучасних педагогічних реалій.....	3
<i>Sławomir Sztabryn</i> Wizja rozwoju badań Pedagogika historyczna i filozoficzna w Polsce.....	4
<i>Култ аєва М.Д.</i> Консерватизм освіти і політична романтика	10
<i>Фельдман О.Б.</i> Благодійність і освіта у констеляціях постсучасності.....	11
<i>Сагач Г.М.</i> Феномен Григорія Сковороди – мудрого праведника на всі часи.....	13
<i>Шеремет І.І.</i> Фактичність і контрфактичність освіти у констеляціях постсучасності	32
<i>Троцько Г.В.</i> Г.С. Сковорода як наставник молоді: до актуальності педагогічних ідей великого філософа	34
<i>Біланов О.С.</i> Філософсько-правові аспекти інклюзивної освіти в Україні	35
<i>Бойченко Н.М.</i> Ціннісний компонент сучасної медичної освіти.....	39
<i>Бондар Т.В.</i> Напрями просвітницької діяльності педагогічних товариств в Україні	42
<i>Бурлаченко Н.В.</i> Генезис ідеї проблемного навчання у зарубіжній і вітчизняній педагогічній думці.....	46
<i>Вакуленко К.Р.</i> Олекса Мишанич про значення творчості Г.С. Сковороди в українській культурі.....	49
<i>Варич Н.І.</i> Освітнє текстування	52
<i>Гончаренко О.А.</i> Львівсько-варшавська школа про цінність морального ідеалу	53
<i>Григорова Н.В.</i> Лінгвістична культура Г.С. Сковороди: до методологічних проблем дослідження.....	56
<i>Грицай О.М.</i> Культурологічна характеристика освіти: полемічні інтерпретації.....	57
<i>Дмит руха А.В.</i> Сучасні тенденції формування та розвитку творчого потенціалу дошкільної освіти в аспекті ціннісних орієнтацій сучасності.....	60
<i>Довженко Т.О.</i> Педагогічна просвіта батьків як складник сучасної освіти.....	61
<i>Дольська О.О.</i> Необхідні складові сучасної освітньої реформи (на ґрунті чого зростали освітні ідеї Г.С. Сковороди).....	63
<i>Дьячкова Є.</i> Міжпоколінна відповідальність як ціннісна орієнтація сучасної освіти.....	65
<i>Жуков В.П.</i> До питання організації інтегрованого навчання учнів музичному мистецтву	67
<i>Зверєва Н.Л.</i> Сучасна педагогічна комунікація та її ціннісні складники	68
<i>Іващенко О.В.</i> Значення колажу у сучасному культурному просторі.....	69

Кобзєва І.О. Антропологічні повороти в філософській думці Античності та Середньовіччя.....	72
Коломак О. І. Нова парадигма хімічної освіти.....	75
Крапівник Г.О. Жанрова гібридизація як типова риса постмодерної культури	77
Купін В.В. Правосуддя як філософський феномен (сучасне розуміння концепту «Правосуддя»).....	78
Лаврова-Рейнфельд І.А. Метафізичні екзистенції людини проти технологій суб'єктивності.....	81
Лит винюк Л.В. Темпоральні межі біографії вчителя	85
Лит овченко Г.В. Аналіз змісту шкільних підручників із малювання 70-х років ХХ ст.	87
Viktoria Lobas "Who am I?", "Who is God?": Resemblance of Advaita Vedanta and Grigory Skovoroda.....	90
Марчак О.Ю. Освітньо-соціальний аспект успіху – від Г.С. Сковороди до української сучасності	92
Vartan Muradian The figure of a migrant: aggravation of phobias or realization of altruistic core.....	97
Небит ова І.А. Фахова підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах нової освітньої реформи.....	99
Онацька В.Д. Критичне мислення як ціннісна орієнтація сучасної освіти.....	101
Подчерняєва Н.Д. Ціннісні орієнтири євроклубів загальноосвітніх навчальних закладів	105
Радіонова Н.В. Філософія Г.С. Сковороди у констеляціях постсучасності	113
Резенкіна Н.О. Трансформаційні особливості освітніх та виховних практик в умовах мультикультуралізму	114
Роговский А.М. Проблема тестирования: что мы в действительности проверяем	116
Ромін А.В., Приходько Р.В., Ященко О.А. Щодо модернізації вищої освіти зі специфічними умовами навчання.....	118
Сагуйченко В.В. Інституційний вимір реформування системи освіти України	119
Садоха О.В. За межами освітніх експериментів.....	125
Севрук І.І. Відповідальність в структурі особистості військового професіонала: погляд на військові практики в сучасній Україні.....	126
Сімон І.А. Цінності свободи у контексті сучасної європейської філософії.....	130
Огурцова О.П., Скіндер Н.В. Формування мотивації до спорту та здорового способу життя міської та сільської студентської молоді.....	133
Слепцова О.В. Музичні конотації міста	135
Ст ецюра К.О. Ціннісне ядро партисипативної медіаосвіти перед викликами медіакультури.....	136

Ст опник Д.Г. Григорій Сковорода про єдність слова і справи	139
Твердохліб Т.С. Реалізація положень статуту духовних семінарій 1814 р. у практиці вітчизняної середньої духовної школи (поч. ХІХ ст. – перша половина 60-х років ХІХ ст.).....	141
Ткаченко Д.О. Християнська проповідь в історії української освіти і культури	143
Ткаченко Л.П. Риторика в контексті ціннісних орієнтацій сучасної освіти.....	145
Федорова І.І. Освіта в контроверзі вимірів аксіосфери доби постсучасності	147
Філіппова Т. О. Людина і освіта у просторі сучасного міста	149
Фінін Г.І., Калагін Ю.А., Панфілов О.Ю. Духовно-моральне виховання майбутнього фахівця.....	151
Чаус А.Д. Освітні стратегії в ситуації Постмодерну.....	153
Чернушенко Н.М. Про деякі особливості педагогічного такту в сучасній системі освіти.....	156
Чупрінова Н.Ю. Гуманітарна складова військово-професійного навчання та військово-патріотичного виховання сучасних військовослужбовців у ВВНЗО України	159
Шевченко В.Я. Становлення та розвиток українського плакату	164

Наукове видання

**Під знаком Григорія Сковороди:
зоряний час української культури**

МАТЕРІАЛИ

III міжнародної науково-практичної конференції

«Освіта у констеляціях постсучасності»

(5-6 грудня 2017 року)

Підп. до друку 15.01.2018. Формат 60х84 1/16. Спосіб друку – ризографія.
Умов. друк. арк. 10,0. Тираж 300 прим.

Віддруковано в типографії ФОП Андреев К.В.
61166, Харків, вул. Серпова, 4
Свідоцтво про державну реєстрацію
№24800170000045020 від 30.05.2003 р.