
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

*Державний вищий навчальний заклад
“Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди”*

**Базалук О.О.
Юхименко Н.Ф.**

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Навчально-методичний посібник

**Київ
КОНДОР**

2010

УДК 1:37
ББК 87+74
Б 17

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний
посібник для студентів вищих навчальних закладів
(Лист МОНУ № від)*

*Рекомендовано до друку вченою радою ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”,
протокол № 1 від 31 серпня 2009р.*

Рецензенти:

Аляєв Г. Є. доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії і соціально-політичних дисциплін Полтавського Національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

Вашкевич В. М. доктор філософських наук, професор кафедри управління та євроінтеграції Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Стогній І. П. доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії і політології ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, заслужений працівник освіти України

Базалук О.О., Юхименко Н.Ф.

Філософія освіти: Навчально-методичний посібник. – Київ, 2010. – 164с.

ISBN

Пропонований навчально-методичний посібник стандартизований за вимогами болонського процесу та кредитно-модульної системи навчання для вищих навчальних закладів України. Автори доступно окреслюють поле дії філософії освіти, визначають її головні проблеми та основні завдання, пропонують власні шляхи їх вирішення.

Для студентів, магістрантів та усіх, кого хвилюють проблеми філософії освіти та буття людини у Всесвіті.

ISBN

© Базалук О.О., Юхименко Н.Ф., 2010

© Кондор, 2010

ЗМІСТ

Вступ.....	4
Тематичний план.....	7
Модуль I	
Тема 1	
Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання.....	8
Тема 2	
Філософське розуміння сутності освіти у історичному контексті.....	22
Тема 3	
Національні аспекти філософії освіти в Україні.....	40
Модуль II	
Тема 1	
Науково-філософський спосіб сприйняття дійсності.....	65
Тема 2	
Духовні виміри людського буття. Загальнолюдські цінності.....	91
Питання для самоконтролю.....	118
Тести для самоконтролю.....	123
Предметний покажчик.....	157
Іменний покажчик.....	160

ВСТУП

Початок третього тисячоліття відкриває нову сторінку в розвитку людського суспільства. Яким змістом буде заповнено нову сторінку – залежить від кожного з нас. Адже розпочалося тисячоліття невпинного зростання персональної відповідальності, індивідуального внеску в історію цивілізації. Основне, до чого має привести еволюція людини – зростання вагомості особистісного досягнення, внеску в розвиток історії, до актуалізації особистісного “Я”.

Сучасна Україна все ще перебуває в стані пошуку свого шляху розвитку, налагоджує культурні, економічні, політичні, суспільні та ін. внутрішні і зовнішні зв’язки. Для прискорення цих процесів необхідно визначитися яких громадян і для якого суспільства ми повинні готувати, якими мають бути соціальні умови розвитку, щоб громадянин нашої держави був щасливим. Реформування суспільства характеризується неминучістю удосконалення форм та умов життєдіяльності людини, залучення усіх громадян у процес соціальної творчості. Незалежність та самостійність нашої молоді держави, що входить до загального потоку перетворень у економічній, політичній та духовній сферах, утверджується активними діями кожної окремої особистості. Успішність таких перетворень залежить від того, який напрямок ми оберемо для розвитку цих дій.

У переломні періоди історії, коли старі та відживші ідеологічні й психологічні стереотипи змінюються на нову систему поглядів і цінностей, відкривається реальна можливість гуманізації соціальної сфери, реалізації особистісного потенціалу кожного громадянина нашої держави. Саме тому Україна, як і більшість держав Європи та західного світу, переживає ряд реформ у різних сферах суспільного буття, поміж яких і система освіти держави.

З метою реформування та розвитку українського суспільства, розробляється сучасна філософська концепція освіти і науки.

Оскільки курс “філософія освіти” здебільшого слухають студенти п'ятого курсу педагогічних спеціальностей, актуалізується питання щодо їх особистісних та професійних якостей. Адже вони фактично підготовлені для початку професійної діяльності, яка передбачає вагомий вплив на розвиток і формування світогляду кожного учня – творця майбутнього.

Сучасний учитель повинен навчати своїх учнів бути відкритими, готовими долати труднощі, орієнтуватися у новому інформаційному суспільстві, постійно самовдосконалюватися та прагнути самореалізації. Які цінності мають слугувати орієнтиром для майбутніх поколінь? Адже цінності виконують функцію перспективних стратегічних життєвих цілей і виступають основним мотивом життєдіяльності. Цінності визначають моральні орієнтири та принципи поведінки, тому будь-яке суспільство зацікавлене у тому, щоб люди дотримувалися актуальних у сучасних реаліях правил поведінки. Саме тому, на початку свого розвитку, кожна дитина в цивілізованому суспільстві потрапляє під цілеспрямований вплив виховного процесу. Діяльність у сфері освіти, особливо безпосередня педагогічна діяльність, тісно переплетена з основами світогляду людини, навіть якщо вона його не усвідомлює. Педагогічний процес здебільшого виявляє і формує нові ціннісні орієнтації особистості, тому у педагогічній діяльності дуже важливо керуватися такими світоглядними принципами, котрі орієнтують людей на творчу самореалізацію, усвідомлення власної планетарно-космічної сутності.

Тож яким повинен бути сам учитель покоління нового тисячоліття? Відповідь на поставлене запитання може дати філософія, що завжди була провісницею та каталізатором

реформ, які активно реалізуються у різних сферах сучасного суспільного буття в усьому світі, філософія, на ґрунті якої і виникла нова “філософія освіти”.

“Філософія освіти”, як обов’язковий для вивчення студентами спецкурс, забезпечує оволодіння знаннями і технологіями сучасної освітньої діяльності в умовах трансформації суспільства. Також в поле її функціонування входить обґрунтування аксіологічних та педагогічних передумов формування особистості, яка визначить своє місце в новому, динамічному, сучасному соціумі з метою самореалізації. Вивчення філософії освіти педагогами забезпечить:

- системне засвоєння матеріалу з усього кола філософських проблем, які виникають в освіті;
- цілісне осягнення генезису освіти як інституту в історичному контексті;
- визначення ролі та значення освіти в культурі суспільства;
- визначення образу-ідеалу нового типу особистості, аргументація його основних якостей.

Знання, отримані в процесі вивчення спецкурсу “Філософія освіти” зорієнтують студента-педагога на нові масштаби успішної педагогічної діяльності в закладах національної системи освіти та інших освітніх закладах.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

Модулі	Лекції (год.)	Практичні (год.)	Самостійне опрацювання (год.)
Модуль I			
Тема 1 Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання	4	2	6
Тема 2 Філософське розуміння сутності освіти у історичному контексті	4	2	6
Тема 3 Національні аспекти філософії освіти в Україні	4	4	6
Модуль II			
Тема 1 Науково-філософський спосіб сприйняття дійсності	4	4	13
Тема 2 Духовні виміри людського буття. Загальнолюдські цінності	4	4	14
Всього	20	16	45
	81		

МОДУЛЬ I**ТЕМА 1. ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ: ЇЇ РОЛЬ ТА МІСЦЕ
В СИСТЕМІ ФІЛОСОФСЬКОГО ЗНАННЯ****План**

1. Актуальність “філософії освіти”.
2. Поняття “філософія освіти”, предмет і завдання.
3. Основні методологічні концепції гуманітарного знання.
4. Структура філософії освіти.

1. Суспільство сьогодні – найвища форма розвитку і руху матерії. Розвиваючись саме, воно є перетворюючою силою усього, що є навкруги, і цього вже змінити не можна.

Загальносвітову тенденцію розвитку культури визначає перехід від постіндустріального суспільства до інформаційного. Інформація набуває пріоритету серед усіх інших культурних цінностей та вважається їх підґрунтям. Постійне відставання освіти від потреб суспільства, відсутність освітніх форм для трансляції головного здобуття сучасного наукового знання у формуванні людини ХХІ ст. потребує обґрунтування методологічних засад філософії сучасної освіти, як нового рівня дослідження і розв’язання багатьох проблем людського буття.

Нова соціокультурна реальність має такі основні характерні риси:

- 1) суттєві зміни в субординації системи цінностей, що обумовлені формуванням нового типу відносин у суспільстві, потребою в новій світоглядній орієнтації;
- 2) нові явища у культурі, які надають великі можливості для оптимізації реалізації прихованого потенціалу особистості;
- 3) суттєве розширення поля диференціації життєвих потреб і здібностей;

4) початок діалогу між основними культурними течіями у сучасному світі.

Усе це вимагає нового рівня рефлексії самого поняття “освіта”, змісту, соціокультурних особливостей, визначення сучасного аксіологічного підґрунтя освіти, ролі та місця освіти в суспільстві XXI ст. і перспективи його розвитку. Тому найважливішого значення набуває питання про становлення сучасних методологічних засад такої галузі дослідження як філософія освіти, що є основою для здійснення комплексного підходу до вирішення проблем сучасної освіти, у першу чергу до виконання завдань її гуманізації.

З-поміж причин, які актуалізують філософію освіти сьогодні, виділимо такі:

- необхідність осмислення кризового стану, у якому опинилася система освіти, через перехід суспільства від постіндустріального періоду до інформаційного, що передбачає нову класифікацію та відбір предметного змісту знань, які забезпечать інформаційний арсенал особистості, що постійно самовдосконалюється, а також ціннісно-сміслове обґрунтування її діяльності;
- актуальність нових загальнолюдських цінностей, що потребують формування нового типу особистості, здатної міркувати категоріями космічних масштабів;
- потребу створювати додаткові спеціально організовані системи та можливості передавання культурного досвіду в умовах загальнонаціональної системи освіти, що постійно удосконалюється. Адже освітній процес ґрунтується на досить суперечливих формах знання: ілюзіях, утопіях, міфах, стереотипах, які здійснюють відчутний вплив на процес соціалізації особистості. Одне із завдань філософії освіти – врегулювання, прогнозування та екстраполяція найбільш актуальних ірраціонально-інтуїтивних форм знання;

- спрямування та корегування еволюції процесу освіти, використовуючи новітні дослідження інших дисциплін, дотичних до педагогічної діяльності. Філософія освіти формує образ “людини майбутнього”, зорієнтовуючи та змістовно наповнюючи педагогіку новими знаннями, методами, способами, цілями, котрі через процес освіти втілюються у формуванні внутрішнього світу конкретного покоління.

Погодимось із А. Запісоцьким, що інтерес дослідників до філософської проблематики в освітній діяльності спричинений насамперед об’єктивною та усвідомлюваною роллю освіти у вирішенні глобальних проблем. Останнім часом, освіта розглядається як стратегічно важлива сфера життя суспільства. Фактор розвитку нації та поглиблення її інтелектуального потенціалу є гарантом її самостійності та міжнародної конкурентоздатності.

2. Розглядаючи поняття “філософія освіти”, наведемо декілька варіантів його тлумачення. Так, одні дослідники надають перевагу філософії і філософствують про освіту, інші пріоритетною вважають педагогіку, здебільшого розмірковуючи про процеси навчання і виховання, хтось намагається охопити і філософську, і педагогічну проблематику. Тож розглянемо етимологію означеного словосполучення. Слово “філософія”, у перекладі з грецької, означає “любов” і “мудрість”, тож поняття “філософія” можна тлумачити, як “любов до мудрості”, як науку про досягнення людиною мудрості, пізнання істини та добра. Щодо поняття “освіта”, існує багато варіантів його тлумачення. Професори Києво-Могилянської академії розвивали ідею про здобування істинного знання шляхом одномоментного осяяння з допомогою природного розуму, тобто Божих ідей. Така ідея простежувалася у філософських курсах І. Гізеля, Г. Щербацького. На думку учених природне світло розуму осяює інтелект під час дискурсу. Тобто, професори Києво-

Могилянської академії наголошують на пріоритетному значенні осяяння у розкритті істини, контакту людського мислення і буття. Відстежується спадкоємний зв'язок між філософським розумінням академічних учених та їх попередників (культурних діячів Київської Русі, діячів братств і Острозького культурно-освітнього осередку) й наступників (Г. Сковорода). Варто звернути увагу на переклад слова “освіта”, російською (яка є також слов'янською) мовою: освіта – образование; освічений – образованный; освітній – образовательный. В. Даль тлумачить “образование” як: надавати чомусь образ, вид, змушувати, вимушено передавати культурні цінності та звичаї від покоління до покоління, у результаті чого й утворилася наступність поколінь. Останніми десятиліттями у американсько-європейській системі освіти, так як і у напівзруйнованій радянській освітній системі, проблема примусу в освіті викликає гострі дискусії. Висловлюються думки, що поняття “примус” та “демократія” є несумісними. Хоча, необхідність використовувати “примус” саме у системі освіти аргументували і довели не лише педагоги-практики, але й психологи. Особливо вражаючими є результати педагогічної діяльності А. Макаренка, теоретичні та практичні психологічні дослідження П. Гальперіна, А. Запорожця, Д. Ельконіна та ін. Зважаючи на усе вище сказане, можемо “філософію освіти” трактувати як філософську дисципліну, що зорієнтовує, сплановано впливає, наперед передбачивши ідеальний образ, заради якого і здійснюється означений вплив, як на конкретну людину, так і на мікро та макро соціальні групи.

У сучасній Україні “філософію освіти” визначають як сукупність світоглядних теорій (ідей), які зумовлюють методологію виховання і навчання, становлення відповідного типу особистості.

Перспективи реформування освітньої системи в Україні вбачаються в актуалізації гуманістично-культуротворчої

філософії освіти, а її стратегічна мета полягає у становленні творчо-гуманітарної особистості як цілісного суб'єкта культури. В основу педагогічного процесу варто покласти нову світоглядну установку, новий тип особистості, а відповідно і змінити методику виховання та навчання.

На думку В. Андрущенка, В. Кременя, М. Михайлова та інших дослідників, філософію освіти немає сенсу виокремлювати в окрему галузь філософії. Адже філософія освіти розвивається у межах соціальної філософії, утворюючи комплексне та міжгалузеве вивчення системи освіти. Вона поєднує “зовнішні”, щодо системи освіти, соціальні науки із “внутрішніми” – педагогікою. У широкому розумінні предмет філософії освіти – не лише філософське осягнення самого процесу отримання знань, умінь та навичок, але й більшою мірою масштабне вивчення культурних досягнень та цінностей, покликаних задовольняти потреби системи освіти. Філософія доповнює педагогіку тим основним, чого їй бракує – масштабним баченням соціальних трансформацій і домінуючими у даному історичному періоді світоглядними концепціями, з-поміж яких важливо виділити планетарно-космічну. Саме розуміння кожною людиною закономірності свого виникнення в структурі світобудови дає можливість шукати відповідь на одвічні філософські запитання: “Про сутність людського життя”, “Про сенс людського буття”, “Про ціль людського буття”, “Про походження життя і людини”, “Про перспективи розвитку людського суспільства” і т.д.

Формування творчо-гуманітарного, планетарно-космічного типу особистості можливе з використанням методологічного апарату та потенціальних можливостей “філософії освіти”, як навчальної дисципліни. Філософія відображає крізь призму укладених та найбільш актуальних світоглядних концепцій найновіші досягнення різних галузей знань, а педагогіка

залучає передові методи навчання та виховання, чим впливає на формування внутрішнього світу підростаючих поколінь.

З поміж завдань курсу “філософія освіти” ми визначаємо:

1) формування у кожного слухача планетарно-космічного світогляду;

2) підготовка відповідальних, творчих, активних молодих людей, котрі з одного боку поважають багатоманітність культур, а з іншого – враховують у своїй діяльності стратегічні цілі філософії освіти, що полягають у прагненні згуртувати націю, цивілізацію задля досягнення вищих цілей;

3) формувати у системі поглядів підростаючого покоління образ особистості та цивілізації, здатних організувати якісну взаємодію у масштабах Землі та Всесвіту, образ людини майбутнього.

Згідно досліджень Н. Піщуліна та Ю. Огородникова, до найважливіших, фундаментальних, вузлових категорій, що описують сучасну модель освіти зорієнтовану на формування планетарно-космічного типу особистості, відносяться:

– **універсальність**, яка в освіті має дві взаємопов'язані сторони: *універсальність* освіченої особистості, здатної результативно діяти в широкому діапазоні сфер життя, і опора навчання на *універсалії*, тобто гранично загальні поняття, що об'єднують в єдиний проблемний вузол багато галузей буття;

– **цілісність**, що має три сторони: *зміст освіти*, який утримує цілісність буття в переліку навчальних предметів, *методи його надання*, що спираються на всі здібності людини: її інтелект, відчуття, інтерес до пізнання, а також *духовна єдність світу і учня*, коли їх неможливо розділити на “об'єкт і суб'єкт пізнання”;

– **фундаментальність** – концептуальне вивчення законів світу, вироблення *фундаментальних сенсів буття*, спрямованість освіти на універсальні та узагальнені знання, істотні й стійкі зв'язки, на структурний і змістовний перегляд

навчальних курсів, узгодження один з одним для вироблення єдиних культурно-науково-освітніх просторів;

– **компетентність та професійність** за своїм значенням протилежні вузькій спеціалізації і включають таку обов'язкову якість, як *етична позиція* по відношенню до предмету свого вивчення та дослідження в контексті гармонії практичності і людяності;

– **гуманізація та гуманітаризація** – це процеси приведення освіти, її змісту і форми у відповідність до природи людини, її душі та духу.

3. Проблема становлення й визначення різних галузей гуманітарного знання розглядалася ще до появи інформаційного суспільства як нового етапу духовного розвитку людства, який породжує специфічні риси соціального буття, що вимагають нових підходів до формування структурно-функціональних та ціннісних компонентів суспільного організму.

У ХХ ст. Ганс Гадамер (1900-2002) – представник онтологічної герменевтики – намагався зблизити філософію і науку, нагадуючи про наявність сумісної межі – “людського життя”. Він спробував показати, що культурно-історична традиція має досвід різних пізнавальних способів ставлення людини до світу. І науково-теоретичне освоєння світу є не лише однією з пізнавальних позицій людського буття, оскільки істина пізнається не лише науковими методами.

Серед позанаукових способів розкриття істини найважливішими філософ вважав мистецтво, філософію та історію, оскільки специфіка гуманітарних наук полягає у належності до пріоритету пізнання того, хто пізнає. Відповідно – гуманітарні науки не повинні механічно копіювати методологію природознавства. За Г. Гадамером, суть гуманітарних наук не може бути вірно зрозуміла, якщо вимірювати її масштабами прогресуючого пізнання закономірностей.

Услід за Сократом і Платоном, Г. Гадамер діалог визнавав основним способом досягнення істини в гуманітарних науках, оскільки будь-яке знання проходить через запитання, і питання буває часто складніше за відповідь. А спосіб діалогу використовує діалектика, і кінцевий результат залежить від того, наскільки правильно поставлено питання. Таким чином, процес осягнення, що відбувається у розумінні, завершується у мовній формі. Мова є тим середовищем, в якому відбувається процес взаємодомовленості співбесідників і знаходиться взаєморозуміння по суті справи.

Французький філософ, структураліст Мішель Фуко (1926-1984) мав неординарний погляд щодо місця гуманітарних наук серед інших галузей знання. Він наголошував, що гуманітарним наукам дісталась у спадок галузь “не тільки не окреслена та проміряна наскрізь, але навпаки, зовсім незаймана, яку потрібно розробляти за допомогою наукових понять і позитивних методів”.

Цей погляд підтримується сучасними дослідниками філософської науки, оскільки він дає можливість по-новому підійти до вирішення багатьох проблем сучасності.

4. На сучасному етапі розвитку філософії освіти, дослідники визначають два основні моменти наявного стану в освіті, а саме:

1) освіта не здійснює функцію виховання того типу світогляду, що дасть можливість вирішити глобальні проблеми людства;

2) офіційно діюча система освіти постійно відчужується від інтересів та цінностей людей.

Аби вирішити це двостороннє питання, необхідно розробляти філософську методологію сучасної освіти, що допоможе розкрити взаємодію між цими тенденціями.

Сьогодні існує три концепції освіти, пов'язані з напрямками сучасної філософії освіти, про які йтиметься далі.

1. Концепція гармонійної цілісності, сприяє реалізації ідей створення єдиної, цілісної, гармонійної теорії педагогіки і централізованої системи управління освітою.

2. Релятивістсько-плюралістична концепція, яка визнає необхідність застосування принципів плюралізму, педоцентризму та релятивізму в педагогічній діяльності, пріоритетність ролі індивідуальних інтересів над громадськими.

3. Синтетична концепція, яка поєднує обидві попередні концепції освіти, визначаючи, що загальні, громадські інтереси в педагогічному процесі мають бути мінімальними.

Ідеї першого напрямку застосовуються для розв'язання проблем сучасної педагогіки, а саме для подолання розриву між предметами, що вдосконалюються, та вирішенням важливих суперечностей педагогічного процесу. Важливою невирішеною проблемою у педагогічному процесі є проблема пріоритетної ролі вчителя у його взаємодії з учнем, дорослого з дитиною, викладача ВНЗ зі студентом. Домінування монологічної форми викладання навчального матеріалу сприяло відведенню учневі в основному пасивної ролі об'єкта педагогічного процесу, надаючи його інтересам другорядного значення.

Другий, релятивістсько-плюралістичний напрям філософії освіти виходить з протилежних, по відношенню до першого напрямку, вихідних принципів. Він полягає у перевазі особистісних цінностей над загальними. Цей напрям характеризується особливим ставленням до учня, як до основного суб'єкта педагогічного процесу. Таке відношення вимагає від викладача, педагога вироблення методик, за допомогою яких можна максимально розкрити специфічні для кожного учня здібності. Найважливіша риса релятивістсько-плюралістичного напрямку філософії освіти полягає в наданні уваги формуванню творчої особистості, розвитку її унікальних здібностей, віднайденню і впровадженню методик навчання та

виховання, які б могли врахувати особистісні інтереси учнів і системи їх цінностей.

Третій, синтетичний напрям філософії освіти, виник як реальна потреба подолати пріоритетну роль вихідних принципів двох попередніх напрямів і здійснити такий синтез їх позитивних ідей, який дав би можливість краще вирішити основні проблеми сучасної освіти, а тим самим й інші найважливіші проблеми людства. Вихідним положенням цього напрямку філософії освіти є те, що жодна із сторін суперечностей педагогічного процесу не повинна мати пріоритетного значення по відношенню до іншого (треба виходити з найважливішої ролі обох). В сучасній парадигмі освіти учитель і учень вважаються суб'єктами педагогічного процесу, але за вчителем все ж зберігається ведуча роль, що обумовлює особливу відповідальність з боку вчителя за ступінь власної підготовки, постійне вдосконалення своїх знань, умінь і т.д. Однією з найважливіших складових нової парадигми освіти є випереджувальна функція розвитку системи освіти в сучасному суспільстві. Вона із периферійних, в соціальній структурі, перетворюється в пріоритетну, оскільки стає глобальним фактором розвитку суспільства. Це обумовлено якісно новим масштабом детермінуючого впливу системи освіти на формування реалій інформаційного типу суспільства, яке визначається характером духовного виробництва і може стати реальністю тільки через розвиток відповідних освітніх тенденцій в суспільстві. Сьогодні процес гуманізації та гуманітаризації освіти є основним напрямом змістовного реформування системи освіти. Особливо актуальними аспектами цього процесу є :

– становлення антисцієнтистської методології освіти, що передбачає не лише формування в учня певної системи знань, а й розвиток духовності в контексті гармонійної взаємодії усіх індивідуальних процесів світосприймання;

– становлення освіти, як фактора розвитку культури, в тому числі й розвиток освіти, як діалогу культур. Поєднання становлення особистості з оволодінням культурними цінностями сприяє вирішенню багатьох етичних проблем, є безпосереднім джерелом багатогранності та гармонійності, які, у свою чергу, виступають вирішальними критеріями особистісного буття.

Структура філософії освіти

- 1) проблеми, що виходять з наявності протиріч та парадоксів освіти;
- 2) напрями філософії освіти, що розглядають шляхи вирішення проблем: гармонійної цілісності, релятивістсько-плюралістичний, синтетичний;
- 3) специфічні рівні рефлексії: емпіричний, теоретичний, рефлексії.

ПЛАН СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

1. Актуальність філософії освіти.
2. Основні причини актуалізації філософії освіти.
3. Предмет філософії освіти.
4. Завдання філософії освіти.
5. Розкрийте етимологію поняття “філософія освіти”.
6. Розкрийте значення поняття “творчо-гуманітарний тип особистості”.
7. Методологічна концепція Г. Гадамера.
8. Методологічна концепція гуманітарного знання М. Фуко.
9. Структура філософії освіти.
10. Основна проблема філософії освіти.
11. Концепції освіти як складові структури філософії освіти.
12. Основна функція філософії освіти.
13. Основні аспекти гуманізації та гуманітаризації освіти.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Предмет “філософія освіти” у вашому розумінні.
2. У чому полягає стратегічна мета філософії освіти? Аргументуйте свою відповідь.
3. Ваше розуміння філософсько-антропологічної методології у сфері освіти.
4. Основні характеристики планетарно-космічного типу особистості.
5. Образ людини майбутнього у вашому розумінні.
6. Значення Біблії в розвитку філософії освіти.
7. Загальнолюдські цінності і розвиток освіти.
8. Внутрішні і зовнішні функції освіти.
9. Суттєвість революції в освіті та її наслідки.
10. Інновації в сучасній освіті.
11. Філософія освіти та людина.
12. Філософія освіти та культура.
13. Філософія освіти та мистецтво.
14. Суспільний потенціал і самореалізація особистості.

ТЕМИ РЕФЕРАТИВ

1. Реферативний виклад праці А.Запісоцького. Освіта: філософія, культурологія, політика.
2. Формування планетарно-космічного типу особистості: основні етапи.
3. Антон Макаренко: примус як необхідний аспект системи освіти і виховання.
4. Філософія освіти крізь призму творчості Василя Сухомлинського.

ЛІТЕРАТУРА

1. Американська філософія освіти очима українських дослідників: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (22 грудня 2005 р.). – Полтава: ПОІППО, 2005. – 281 с.
2. Буряк В. В. Методологические указания к изучению дисциплины “философия образования” / В. В. Буряк – Симферополь, 2002. – 19с.
3. Гадамер Х. Г. Истина и метод / Х. Г. Гадамер – М.: Прогресс, 1998. – 700с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Гершунский Б. С. – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – 608 с.
5. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 224 с.
6. Даль В. И. Толковый словарь живого великого русского языка: Современное написание : в 4 т./ В. И. Даль – М.: Астрель. АСТ, 2003 – Т.4. – С. 883.
7. Даль В. И. Толковый словарь живого великого русского языка: Современное написание: в 4 т. / В. И. Даль – М.: Астрель. АСТ, 2003 – Т.2. – С. 1008.
8. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий – М.: Наука, 2002. – 456 с.
9. Казначеев В. П. Космопланетарный феномен человека: Проблемы комплексного изучения / Казначеев В. П., Спирин Е. А. – Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1991. – 304 с.
10. Кассирер Эрнст. Избранное: Индивид и космос / Э. Кассирер – М.: СПб.: Университетская книга, 2000. - 654 с.
11. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С.Ф. Клепко – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.

12. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Клепко – Полтава: ПОІППО, 2007. - 424 с.
13. Коменский Я., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
14. Кримський А. Ю. Російсько-український словник правничої мови / Кримський А. Ю.; [за ред. К. Церкевича і В. Павловського]. – Нью-Йорк, 1984. – С.94. – (2-е доп. вид.).
15. Макаренко А. Педагогическая поэма. Роман / Антон Макаренко – К.: “Веселка”, 1986. – 604 с.
16. Макаренко А. Флаги на башнях / Антон Макаренко – М.: Правда, 1983. – 480 с.
17. Микешина Л. А. Философия познания. Полемические главы / Л. А. Микешина – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – 624 с.
18. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: Мон. – К.: Педагогічна думка, 2007.– 257 с.
19. Пищулин Н. П. Философия образования / Пищулин Н. П., Огородников Ю. А. - М.: Центр инноваций в педагогике /Москомобразования/ МГПУ, 1999. – 234 с.
20. Сухова Н. М. Становлення методологічних засад філософії освіти як пріоритетної галузі гуманітарного знання: дис. ... кандидата філос. наук / Н. М. Сухова – К., 2001.
21. Сухомлинский В. А. О воспитании / Сухомлинский В. А.; [сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик]. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с. – (5-е изд.).
22. Філософія освіти: навчальний посібник / [за заг. Редакцією В.Андрущенко]. – К.: Вид-во НПУ імені Н.П.Драгоманова, 2009. – 328 с.
23. Фуко М. Слова и вещи: археология гуманитарных наук / Фуко М. – М.: Прогресс, 1977. – 488с.
24. Черепанова С. А. Людина культури у творчому синтезі філософії освіти та мистецтва: перспективи ХХІ століття / Черепанова С. А. // Гуманітарні науки. – 2001. – С.34-52.

ТЕМА 2. ФІЛОСОФСЬКЕ РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ОСВІТИ У ІСТОРИЧНОМУ КОНТЕКСТІ

План

- 1. Виховання у Первісному суспільстві. Перші школи світової цивілізації.*
- 2. Феномен античної філософської школи.*
- 3. Філософсько-педагогічні погляди Сократа, Платона, Аристотеля та Демокріта.*
- 4. Християнство та інститут освіти в епоху Середніх віків.*
- 5. Розвиток філософії освіти в епоху Відродження і Нового часу.*
- 6. Історична ретроспектива філософії освіти XIX ст.*

1. Філософська традиція у визначенні сутності освіти репрезентована багатьма аспектами основних уявлень про природу людини, її сутність, сенс життя та перспективи існування. До питань освіти зверталися філософи різних історичних епох, і багато представників сучасних філософських систем вважають, що питання про те, якою має бути освіта, не може залишатися поза увагою філософів. Адже з виникненням людини на Землі постала життєво важлива для людства проблема: як навчити потомство виживати у жорсткому світі? Як пояснити те, що відбувається навколо? Що таке людина і як вона повинна жити аби вижити? На сучасному етапі розвитку людства, поставлені первісними людьми запитання такі ж актуальні.

Відомо, що з 40 до 20 тис. років до н. е. період розвитку первісних людей отримав назву раннього матріархату. Люди стали проживати родами. При цьому молодші діти належали всьому роду, а виховання було безпосередньо пов'язане з виконанням побутових обов'язків і ще не виділялось в особливу

соціальну діяльність. У цей же період виникає певна система звичаїв і традицій, а також ранні родоплемінні культури: магія, анімізм, фетишизм, тотемізм. Діти пізнавали сутність цих культур у процесі безпосередньої участі у їх виконанні поряд із дорослими.

Приблизно за 20 тис. років до н. е. (часи пізнього матріархату) розвиваються знаряддя праці та зачатки землеробства. У зв'язку з цим старші (немічні) починають виконувати спеціальну соціальну роль – готувати дітей (окремо хлопчиків та дівчаток) до життя. Значна увага приділяється першим законам людського співжиття: табу і толіону.

Табу – (з гавайської) – не робити чогось недозволеного, щоб не шкодити самому собі.

Толіон – закон кривавої помсти.

У цей період перші навчальні заклади називалися “будинками молоді”, які функціонували окремо для дітей різної статі.

На етапі патріархальної родової общини з'являються такі види діяльності, як мисливство, землеробство, скотарство та ремесло. Вдосконалюються знаряддя праці. До трудового виховання тепер додається знайомство з релігійними культурами, формується уявлення не лише про земне життя, але й про душу.

Вже в умовах первісного суспільства на етапі пізнього патріархату виховання виділяється як спеціальна соціальна діяльність, що зумовлювалася конкретними вимогами тодішнього “виробництва” – здобуванням засобів для виживання. Виховання диференціювалося й відповідно до статі дитини. Процес виховання в первісному суспільстві завершувався посвяченням у дорослість: проходження випробування юнаками і дівчатами, котрі засвідчували про їхню готовність до праці та життя в общині.

Найдревнішими у людській цивілізації вважають піктографічні школи (мальоване письмо), що виникли за 7 тис. років

до н. е. на території нинішньої Мексики. Це часи проживання племен інків та майя.

Пізніше перші школи з'являються й у східних країнах: Ассирії, Вавилоні, Єгипті, Китаї, Індії. Саме у цих країнах зростає роль міст, розвиваються ремесла, торгівля, складається апарат державної влади. Поступово виникають писемність, початки математики, астрономії та прикладних наук. Усе це вимагає довготривалого й планомірного навчання.

Приблизно у IV тисячолітті до н. е. виникає рабовласницька держава Єгипет на чолі з фараоном. У цей період з'являються школи жерців (школи каліграфічного письма). У школах жерців навчалися хлопчики із жрецьких родин, які вивчали ієрогліфи (читання), письмо, рахунок, арифметику, астрономію, давньоєгипетський релігійний культ. Ці школи організовувалися при храмах і мали назву рамессеум. Навчання тривало близько десяти років. Оволодіння грамотою, науками набувало тут кастового й релігійного характеру. Але згідно з потребами господарського та суспільного життя, управління державою, виникають у III-му тисячолітті школи писців, які готували майбутніх державних чиновників Єгипту.

У Древньому Китаї перші навчальні заклади з'явилися на початку періоду Шань-Інь (1766р. до н.е.). У ці часи школи мали назви: Сянь, Сюй, Сюе. Зміст навчання передбачав оволодіння мистецтвом "Лю-ї", етикетом, письмом, лічбою, музикою, стрільбою з лука, керуванням колісницею. Навчалися у школах понад 15 років, десять з яких хлопчики навчалися читати й писати ієрогліфи (3-4 тис. знаків).

Згодом у Китаї виникає культ писемності, ієрогліфа, культ конфуціанських освічених моралістів-начотчиків, вчених-чиновників, які вміють читати, розуміти і тлумачити мудрість священних книг, прошарок письменних інтелектуалів, які зосередили в своїх руках монополію на знання, освіту й

керівництво, зайняли в Китаї місце, яке в інших суспільствах посідало духовенство, дворянство, бюрократія разом узяті.

2. В часи античності великого значення в освітньому процесі надавалося вихованню. Розглядаючи виховання як своєрідний факт людського буття, певним чином визначалася сутність людини, що полягала в здатності виховуватися самій і виховувати інших.

У Стародавній Греції, яка складалася з невеликих рабовласницьких держав-міст, найбільш оригінальними системами виховання були Спартанська та Афінська.

Спарта займала південно-східну частину півострова Пелопоннесу, де життя населення носило замкнутий характер. Єдиним ділом громадян Спарти була війна, для якої навчали з дитинства. Хирлявих дітей після огляду старійшинами фіни умертвляли; рости дозвоялося тільки тих, котрі були визнані здоровими. До 20-тирічного віку всіх хлопців виховували в одній великій школі; метою виховання було зробити їх відважними, нечутливими до болю й дисциплінованими. Єдина мета була – продукувати добрих вояків, до останку відданих державі; культурної чи наукової освіти не визнавали.

Становище жінок у Спарті було своєрідне. Вони жили не ізольовано, як шановні жінки у Греції. Дівчата проходили таке саме фізичне тренування, як і хлопці; ще дивніше те, що дівчата вправлялися в гімнастиці разом з хлопцями.

Афінська система виховання залишила слід в історії філософії освіти як провісниця високої духовної культури, формування гармонійної людини, основними завданнями якої були духовне багатство, моральна чистота й фізична досконалість. Саме в Афінах виникла ідея гармонійного розвитку особистості як мети виховання. В афінських містах тривалий час існувала традиція, за якою найзаслуженіша людина удостоювалась посади гімнасіарха – керівника школи для дітей вільних громадян. В

Афінах значного рівня розвитку досягли архітектура, математика, скульптура, живопис, художня література, історія, географія, філософські науки.

Афінська система виховання, як і спартанська, здійснювалася в інтересах рабовласників, але була різноманітною.

3. Відомий античний філософ Сократ (470-399 рр. до н.е.) підкреслював значну роль знання у науці, пізнання людиною самої себе у світі, і вважав це одним із засобів вирішення різних життєвих задач. Тому одним з критеріїв основного розвитку людини філософ вважав якісну характеристику знання. Він заперечував пізнання світу та природи через їх недоступність людському розуму. Намагався довести, що люди повинні пізнавати самих себе і вдосконалювати свою мораль. На його думку це і є метою виховання. Сократ вів бесіди з питань моралі на площах, змушував своїх слухачів шляхом запитань і відповідей знаходити “істину”, сам при цьому не пропонував готових положень й висновків. Такий стиль ведення бесід зі слухачами став називатись сократівським, а з часом – евристичним.

Платон (427 – 348 рр. до н. е.) – давньогрецький філософ, засновник академії в Афінах (власної філософської школи), що проіснувала не одне століття. У працях “Держава”, “Закон” накреслив проект нової системи виховання дітей і молоді в рабовласницькій державі. Для нього освіта – це сходження душі до ідеї Блага. Процес “пригадування” та уявлення - це основа навчання за Платоном, хоча методу діалектики у навчанні він відводить також важливу роль.

Жінок, на думку Платона слід виховувати так само як і спартанських. Рабів філософ рекомендував не ніжити, карати за найменшу провину, обмежувати в спілкуванні між собою. Він вважав, що для дітей рабів фізичне виховання не потрібне.

Демокріт (460 – 370 рр. до н.е.) у своїх працях багато уваги приділяв проблемам виховання. Він відстоював принципи

природовідповідності, гармонійного розвитку людини; важливим вважав трудове виховання дітей та молоді, використання вправ у вихованні моральної поведінки. Мета виховання за Демокритом, - підготувати молодь до реального життя на землі. Основне – оволодівати знаннями про природу.

В античному ідеалі людина – це мікрокосм що відтворює порядок у Всесвіті.

Арістотель (384-322 рр. до н.е.) – один із видатних філософів Стародавньої Греції. У 367р. до н. е. у сімнадцятирічному віці став слухачем “Академії” Платона, у якій пробув двадцять років. Арістотель вважав себе учнем Платона, разом з тим був самостійним філософом, що критикував учення вчителя, (йому належить вислів “Платон мені друг, але істина дорожча”). Певний час виховував Александра Македонського, згодом заснував в Афінах власну філософську школу – Лікей. Він вибудовує цілу теорію науки, виділяючи споглядальну та теоретичну, і приділяє значну увагу чуттєвому знанню. Вважав, що розум людини є безсмертним і зрештою зливається із всесвітнім розумом. Стверджував, що справа добропорядної людини – чинити добре і прекрасне в моральному сенсі.

4. Увесь розвиток культури та освіти Середньовіччя відбувався у світлі релігійної думки католицтва. Учені-церковники “схоласти” прикладали всі свої таланти та знання до того, щоб узгодити вчення та канони церкви з тими випадковими уривками наукових відомостей, які їм пощастило знайти в прикладах великого філософа давнини Арістотеля. Усі школи в ті часи перебували на утриманні церкви, яка й визначала програми навчання та обирала склад учнів.

Школи були 3-х типів:

– монастирські (що відкривалися при монастирях для хлопчиків, яких готували до релігійної діяльності) – “внутрішні школи” та “зовнішні школи” (для синів світських феодалів);

– єпископські чи кафедральні (відкривалися при єпископських резиденціях);

– церковно-приходські школи, що утримувалися повітовими священиками.

У своїх школах церква навчала деяким елементам освіти, успадкованими від Давнього Світу. Так, мимоволі церква стала хранительною “семи вільних мистецтв”, що тепер називалися:

– Trivium (тривіум) – граматики, риторика, діалектика;

– Quadrivium (квадривіум) – арифметика, геометрія, астрономія, музика.

Наприкінці XI ст. потреба в освічених людях зростала. Виникають нові типи шкіл, що не утримувалися за рахунок церкви. Відкриваються гільдійські і цехові школи, що поступово перетворюються на міські початкові, які утримувалися коштом міського самоврядування (магістрату). У цих школах дітей навчали читати, писати, рахувати, знайомили з основами релігійних знань. Викладачів у таких школах називали магістрами. Так освіта перестала бути привілеєм вузького кола представників церкви.

Слабкий розвиток військової техніки, збройні сутички поміж сусідами-феодалами спричинили появу системи лицарського виховання, змістом якої стали “сім лицарських добродієностей”. До цієї системи належали: верхова їзда, плавання, стрільба з лука, кидання списа, фехтування, полювання, гра в шахи, вміння складати вірші, співати й грати на музичних інструментах. Виховання жінок в епоху Середньовіччя мало жорсткий кастовий характер. Дівчата знатного походження виховувалися в сім’ї або жіночому монастирі. Тут їх навчали бути гідною дружиною, матір’ю, господинею, а також латинській мові, знайомили з Біблією, привчали до належного поведіння у світі. Молоді жінки уміли танцювати, схилитися в реверансі, грали на лютні та клавесині, підтримували бесіду на

визначену тему з кількома подружками, вміло користувалися віялом. Окрім того дівчат навчали також виконувати і “чорну роботу”, надавали елементарні відомості з історії, географії, міфології, арифметики, теології, латини.

Таким чином католицька церква намагалася вплинути на світських феодалів через їхніх дружин, вихованих у релігійному дусі.

У XII-XIII ст. з метою поширення знань з’являється особлива форма вищих навчальних закладів – університети (від лат. “*universitas*” – сукупність). Основна формула середньовічної освіти “навчаючи навчатися”. У ті часи вчені люди мандрували Європою, шукаючи кращої школи з кращою ученістю.

Це був перший етап формування університету, і розпочався він, коли у Західній Європі в XI ст. Вища правова міська школа м. Болоньї 1155р. отримала статус університету. Згодом з’являється вища медична школа в Салерно, Паризький університет (1200), Кембриджський (1209), Празький (1348) та ін. особливо вабили іноземців (зокрема й українців) італійські університети Вінченці, Падуї, Риму та ін., що стали зразками для формування університетів у інших країнах. Університети епохи Середньовіччя стали підґрунтям для формування єдиної методології знання та системи викладання. Тут формувалася середньовічна наука, а середньовічні університети стали моделлю класичного університету. Університети сприяли руйнуванню феодальної обмеженості.

У Середньовіччі ідеальною вважалася людина як образ і подоба Бога, яка через гріхопадіння внутрішньо роздвоєна. У цю добу формується розуміння поняття особистості, та поняття “розуміти”. Це означало зрозуміти явище у причетності до всезагального Творця.

5. XVII ст. – епоха великих географічних відкриттів і буржуазних революцій звела на престол нову царицю Науку.

Еталоном епохи стала найбільш строга і досконала наука – математика. Сукупність філософських та ідеологічних вчень цього періоду носить назву Просвітництво. Епоха просвітництва у кожній європейській країні проявлялася по особливому, самотньому. Класичним можна вважати французьке Просвітництво, сформоване “батьком” просвітництва – Франсуа-Марі Вольтером (1694-1773) та філософами-енциклопедистами. Це був так званий класицизм, представлений у світі як стиль мистецтва.

Зародилося Просвітництво в Англії з метою подолання пуританського аскетизму. Воно стало культурою для народу, що ставила за мету освіту якнайширших верств населення.

У результаті розпаду феодальних відносин, людина Нового часу намагається активно пізнавати та перетворювати навколишній світ, а основним засобом такої діяльності стає знання, віра у власні сили. Основні риси культури Просвітництва – визначення людиною свого місця в суспільстві, формування ідеї соціальності та найкращого суспільного устрою, ідея рівності усіх перед законом тощо.

Період епохи Відродження, однією з характерних рис якої був антропоцентризм, можна вважати другим етапом розвитку університетської освіти. У цей період формується новий тип університету, у якому теологічна проблематика відходить на другий план, звільнивши місце для проблематики людського буття.

Третій етап в історії університетів розпочався тоді, коли формується наукоцентриський тип культури.

Філософію освіти означеного століття представляє Ян Амос Коменський (1592-1655), котрий намагався вирішити завдання створення педагогіки, що сприятиме у досягненні мети. Він був заклопотаний проблемою: “Як усім передати знання?”, і постійно, багато років підряд працював над посібником, який би містив усі знання, що необхідні учневі.

Основні ідеї педагогічної програми західноєвропейських просвітителів отримали різностороннє обґрунтування у філософсько-педагогічній спадщині Джона Локка (1632-1704). Він наполягав на практичному спрямуванні навчання, що є необхідним для ділових занять у реальному світі. Учений розділяв образ людини на частину свідомості, у якій люди підпорядковуються законам Бога, та частину розсудливості – підпорядкування законам держави. А значить, по відношенню до Бога, індивід є предметом його морального авторитету, вираженого у формулі “ти повинен і ти не повинен”. У держави немає домінанти над людською свідомістю, і вона не має права вказувати, що повинна та що не повинна робити людина. Держава може апелювати лише до свідомості та розсудливості людини. Такий розподіл свідомості (моралі) та розсудливості надає двоїстості меті та концепції виховання Д. Локка. З одного боку, дітям слід навіювати набожність та добродітність, а з іншого – формувати фізичне здоров’я, хороші манери, життєвий досвід, любов до слави, певні технічні навички. Джерельною базою локкової педагогіки, без сумніву, є філософія.

Д. Локк говорить, що першим завданням освіти і виховання є навчати людину правильно застосовувати свій розум у пізнанні, бо невміння використовувати свій розум зумовлене недостатнім застосуванням природних здібностей. Філософ радить з раннього віку тренувати розум дитини, вивчаючи зв’язок ідей та простежувати їх послідовність. Ніщо, на думку ученого, не сприяє тренуванню розуму більше, ніж математика, яку повинні вивчати всі, хто має бажання і можливості. Разом з тим Д. Локк переконаний в необхідності соціальної детермінації шкільної освіти й пропонує різні типи навчання для джентльменів та бідних. Так, здобувати науку – це заняття для джентльменів. Прості ж люди повинні вміти правильно думати і розмірковувати про те, що є їх повсякденним заняттям. Досить сучасно звучить

думка філософа про те, що широка загальноосвітня підготовка може дати розумові дитини такий розвиток і можливості, які найбільше зроблять її здатною самостійно займатись будь-якою наукою в майбутньому.

Друге завдання виховання, на думку Д. Локка – зробити душу слухняною для дисципліни та розуму. В основі усякої добродетності, вважає він, лежить здатність людини відмовитися від задоволення своїх бажань, коли розум засуджує їх.

Третім, найважливішим, завданням філософ називає ретельне вивчення характеру та особливостей душевної конституції дитини методом спостереження. Це допоможе виявити згубні нахили і окреслити шляхи їх подолання.

Із реалістичного напрямку Д. Локка сформувалися два напрямки: ортодоксальний релігійний формалізм і раціоналістичний формалізм Просвітництва. У першому були представлені пієтизм Германії, пуританство Англії, янсенізм Франції. Другий напрямок розвивався представниками французького просвітництва.

Значний внесок у розвиток раціоналістичного формалізму у вихованні здійснив Клод Адріан Гельвецій (1715-1771). Мислитель, виходячи зі свого власного вчення про людину, характеризує сутнісні риси виховного процесу. Усе людське життя розглядається ним як одне тривале виховання, що починається в той момент, коли дитина починає рухатися і жити. Істинними вихователями дитинства, стверджує К. Гельвецій, є оточуючі дитину предмети, що викликають відчуття.

За Гельвецієм, людина народжується без пристрастей і потреб, окрім потреби їсти й пити. За своєю природою людина ні добра, ні зла. Все залежить від виховання. Від народження всі люди рівні. Ідея рівності розумових здібностей та ролі середовища в їхньому розвитку була на той час досить смілива й

оригінальна. Філософ вважав, що позитивні чи негативні риси людей не успадковані і цілком залежать від середовища. Розум, за його словами – це властивість матерії, її частина. Якщо в матерії є здатність змінюватись, то людина має знайти засіб використання в своїх інтересах цієї здатності. Цей засіб - виховання. Але виховання неможливе без певної мети; єдина ж мета виховання – зробити громадян більш сильними, більш освіченими та добродійними і, зрештою, більш здатними працювати на благо суспільства, в якому вони живуть.

Саме з цією метою Гельвецій цілком свідомо розробляє теорію, яка б ясно показала людині її сутність і законні права, місце в природі та історії, сенс її існування та засоби його усвідомлення.

Гельвецій, як і інші просвітителі, вважав просвіту підґрунтям добробуту держави й окремих громадян. Він був переконаний, що щастя й могутність держави пропорційні розвиткові освіти. Невігластво породжує недосконалі закони, а вони ведуть до зростання пороків. Щоб знищити невігластво, слід зайнятись докорінною перебудовою освіти, але це, на його думку, можливо скоріше у невеликих державах, ніж у великих. Покликання філософа шукати істину і озброювати нею в першу чергу молодь.

Гельвецій свого часу зробив цікавий висновок щодо освіти жінок і впливу рівня жіночої освіти на рівень культури суспільства. Там, де до освіти жінок ставляться легковажно, у спілкуванні з жінками чоловіки змушені спрощувати свої думки до рівня пустої балаканини, що зрештою веде до знищення культури й самого суспільства.

В основу виховання, за Жан-Жаком Руссо (1712-1778) повинен лягати принцип слідування за вказівками природи, відповідно до якого:

а) кожному віковому періоду повинні відповідати особливі форми виховання і навчання;

б) виховання має бути трудовим і сприяти розвиткові самодіяльності та ініціативи учнів;

в) інтелектуальному вихованню повинні передувати вправи для розвитку фізичних сил і органів чуття вихованців.

У своїй системі філософ велику увагу приділяв особистості дитини. Це був протест проти станового виховання феодалізму. Він прагнув показати, що правильне виховання є засобом розв'язання корінних проблем. Лише шляхом виховання можна перебудувати світ. Влада й багатство створили нерівність, людина втратила свободу і стала зіпсованою, а зіпсоване суспільство сприяє створенню зіпсованих людей. Тому дитину (Емілія) слід виховувати поза феодальним суспільством, природовідповідно. А це означає – дотримуватись законів розвитку організму дитини та її здібностей.

Ж.-Ж. Руссо вважав, що прості трудівники та їх діти вже виховані самим життям. А от феодали, аристократи та їх діти підлягають вихованню і перевихованню.

Ідеалом епохи Нового Часу стала людина, “що зробила сама себе”. У цей період актуалізується проблема методів та засобів навчання, новаторське вирішення якої, пропонує поруч із іншими Йоган Генріх Песталоцці (1746-1827). У своїй діяльності він керується філософією античності, зокрема освітянськими ідеями Платона. На думку просвітника, аби людина стала моральною, її необхідно долучити до культури та освіти. А коли людина стане моральною і щасливою, то суспільство стане довершеним. Розум ученим тлумачиться як доцільність і цілісність людського досвіду, як певна самодостатня субстанція.

Останнім часом досить активно вивчаються педагогічні погляди Іммануїла Канта (1724-1804), який виходив із “цивілізованої людини” і визначав її як істоту, призначену для суспільства. Сутність людини проявляється в активній пізнавальній діяльності. А значить вона сама повинна знати,

якою слід бути, щоб бути людиною і зайняти своє місце у світі. Філософія та педагогіка, на думку І. Канта, повинні допомагати людині в цьому.

Поряд з іншими просвітителями філософ відкидає традиційні уявлення про сутність виховання. Він наполягає на необхідності удосконалення системи освіти і виховання підростаючих поколінь. На думку І. Канта, цілі людського існування поділяються на умовні, що визначаються мудрістю та мистецтвом, і безумовні – що залежать від моральності. Виховання й покликане реалізувати вказані цілі. На реалізацію першої – спрямоване розумове виховання чи освіта, досягненню другої, сприяє моральне виховання. На перший план І. Кант висуває проблему удосконалення характеру, особливо підкреслюючи необхідність формування “морального почуття” совісті.

Орієнтиром педагогіки німецького філософа виступає цілісна людина, що є одночасно і природною, і вільною істотою. Концептуальним обґрунтуванням філософії педагогіки І. Канта виступають як фізіологічна, так і прагматична частини антропології. Ідеал індивідуальної освіти є основоположним в концепції філософа.

Проведений аналіз уявлень західноєвропейських філософів XVII – XVIII ст. про мету і сутність виховання дає можливість зробити наступні висновки.

Із реалістичного напрямку, основоположником якого можна назвати Д. Локка, сформувалась течія раціоналістичного формалізму, яку розвивали французькі просвітителі. Французька філософія освіти продовжила лінію Я. Коменського у натуралістичному руслі, яке очолив Ж.-Ж. Руссо. Його концепція (про вільне виховання) вмістила виключно новий підхід до виховання, що орієнтований на природні задатки конкретного індивіда. Німецькі просвітники пройнялися ідеями Ж.-Ж. Руссо і довели соціальну та культурну детермінованість процесу

виховання. Вінцем зусиль мислителів XVIII ст. стала антропологія І. Канта – повноцінне теоретичне обґрунтування педагогіки.

6. М. Бурбулес зазначає, що філософія освіти як особлива сфера наукової діяльності виникла у XIX ст. в англomовних країнах, передусім у США. Натхненна діяльність американського філософа Джона Дьюї (1859-1952) спонукала до того, що наявність філософії освіти була визнана як обов'язковий вимір компетентної, відповідальної практики в освіті. Ніхто до цього так наполегливо не доводив необхідність освітньої практики, заснованої на філософських принципах. Дж. Дьюї автор більш ніж 40 книг і 800 статей з проблем філософії освіти. Тому, більшість праць ученого в англomовному світі сприймається як обґрунтування ідеї, що педагоги-практики повинні мати освітню філософію, як потенційну підставу всієї освітньої думки і практики. Відповідно актуалізувався так званий підхід “ізмів” – перелік традиційних філософських позицій (реалізм, ідеалізм, прагматизм тощо) – із різними рівнями філософської глибини та точності і подальшим вивченням їхнього “значення” для освіти.

Починаючи з 40-х років у США “ізми” втрачають свою актуальність. Таким чином було втрачено інтерес допомагати педагогам здобувати або формулювати їх власну “філософію освіти”.

Однак цей розвиток, на думку М. Бурбулеса, мав інші, менше очікувані, наслідки, адже згодом, обґрунтовуючи філософію освіти учені почали звертатися до філософських джерел поза аналітичною традицією, передусім до англо-американської літератури з проблем логіки та епістемології, етики й політичної філософії, що керувалася кантіанськими або ліберальними припущеннями. Таким чином філософія освіти збагатилася такими темами, як влада і нерівність в освіті, критичний аналіз ідеології, “приховані” навчальні плани та ін.

Сучасний період є періодом формування нового типу культури, котра увібрала в себе досвід і досягнення усіх

попередніх культур. Характерним для означеного періоду є те, що сьогодні ведуться пошуки оптимальної, здебільшого гуманітарної моделі освіти.

ПЛАН СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

1. Розуміння виховання в період Матріархату.
2. Виховання на етапі патріархальної родової общини.
3. Перші школи у Західному первісному суспільстві.
4. Перші школи Східної первісної цивілізації.
5. Спартанська система виховання Стародавньої Греції.
6. Афіньська система виховання Стародавньої Греції.
7. Римська система виховання й навчання.
8. Філософсько-педагогічні погляди Сократа.
9. Філософсько-педагогічні погляди Платона.
10. Філософсько-педагогічні погляди Арістотеля та Демокріта.
11. Схоластичні церковні школи Середньовіччя.
12. Система лицарського виховання.
13. Якісні зміни в системі освіти епохи Відродження.
14. Я. А. Коменський про основну мету виховання.
15. Дж. Локк про мету і сутність виховання.
16. Раціоналістичний формалізм виховання К. А. Гельвеція.
17. Концепція природного, вільного виховання Ж.-Ж. Руссо.
18. Педагогічні погляди І.Канта.
19. Філософія і розвиток освіти в епоху Нового часу.
20. Й. Г. Песталоцці – один із новаторів методів та принципів навчання.
21. Історична ретроспектива філософії освіти ХІХ ст.
22. Університет: основні етапи виникнення та розвитку.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Вплив на розвиток освіти поглядів М.Коперніка і Дж. Бруно.
2. Августин Аврелій та його погляди на виховання.
3. “Дух нації” В. Гумбольта.
4. Вплив ідей М. Монтеня на формування філософії освіти.
5. Педагогічна антропологія К. Ушинського.
6. Філософська антропологія М. Шелера.
7. Уявлення Гете про сутність виховання.
8. Міркування про формування особистості Л. Толстого.

ТЕМИ РЕФЕРАТИВ

1. Навчання і виховання в буддійській філософській традиції.
2. Філософія та освіта у філософських школах Стародавньої Греції.
3. Християнська філософія й освіта періоду патристики.
4. Християнська філософія й освіта періоду схоластики.
5. Філософія освіти епохи Відродження.
6. Філософія освіти І. Канта.
7. Філософсько-педагогічні погляди Г. Гегеля.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Аристотель. Нікомахова етика / Аристотель.* – К.: Аквілон-Плюс, 2002. – 479 с.
2. *Ваховский Л. И. Западноевропейская философия воспитания эпохи просвещения / Л. И. Ваховский* – Луганск: Альма-Матер, 2000. – 290с.

3. *Гельвецій К. А.* Про людину, її розумові здібності та її виховання / К. А. Гельвецій – К.: Основи, 1994. – 415с.
4. *Гусинский Э. Н.* Введение в философию образования / Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 224 с.
5. *Запесоцкий А. С.* Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий – М.: Наука, 2002. – 456 с.
6. *Клепко С. Ф.* Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Клепко — Полтава: ПОППО, 2007. — 424 с.
7. *Коменский Я., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.* Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
8. *Левківський М. В.* Історія педагогіки / М. В. Левківський – К., 2003. – 360 с.
9. *Платон.* Диалоги / Платон. – М.: Фолио, 2001. – 383 с.
10. *Рассел Б.* Історія західної філософії / Бертран Рассел – К.: Основи, 1995. – 759 с.
11. *Філософія: Навчальний посібник* / [наук. ред. І. Ф. Надольний] – К.: Вікар, 1999. – 622с.
12. *Хамітов Н. В.* Історія філософії: Проблема людини / Хамітов Н. В., Гармаш Л., Крилова С. – К.: Наукова думка, 2000. – 272с.

ТЕМА 3. НАЦІОНАЛЬНІ АСПЕКТИ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

План

- 1. Історія розвитку філософії освіти в Україні.*
- 2. Філософія освіти Григорія Сковороди.*
- 3. Освіта в Україні і світі (сучасні реалії).*
- 4. Концептуальні засади філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику.*
- 5. Законодавчо-нормативне забезпечення освітянської галузі в Україні.*

1. Україна на початку ХХІ ст. переживає час реформ. Вони проводяться чи не у кожній сфері життєдіяльності людини. Але основною була і буде в усі часи і для всіх поколінь проблема філософії освіти. Адже, від того, чи зуміє кожне наступне покоління пізнати і зрозуміти усе те, що виробили для них їхні попередники, залежить значною мірою їх розвиток. З іншого боку, людство має чітко з'ясувати для себе, що і як воно передасть нащадкам у спадок, якими мають бути діти, внуки, якими мають бути соціальні умови їхнього розвитку, як їх взагалі виховувати і чому навчати.

Кожна доба вирішувала цю проблему відповідно до суспільного світогляду. Але проблеми особистості, її самореалізації, зрештою, щастя не були актуальними до ХVІІІ ст. Не те, щоб зовсім не піднімалися, але вони не стали лейтмотивом ні у Стародавньому світі, ні у Середньовіччі.

Те, що українці здійснювали і здійснюють вплив на розвиток світової культури – незаперечний факт. Чи існує сьогодні в Україні своя неповторна, особлива змістовна форма культури й освіти? Щоб відповісти на поставлене питання, звернемося до української ментальності.

У XV-XVI століттях багато українських юнаків здобувають освіту за кордоном, зокрема в Італії. Саме італійські гуманістичні студії, бібліотеки, університети та академії вабили українців. По закінченні закордонних університетів, за словами В. Нічик, майже усі вони поверталися на батьківщину, але були й такі, що залишалися, обіймаючи посади професорів, деканів, ректорів, займаючись науково-дослідницькою діяльністю. Таким чином вони брали участь у загальноєвропейському процесі розвитку освіти, науки, культури. Свідченням цього є діяльність Павла Русина (бл.1470-1517), Станіслава Оріховського-Роксолана (1513-1566) та багатьох ін. Ті, що поверталися в Україну, поширювали тут ідеї італійського гуманізму. Цим пояснюється знання світової культури, а також заглиблення в свою власну, відтворену письменниками-полемістами. Українські гуманісти усвідомлювали свою національну належність і дбали про рідну культуру незалежно від місця своєї просвітницької діяльності. Наукове культурне життя в Україні XVI ст. зосереджувалося на західних землях, де політичне становище було набагато стабільнішим, ніж на решті території. Українські мислителі-полемісти вже у той час звертаються до проблем, які в світі хвилюватимуть представників пізнього Відродження та реформаторів. Вони заглибилися у “внутрішню людину”, мікросвіт.

Потяг до знань, нетерпимість рабства та несправедливості вивели Україну, одну з перших, на рівень філософсько-гуманістичної проблематики, тоді, коли європейська філософія прихильно ставилася до позитивістських ідей. Ще однією особливістю української ментальності дослідники називають індивідуалізм. Цей процес індивідуалізації яскраво проявився у ставленні до освіти. Українці не лише займалися пошуками навчальних закладів (зокрема до Італії їм доводилося мандрувати через Польщу, Чехію, Австрію, Швейцарію), але й

засвоєнням знань та їх використанням. Отримані за кордоном знання набували власне українського характеру. Адже не відірвались вони від теологізму до того часу, доки церква певною мірою виконувала суспільно-політичні, духовно-інтелектуальні, морально-виховні функції за відсутності власної держави.

Ще однією причиною дослідження українцями у XVI ст. свого внутрішнього світу був властивий їм поліфонізм. Ми знаємо, що світоглядна орієнтація зміщується в духовний світ людини ще в давньоруській філософській думці. А сприяла цьому так звана “всесвітня відкритість”, здатність синтезувати світові філософські ідеї, трансформувати їх у вітчизняну культуру. Адже українці легко входять (і, що важливо, завжди входили) в дружні стосунки з католиками, протестантами, євреями, татарами, якщо тільки ті не ображають їх власну святиню. Така моральна орієнтація на прийняття “чужого” на рівні зі “своїм” сприяла легкому входженню українців в духовне буття інших народів.

Перший процес еміграції української інтелігенції відбувся після татаро-монгольської навали, а в XVI- XVII ст. повторився. Підтвердженням цьому є “Тренос” (“Плач східної церкви”) Мелетія Смотрицького (бл.1572-1633), де він скаржиться (від імені церкви) на духовні втрати свого народу: “Чи не досить вам ще тієї неоціненної втрати, що її через недбальство ваше я зазнаю, таку велику згубу золота, срібла, перлів і каменів дорогих, котрими я од вітця нашого ... приоздоблена була? ... Де ... дім князів Острозьких, котрий блиском світлості старожитньої віри своєї над усіма іншими освітив? Де й інші дорогі й однаково неоціненні ... значні руських князів роди, неоціненні сапфіри й безцінні діаманти ...?”

Відомо, що наприкінці XVII ст. в Криму українців було 4/5 від кількості населення. Вони там не просто проживали, але й здійснювали вплив на долю Кримського ханства (зокрема

Роксолани). Щодо Росії І. Огієнко пише: “І український вплив широкою річкою покотився на Москву і дедалі він ширшав все більше і більше ... і вплив їхній відбився на Москві на всьому житті. Він одбився на будівлі, на малюванні, на одежі, на співах, на музиці, на звичаях, на праві, на літературі і навіть на самій московській мові.” Але народи-колонізатори завжди зневажали культуру колонізованих націй. Вони максимально знищували культурні надбання підкорених, а те що використали, ввібрали – видавали за своє власне.

І навіть за таких умов українські мислителі змогли не лише глибше оволодівати досягненнями західно-європейської науки та філософії, але й осмислювати сутність своєї власної національної культури. Це був складний шлях, який вдалося пройти завдяки функціонуванню братських шкіл, Острозького освітньо-культурного центру, ученого гуртка друкарні Києво-Печерської лаври, Києво-Могилянської академії. Більше того, коли з XVII ст. церква (українське православ'я) втрачає свою самостійність, національну самовизначеність, саме на долю діячів Києво-Могилянської академії випадає завдання розробки ідей, пов'язаних з національними особливостями українського народу. Щоправда, за зразком Київської академії у XVIII ст. при монастирях було відкрито ще чотири учбові заклади, представниками духовенства, які існували до 1786р. (доки Катерина II не відібрала землі у монастирів). Це Чернігівська школа (пізніше колегіум), Харківський колегіум (пізніше семінарія), Переяславський колегіум (пізніше перенесений до Полтави), Слов'янська семінарія (пізніше перейменована в Катеринославську).

З кінця XVIII ст. усе навчання в Україні проводиться лише російською мовою, а царський уряд активно протидіє усьому українському, національному. Хоча й тоді створювалися підручники українською мовою (арифметичні збірники

Степовика, Г. Кониського, буквар Т. Шевченка). Ідеї антропологізму Г. Сковороди – також продовження національної традиції. У своїй концепції “мікрокосму” він проголошує принцип індивідуалізму (притаманний українцям), зорієнтований на вищі моральні цінності. Мислитель високо цінує особистість, її свободу, можливість обирати свій власний життєвий шлях (принцип “сродної праці”), що й демонструє своїм власним життям. І це задовго до проявів романтизму у Ф. Ніцше та А. Шопенгауера. Саме пошуки “внутрішньої людини” надають творчості Г. Сковороди національного спрямування. Такі пошуки достатньо повно будуть завершені Памфілом Юркевичем (1827-1874) у “Філософії серця”.

Ще одним підтвердженням того, що пошуки “внутрішньої людини” – національна традиція є й те, що ані П. Юркевич, ані П. Куліш, ані М. Гоголь та багато інших діячів, захоплених зазначеною проблематикою, не читали творів Г. Сковороди. Навіть, можемо це сказати і про Т. Шевченка, і про І. Котляревського.

Не зважаючи на те, що колонізована Україна не могла не реагувати на позитивістські ідеї, сконцентровані навколо “Великої Росії”, у ХІХ – поч. ХХ ст. українська думка розвивається своїм особливим шляхом. І. Франко, М. Драгоманов свої позитивістські ідеї спрямували до гуманістичної проблематики. Людське буття в Україні завжди було мірилом натурфілософських ідей. О. Потебня, Л. Українка, О. Кобилянська, М. Коцюбинський та багато-багато інших культурних діячів дореволюційного періоду не зраджать національним аспектам філософських, культурних пошуків. Усі вони переймалися неповторною цінністю людської особистості. Така екзистенція увібрала в себе кордоцентризм, індивідуалізм, поліфонізм, потяг до знань, і проявиться вона в гуманістичних пошуках Антона Макаренка (1888-1939) та Василя Сухомлинського (1918-1970). Їх прагнення були спрямовані на виховання

активної, творчої, неповторної, індивідуальної особистості. Тож нашому поколінню ХХ ст. було що отримувати у спадок.

Але, на думку Ю. Федіва та Н. Мозгової, чия думка ми підтримуємо: “З усієї історії вітчизняної філософії чи не найскладнішим є післяреволюційний період 20-80-ті роки. ... вся українська філософія ... була “розмита”, “розчинена” в єдиній пануючій тоді марксистсько-ленінській філософії з єдиними вимогами, єдиними завданнями, цілями і єдиним світоглядом”. Але й тоді українська проблематика не згасала у творчості В. Юринця, С. Семковського, П. Демчука та ряду літературно-творчої інтелігенції (М. Хвильового, М. Зерова, М. Вороного, та ін.), за що вони увійшли в історію як “розстріляне відродження”. Та все ж у Радянській Україні другої пол. ХХ ст. філософська школа Павла Копніна (1922-1971) знову вийшла на проблематику філософського гуманізму. Особливо важливими на той час були дослідження з історії вітчизняної філософії.

Але були й такі мислителі-патріоти, що емігрували з України через встановлення тоталітаризму, якого вони не сприймали. Знову ж таки, проживаючи далеко від батьківщини, вони не лише пройнялися чужою культурою, яку активно розвивали, але й зберегли свою українську самобутність та культуру. І не просто зберегли, але й збагатили. Це В. Винниченко, В. Липинський, Д. Донцов, Д. Чижевський, О. Кульчицький та ін.

2. Українське Просвітництво у більшості учених насамперед асоціюється з ім'ям Григорія Сковороди (1722-1794), хоча його ідейно-теоретичну спадщину дослідники пов'язують із античною (Сократ, Платон, Арістотель, Плотін), середньовічною (отці церкви), і німецькими просвітницькими та містичними ідеями.

Спробуємо з'ясувати, які світові та українські культурні здобутки впливали на формування філософії освіти Г. Сковороди. Що, за Г. Сковородою, “пізнання” і як воно сприяє

пошукам стежини до щастя? Яким він уявляв навчально-виховний процес української системи освіти і в чому вбачав зміст реформ даної галузі.

Чи міг Г. Сковорода ознайомитися з ідеями Просвітництва? Коли він навчався у Києво-Могилянській академії, то ідеї раннього Просвітництва уже були відомі та впроваджувалися у навчальний процес. Але він на п'ять років покидав навчання в академії після того, як вивчив класичні і європейські мови, основи поетичного мистецтва та риторики. Він подорожував європейськими університетами тоді, коли в Києво-Могилянській академії поступово зростає зацікавлення до ренесансного аристотелізму, наукових здобутків європейських учених. Є припущення, що мандрівник у середині XVIII ст. найдовше перебував у Німеччині та Угорщині.

Тоді ж час німецькі мислителі шукали шляхи до об'єднання нації, зокрема, через розвиток наукового знання. Вважалося, що розповсюдження освіти обов'язково допоможе вирішити соціальні проблеми. М. Кашуба відзначає: "Характерний для Просвітництва культ розуму поєднувався у вольфганстві з християнською вірою, усім символам – таємницям релігії вони намагалися дати раціональне тлумачення". У 30-х роках XVIII ст. в Німеччині виникають нейтральні щодо політики таємні організації, основна мета яких – розповсюджувати ідеї рівності та всесвітнього братерства, справедливості та релігійної толерантності. Це німецьке масонство було дуже популярним серед освічених людей.

Відомо, що, після перебування за кордоном, Г. Сковорода прийняв рішення не повертатися до навчання у Києво-Могилянській академії. Залишившись "вічним студентом", він розпочав практику домашнього вчителя.

Г. Сковорода у "сродній праці" зосередив увагу на філософії людини, її прагненні до щастя. Він пише, що "Єсли строиш дом,

строй для обеих существа твоего частей – души и тѣла. Если украшаешь и одѣваешь тѣло, не забывай и сердца. Два хлѣба, два дома и двѣ одежды, два рода всего есть, всего есть по двое, затѣм что есть два челоѡка в челоѡк одном и два отца – небесный и земный, и два миры – первородный и временный, и двѣ природы – божественная и тѣлесная, во всеь-на-всеь...”

Підтримаємо Є. Харківщєнка, який радить специфіку і оригінальність рєлігійно-філософської творчості Г. Сковороди “...визначити у контексті кїєвохристиянської софійної спадщини. Саме софійне вчення надає ідеям українського мислителя внутрішньої єдності...”. Такі софійні мотиви можемо простежити у творі “Разговор о премудрости”, де йдеться про те, що Софія Премудрість просякає усе суще, надає йому сенсу і впорядкованості, несе йому лад, порядок і красу.

Яким, за Сковородою, має бути пізнання? Що потрібно людині знати, аби віднайти стежину до щастя?

Філософ-письменник пройнявся фундаментальною філософською традицією України, але не втратив самобутності, знайшовши власне місце. Він не сприймав філософію як зібрання текстів, творів чи фоліантів. Йому дуже хотілося створити таку філософію, де б розуміння світу дало підстави для моральної поведінки (“Разговор пяти путников о истинном щастии в жизни”). А значить, потрібно не лише читати тексти, що надруковані, але й занурювати їх у контекст життя філософа, контекст його вчинків та справ. Лише таким чином можна розкрити сенс його доробку. Відомо, що Г. Сковорода написав багато діалогів філософського змісту, але категорично забороняв їх друкування, про що писав у листах приятелєві М. Ковалинському. Жодна його книжка не була видана за життя. Натомість, філософ розробив власну модель життя, протягом якого прагнув пізнати себе. Він переконаний і неодноразово підкрєслює, що Бог не персоналізований, бо він всередині нас.

Бог створив світ, який людині потрібно пізнати, а відповідно й пізнати самого Бога. Це і є шлях до самопізнання. Саме тому, на думку С. Кримського: "... своє життя Сковорода будує як книгу, а книги розуміє як моделі життя". Адже філософ переконаний, що книжки слід розуміти як символи життя того, хто їх створив. Друкована ж книжка створює матеріальні маски думок. А все матеріальне – тлін, солома. Сам світ мислитель називав книгою. Але Біблію радив розуміти не як книгу у семантично-предметному аспекті, а як окремий світ мудрості, що розкривається у таємних символах вічного Буття Бога та життя людини. Ймовірно, тому у своїх творах цитує понад три тисячі віршів з Біблії.

Г. Сковорода вважав, що людина народжується двічі. Перше – фізичне народження – тілесне "тварі", світу "обітельного". Друге ж народження людини – духовне – таке, що показане у Біблії. Найвищі духовні досягнення людина переживає при своєму другому народженні. Через пізнання та усвідомлення своєї духовної природи, свого призначення вона народжується вдруге. Мисленник намагався: «узгодити Біблію з досягненнями сучасної йому науки, відкидаючи у ній усе, що суперечило цій науці, за виразом Сковороди, - як "взор историальный". Тому, у символічному світі Біблії філософ намагався досягнути приховані вищі моральні істини.

Центральним поняттям у філософії Г. Сковороди є поняття про Бога, в якому перетинаються інтелектуальна та містифікуюча сторони пізнавального процесу. На думку А. Калюжного, "Тому Григорій Савич, з одного боку, виділяє когнітивне, або розумове пізнання, яке дає змогу пов'язувати речі між собою, дає змогу людині встановити концептуальні зв'язки між речами, які існують у самій людині і поза нею. А з іншого боку – пропонує кордоцентричне, інтуїтивне пізнання, яке називає пізнанням себе, що дає змогу проникнути до

глибини основного духовного предмета, до таємниці суб'єктивної мислячої істоти”.

Оригінальність вчення Г. Сковороди про “внутрішню людину” полягає в тому, що культурний ідеал для нього – внутрішнє переживання, страждання і радість. Він не закликає до пошуку граничних і безсумнівних засад у людському розумові. Розуміння самого себе можливе завдяки моральному вдосконаленню та духовному поступові людської особистості. Тобто, шлях самопізнання, на думку Г. Сковороди, є процесом реального наближення людини до Бога внаслідок заглибленості в себе.

Як і чому, на думку Г. Сковороди, учитель повинен навчати молодих людей, аби наставити їх на шлях істини й щастя? Насамперед, людина повинна зосередитися на власному покликанні і зробити його справою свого життя. Адже мета освіти – формування людини як вищою мірою духовної істоти. Весь освітній процес спрямований у Г. Сковороди на те, щоб допомогти учневі у пошуках і віднайденні самого себе, своєї внутрішньої божественної сутності, “внутрішньої людини”. Важливими для духовного зростання, на думку філософа, є знайомства з ученими людьми. Сам мисленник мав багато таких знайомств як на Батьківщині, так і за кордоном, чому сприяло знання іноземних мов. Та особливо важливо, за Сковородою, в процесі духовного становлення людини вивчати античну спадщину.

Які ж засоби філософ радить застосовувати задля досягнення духовних вершин? Як доводить Я. Стратій, ними можуть бути насамперед знання грецької і римської літератур. Адже, за словами Г. Сковороди, антична спадщина дихає високими думками, промовляє серцем і грудьми, сприяє духовному зростанню індивіда, допомагає йому в прагненні до осягнення вершин самопізнання, власної потаємної глибинної сутності.

Людина не може досягти багатства і внутрішньої гармонії, якщо буде заклопотана пошуками поза собою якихось благ. А тому, стверджує, що основна мета виховання – навчити учня самоаналізу, що допоможе йому стати на правильний життєвий шлях і розвивати здібності відповідно до обраного фаху. Лише тоді іскра Божа потрапить в темну безодню серця, людина преображається в нову, “внутрішню”, котра вміє жити за покликом Святого Духу, виконувати його настанови, знайти таку справу, задля якої вона народилася і призначена Богом. У Г. Сковороди – це мить, коли людина відшукала свій справжній життєвий шлях, здобула душевну рівновагу і щастя.

Якщо людина не навчена самоаналізу й обирає справу задля збагачення, прибутків, престижу, то вона навіть серед таких благ приречена бути незадоволеною йі страждати. І жодне інакше навчання, ні наполеглива праця не допоможуть йі уникнути тих страждань. Прагнення збагачення та посад у “несродності” зі своєю працею здійснює негативний вплив не лише на людину, але й на суспільство. Наука ж може сприяти самовдосконаленню лише у “сродності”: “...Наука приводить в совершенство сродность. Но если не дана сродность, тогда наука что может совершить? Наука есть практика и привычка и есть дочь природы. Птица может научиться летать – не черепаха”. Мету освітнього процесу Г. Сковорода розумів як пізнання істини та моральне самовдосконалення, вінцем якого має стати внутрішнє й духовне перетворення людини, що передбачає життя і працю за покликанням – це і є абсолютна відповідність моделі всезагального божественного світу.

Найважливіше в освітньому процесі – осягнення людського розуму внутрішнім божественним світлом, що й стало причиною утворення, за Я. Стратій, в українській мові поняття “освіта”, що замінило зовнішнє поняття “наука”. Філософ високо цінував роль людського знання у розвиткові світу. Саме людині у

Всесвіті потрібно відвести основну роль, панівне місце завдяки здатності до самопізнання. Адже уміння людини бути щасливою спрацює і на суспільне благо. Головне – визначити своє місце у Всесвіті. А для цього потрібно опанувати знання, нагромаджені людством. Тому, на думку філософа, саме освіта може стати засобом для подолання у суспільстві духовної неволі, насильства, тощо.

Г. Сковорода не лише міркував про те, якою має бути освіта, у чому сенс пізнання. Він практично долучився до освітнього процесу в ролі вчителя. Яким же він був?

У своїй педагогічній практиці філософ-педагог усі свої зусилля докладав, аби допомогти учневі віднайти себе, власну внутрішню божественну сутність. Але здійснював це не засобами примусу та покарання. Важливими для Г. Сковороди була любов і довіра учнів. Щоб домогтися цього, уважно придивлявся до духовного стану дітей, до рівня розвитку їх здібностей. А згодом, у потрібний момент, давав новий імпульс для подальшого їх удосконалення.

За часів викладання Г. Сковороди у Харківському колегіумі, разом із ним працювали переважно кияни, яких запрошували з Києво-Могилянської академії та частково Московської слов'яно-греко-латинської, котрі й принесли в навчальний процес новий дух. У В. Микитася читаємо: "Ученики-семінаристи поважали Сковороду як учителя і намагалися не пропускати його лекцій; до їхніх характеристик-оцінок він підходив диференційовано і справедливо. У списку учнів "школи синтаксими" за 1763-ій рік Г. Сковорода давав учням такі характеристики-оцінки: "весьма остр", "остр", "звѣрок острой", "горазда понят", "очень понят", "весьма понят", "не понятен", "не годен", "не очень понят", "весьма не понятен", "туповат", "туп", "очень туп", "самая бестолковица". Для нього не існувало кастових пріоритетів. Г. Сковороді навіть пропонували

прийняти чернецтво й очолити колегіум чи стати його префектом. Але від усього того Г. Сковорода відмовився.

1753 р. початкуючий вчитель читає у Переяславському колегіумі, що був відкритий за зразком Києво-Могилянської академії, курс поетики. Там він написав міркування про поезію та методичні рекомендації щодо викладання такого курсу. Але керівництво колегіуму не оцінило таке новаторство. Учителеві порадили дотримуватися традиційного викладання. Г. Сковорода не погодився із консерватизмом і його було звільнено з роботи. На жаль, ні курс сквординівських переяславських лекцій, ні студентські конспекти з поетики, риторики і “добронравія” не віднайдено. Для розвитку української філософії освіти, метод виховання і навчання Г. Сковорода, пронизаний гуманізмом, патріотизмом, демократизмом, індивідуальним підходом до учнів, був досить важливим. Адже він у вихованні пріоритетними визнавав такі якості, як чесність, справедливість, відвертість, скромність, безкорисливість... особливо значну увагу надавав прикладам із життя. Бо, як відомо, неможливо робити добро, якщо не знаєш лиха.

Г. Сковорода – видатна постать у розвиткові філософії освіти України. Сам, здобувши добру освіту, постійно займаючись самоосвітою, зумів вибрати зі світової культури найкраще, що виробило людство, поєднати ці знання із українськими культурними досягненнями й сформувати власну філософію. Цій філософії присвятив усе своє життя і довів як треба жити, щоб бути щасливим. Цю ж філософію запропонував своїм учням як особистий приклад і власне досягнення. Та найосновнішим є те, що Г. Сковорода був дійсно українським просвітителем, який зумів випередити час і власним життям показати перспективи подальшого розвитку особистості. Дивлячись на Г. Сковороду, учні бачили мислителя, живий приклад для практичного втілення вчення про те, як стати справжньою людиною.

Для України Г. Сковорода заклав основи філософії освіти майбутнього, яку розумів як складний процес, у котрому має приділятися належна увага як до “зовнішнього”, світському знанню, так і знанню “внутрішнього”, що полягає не лише у вивченні святих текстів, але й в умінні знайти себе в суспільстві, обрати власний життєвий шлях. Важливу роль у такому складному процесі, на думку філософа-педагога, повинен відіграти учитель, який належними знаннями, життєвим досвідом, власним прикладом повинен допомагати учневі навчатися.

Г. Сковорода – український просвітник, але його просвіта вийшла далеко за межі XVIII ст. і вказала шлях до щастя людям усіх часів і всіх земель.

3. Освіта (як і наука), в будь-якому суспільстві виконує когнітивні (пізнавально-практичні) і соціальні функції. Проте, якщо когнітивні функції – універсальні, то соціальні – досить варіативні й залежать від особливості суспільства.

Здійснивши екскурс в історію розвитку української філософії культури та освіти, ми переконалися, що український народ зумів створити свою власну національну культуру і збагачувати нею без перебільшення увесь світ. Адже ми знаємо, що педагогічні здобутки А. Макаренка актуальні сьогодні далеко за межами України, а демократичні здобутки П. Орлика повністю відбито у Конституції США.

Що ж привело Україну до такого занедбаного стану, у якому вона перебуває сьогодні? Спробуємо відповісти на це питання, зазирнувши у глибинно-психічні чинники українського характеру. У глибинній психології персонального і колективного життя нашого народу, несвідомо проявляється так званий “комплекс меншовартості”, притаманний психіці пригнобленого, поневоленого народу. В характері українців відсутні вольові засади, і наявний “комплекс кривди”, відчуття “даремності”

національних зусиль. Адже українському народові доводилося виживати в умовах соціопсихологічного і політичного конформізму, який передбачав “задоволення у рабстві”. Але такий стан можливо подолати, за словами О. Кульчицького “в активній соціально-політичній поведінці громади, в пошуках шляхів розбудови державності, в переборенні “малоросійського” комплексу меншовартості, в посиленні раціонально-вольової поведінки особистості, в таких могутніх внутрішніх потягах, що глибоко вкорінені в душі українців”. Сьогодні такі зміни уже розпочалися. П’ятнадцять років тому Україна проголосила свою незалежність і вже вступила в етап конструктивних реформ. На даному етапі відбувається осмислення та узагальнення здобутків минулого, усвідомлення тих рубежів, на яких ми перебуваємо перед подальшим поступом уперед, що передбачає суспільно-гуманітарні прориви у сфері знань, у культурі. Сучасна Україна прагне досягти європейського Союзу, визнання рівнів кваліфікації українських спеціалістів у світовому просторі, поліпшити рівень якості та змісту освіти й науки. А реалізація таких прагнень передбачається в обґрунтуванні освіти і науки як на традиційних, так і на нових засадах, запропонованих ЮНЕСКО (“вчитися знати, вчитися робити, вчитися бути, вчитися співіснувати”), а також у приєднанні до Болонського процесу.

Сучасний стан української освітньої системи досить невітійний у зіставленні із законодавчим і матеріальним забезпеченням освіти у розвинених країнах. Реформа освіти у США орієнтована на наукове забезпечення навчального процесу, розвиток творчих здібностей та критичного мислення учнів, міжнародну конкурентоспроможність фахівців. Набули популярності оригінальні програми з освіти і виховання, які започаткував Джун Пі (радник Дж. Буша з гуманітарного циклу й освіти). Зокрема, його програму морально-фізичного виховання

під назвою “Народжений бути щасливим” визнано доцільною для впровадження як обов’язкової в систему загальної освіти Америки. Щоб стати щасливим, на думку розробника програми, необхідно дотримуватись девізу: розум у голові, чесність у серці, сила у тілі. У США існує відзнака – “За компетентність, чесність, відданість роботі”.

Розробку нових стандартів освіти започаткувала адміністрація Президента Б. Клінтона спільно з конгресом США. Програмою передбачено приєднання кожної школи і шкільного класу в США до комп’ютерної мережі Internet, забезпечення доступу до комп’ютерів усіх учителів та учнів, якісне навчання в майбутніх школах, тощо.

Порівняно з Україною, освітянська галузь у США і Німеччині децентралізована. У Німеччині чинний Закон про сприяння освіті, за яким учням і студентам надається грошова допомога (якщо щомісячний прибуток батьків невисокий). У німецькій системі освіти прийнята американська модель багаторівневої підготовки фахівців, за якою документи про освіту визнаються на міжнародному рівні: диплом бакалавра (після трьох-чотирьох років навчання) і магістра (4-5 років навчання). Такі пріоритети зумовлені диференційованістю освітніх потреб німецького суспільства, запитами на різні навчальні програми та форми атестації.

У США значна увага приділяється дослідженням у галузі філософії освіти, зокрема педагогічної. Методологія освітньої політики адміністрації президента переважно орієнтована на філософські ідеї постмодернізму і соціалконструктивізму. На думку більшості фахівців американської педагогічної освіти, саме ці ідеї визначатимуть філософію життя людства ХХІ ст., згідно з якими освіта має здійснювати підготовку відповідальних, творчих, активних людей, які шанують дивертисивність (багатоманітність людей, поглядів, культур,

методів навчання тощо), діалог культур, спільне вдосконалення викладачів і студентів.

Гуманістичні цінності мають визначати зміст сучасної філософії освіти. Найдавніша моральна максима “золоте правило”, зафіксована в малих фольклорних жанрах, народних приказках, прислів'ях, влучних висловах і афоризмах. “золоте правило” – це моральна заповідь, згідно з якою людина не повинна чинити іншим того, чого не бажає для себе.

Звичайно, для України важливо побудувати нові відносини зі світовим співтовариством, зокрема з Європою, але не потрібно здійснювати цей процес саме з позиції власної “меншовартості”, з головою занурюватися у чуже, багато в чому для нас неприйнятне. Особливо важливо нам, українцям, зі світового культурного надбання увібрати усе найкраще, а також нагадати про своє, національне (часто-густо безцеремонно кимсь привласнене) і показати усьому світові, що й у нас є чому повчитися, а не байдуже дарувати свої досягнення у вигляді еміграції нашого інтелекту та культурних діячів. Сьогодні, як ніколи, Україна не може собі цього дозволити. Інакше, у прагненні комусь догодити, ми можемо просто розчинитися у новому світовому соціокультурному просторі, творити нову державу, але розгубити українську націю.

4. Діяльність нового уряду України спирається і на нову філософію. Це стосується, як зазначав С. Ніколаєнко, й діяльності Міністерства освіти і науки України. Суть нової філософії освіти і науки, за його словами, полягає ось у чому. В минулу епоху вирішальну роль в розвитку української економіки і всього суспільства відігравали інтереси олігархічних кланів “отримувати свої прибутки”. Тепер же головна мета нового уряду та його міністерства буде спрямована на “розвиток усього суспільства на базі нових знань”. У першому номері часопису “Вища освіта України” (2001р.) міністр освіти і науки

В. Кремень писав про те, що недавно створений Інститут вищої освіти АПН України повинен бути тим науково-теоретичним центром, “який сприятиме утвердженню концептуальної бази майбутніх реформ вищої школи, стане центром акумуляції та аналізу інформації про стан національної вищої освіти”, а науковці інституту “стануть організаторами та координаторами науково-педагогічних досліджень у галузі вищої освіти”, які “донедавна були надто фрагментарними, непослідовними і локальними”.

Виходячи з цього, найважливішими завданнями Інституту вищої освіти стали:

1) розробка тієї певної концептуальної бази вищої освіти України, яка може відіграти роль загальної теоретичної основи реформування нашої вищої школи;

2) постійний моніторинг основних результатів такого реформування в основних галузях вищої освіти.

Оскільки, вищим рівнем узагальнення знань про реальний світ і діяльність людей є філософія, то саме сучасна філософія відіграє найважливішу методологічно-парадигмальну роль в розробці концептуальної бази вищої освіти.

На 2003-2005 рік була запланована тема розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні відділом змісту філософії та прогнозування вищої освіти, Інституту вищої освіти АПН України. Розглянемо, в якому стані перебуває зараз в Україні розробка нової філософії розвитку нашого суспільства та її впровадження в практику. Основна ідея, на яку спирався курс реформування нашого суспільства після отримання Україною незалежності, зводилась до того, що основним недоліком радянського соціалізму було визнання явного пріоритету загальних (пролетарських, державних...) інтересів над частково індивідуальними. Тому, хибно вважалося, що “рука вільного ринку” внесе необхідні корективи та позитивні зміни.

Приблизно з середини 90-х рр. ХХ ст. почала розроблятися концепція нового центризму, спрямована на розкриття кращого розв'язання суперечності між частково індивідуальним та соціально-комуністичним принципами.

Сьогодні більшість учених, економістів, політиків визнали однобічність і хибність ідеї про пріоритетну роль лібералізації ринкових відносин та мінімальне втручання держави у ці відношення. Новий запропонований проект концептуальних засад філософії освіти спирається на досягнення та розкриття нової системи закономірностей взаємозв'язку певних обов'язкових прав діяльності для усіх соціальних суб'єктів із плюралістичністю їхніх проявів, яка і повинна стати новою парадигмою цієї діяльності (синтетичний напрям). У першому варіанті система концептуальних засад філософії освіти України була викладена в працях В. Андрущенка, В. Лутая, С. Клепка, М. Култаєвої та ін.

Зараз в Україні здійснюється становлення такого напрямку філософії, котрий спрямований на подолання недоліків попередніх, та новий синтез позитивного. Виходячи з того, що у якості нової методології розробки нової філософської концепції освіти і науки та її впровадження в практику пропонується система принципів синергетичної парадигми, звернемо увагу на те, що застосування її розкриває значні можливості для створення інноваційної системи, яка заснована на синтетичній концепції “руху на випередження”, бо тільки така концепція може забезпечити не лише прискорення темпів входження України в коло розвинених країн, а й подолання недоліків існуючих зараз технократично-егоїстичних форм даного руху, тобто становлення сучасної соціально орієнтованої його форми.

5. Законодавство України про вищу освіту базується на Конституції України, і його пріоритетом є регулювання

суспільних відносин у сфері навчання, виховання, професійної, наукової, загальнокультурної підготовки громадян України.

Законодавство про вищу освіту в Україні складається із:

– законів України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про наукову і науково-педагогічну діяльність”;

– указів Президента України від 12.09.1995р. №832 “Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні”, від 23.01.1996р. №77/96 “Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів”, від 8.02.2001р. №78/2001 “Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001-2005 роки”, від 17.02.2004р. №199/2004 “Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти”;

– Постанов Кабінету Міністрів України від 3.11.1993р. –896 “Про Державну національну програму “Освіта (Україна XXI ст.)”, від 12.11.1997р. №1260 “Про документи про освіту та вчені звання”, від 24.05.1997р. №507 “Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями”, від 20.01.1998р. №65 “Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)”, від 7.08.1998р. №1247 “Про розроблення державних стандартів вищої освіти”.

Закон України “Про освіту” встановлює, що освіта в Україні є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня,

забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Освіта в Україні ґрунтується на принципах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями та народами.

Згідно з Конституцією, громадяни України мають право на безкоштовну освіту в усіх державних навчальних закладах незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, фаху, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання й інших обставин.

Система освіти в Україні має складну структуру, до якої входять дошкільна, загальна середня, позашкільна, професійно-технічна, вища, післядипломна освіта, аспірантура, докторантура, самоосвіта.

Законодавство України забезпечує право громадян на одержання освіти в інших країнах світу. Розробляються програми взаємообміну та стажування студентів і викладачів в інших навчальних закладах України і світу. МОН України за допомогою системи грантів здійснює підтримку українських студентів для їх навчання за кордоном. В основу розвитку освіти в Україні покладено методологічні документи, резолюції ЮНЕСКО з питань освіти.

Національні критерії оцінювання якості та відповідності іноземних освітніх кваліфікацій, отриманих у різних регіонах світу, ґрунтуються на положеннях Лісабонської конвенції.

В Україні *державні стандарти освіти* – сукупність взаємодіючих документів, що встановлюють визначені напрями і положення щодо реалізації освітнього процесу в Україні, у тому числі й права на освіту, зокрема вищу.

Можна зробити висновок, що законодавче нормативне забезпечення освітянської галузі в Україні добре структуроване

та досить змістовне, спрямоване на досягнення кращих результатів у вихованні та інтелектуальному розвитку молоді – майбутніх фахівців.

ПЛАН СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

1. Українська національна освіта на поч. XVI ст.
2. Письменники-полемісти XVI ст. про українську духовність.
3. Вплив братських шкіл на розвиток філософії освіти.
4. Філософія освіти у Києво-Могилянській академії.
5. Національні традиції української освіти у XVII ст.
6. Філософія освіти Григорія Сковороди.
7. Освіта в Україні і світі (сучасні реалії).
8. Концептуальні засади філософії освіти в Україні.
9. Законодавство України про вищу освіту.
10. Сучасна філософія освіти України (принципи, структура, стандарти держави).

ТЕМИ РЕФЕРАТІВ

1. Особливості освіти в часи українського бароко.
2. Специфіка системи організації та навчання в Києво-Могилянській академії.
3. Педагогічна система А. Макаренка: основні характеристики.
4. Педагогічна система В. Сухомлинського: основні положення та характеристика.
5. Проблеми впровадження Болонського процесу в Україні.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Товариство “Просвіта” і його сучасна діяльність.
2. Філософські аспекти 300-річчя безперервної освіти на Переяславщині.
3. Розвиток філософської думки та освіти в Київській Русі.
4. Традиційні уявлення та вірування українців.
5. Родовід – сучасне відношення в суспільстві. Національні ознаки родоvodu.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Андрущенко В. П.* Роздуми про освіту / В. П. Андрущенко – К., 2004.
2. *Бичко А.* Національні аспекти філософської освіти в Україні / Ада Бичко // *Філософія освіти: Науковий часопис.* – 2005. – № 1. – С.210-229.
3. *Горський В. С.* Історія української філософії: Навчальний посібник / В. С. Горський – К.: Наукова думка, 2001. – 375с.
4. *Григорій Сковорода.* Повне зібрання творів: [у 2 т.] / Григорій Сковорода – К., 1973.
5. *Калюжний Антуан Ежен.* Філософія серця Григорія Сковороди. Філософ без певної системи / Антуан Ежен Калюжний // *Сковорода Григорій: Дослідження, розвідки, матеріали.* – К.: Наукова думка, 1992. – С. 288-312.
6. *Кашуба М.* Григорій Сковорода в контексті доби Просвітництва / Марія Кашуба // *Григорій Сковорода – джерело духовної величі і сучасність.* – Тернопіль, 2007. – С. 6-13.
7. *Клепко С. Ф.* Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко - Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.

8. *Клепко С. Ф.* Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Клепко - Полтава: ПОППО, 2007. - 424 с.
9. Конституція України: гарант захисту прав людини [авт. Тексту М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш та ін.]. – К.: Знання, 2006. – 22с. – (Рекомендації... першої лекції).
10. *Костомаров Н.* Южная Русь в конце XVI в./ Н. И. Костомаров – К., 1989. – (Исторические произведения. Автобиография).
11. *Кримський С.* Феномен мудрості в творчості Г. Сковороди / Сергій Кримський // Сковорода Григорій: Ідейна спадщина і сучасність. – К., 2003. – 71с.
12. *Лозко Г.* Українське народознавство / Галина Лозко – К., 1995. – 367 с.
13. *Лутай В.* Про стан розробки концептуальних засад філософії освіти в Україні та їх впровадження в педагогічну практику / В. Лутай // Філософія освіти: Науковий часопис. – 2005. – №1. – С.30-36.
14. *Макаренко А.* Педагогическая поэма. Роман / Антон Макаренко – К.: "Веселка", 1986. – 604с.
15. *Макаренко А.* Флаги на башнях / Антон Макаренко – М.: Правда, 1983. – 480 с.
16. *Микитась В.* Давньо-українські студенти і професори / Василь Микитась – К., 1994. – 288с.
17. *Михальченко М.* Філософія освіти і соціокультурна теорія / Михальченко М. // Філософія освіти: Науковий часопис. – 2005. – №1. – С. 38-50.
18. *Ніколаєнко С.* Вищій школі державну турботу / Ніколаєнко С. // Дзеркало тижня. – 29.01.2005.
19. *Ніколаєнко С.* Я б не поспішав посипати голову попелом / Ніколаєнко С. // Дзеркало тижня. – 12.03.2005.
20. *Нічик В. М.* Києво-Могилянська академія і німецька культура / В. М. Нічик – К.: Український центр духовної культури, 2001.

21. *Стратій Я.* Сковородинівське розуміння освіти в світлі концепції “внутрішньої людини” / Ярослава Стратій // Сковорода Григорій: ідейна спадщина і сучасність. – К., 2003. – С.348 – 360.
22. *Сухомлинский В. А.* О воспитании / Сухомлинский В. А.; [сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик]. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с. – (– 5-е изд).
23. Три століття безперервного освітнього процесу в Переяславі // Початкова школа. – 2001. – №12. – 1с.
24. Українські гуманісти епохи Відродження: Антологія: у 2 ч. / [відп. ред. В. М. Нічик]. – Ч.2. – К.: Наукова думка “Основи”, 1995.
25. *Федів Ю. О.* Історія української філософії / Федів Ю. О., Мозгова Н. Г. – К.: Україна, 2001. – 510с.
26. *Харьковщенко Є.* “Разговор о премудрости” Григорія Сковороди: спроба систематизації софійного вчення у вітчизняній філософії / Є. Харьковщенко // Григорій Сковорода – духовний орієнтир для сучасності: Наукові матеріали XIII Сковородинівських читань: У 2 кн. – К., 2007. – Кн. 2. – С. 116-121.
27. *Черепанова С. А.* Людина культури у творчому синтезі філософії освіти та мистецтва: Перспективи ХХІ ст. / Черепанова С. А. // Гуманітарні науки. – 2001. – С.34-52.
28. *Шинкарук В.* Проблеми філософії культури в творчості Г. Сковороди / Володимир Шинкарук // Сковорода Григорій: Образ мислителя. – К., 1997. – С.6-11.

МОДУЛЬ II

ТЕМА 1. НАУКОВО-ФІЛОСОФСЬКИЙ СПОСІБ СПРИЙНЯТТЯ ДІЙСНОСТІ

План

1. Актуальність науково-філософського способу сприйняття дійсності.
2. Роль теорії еволюції у науково-філософському світогляді.
3. Поняття “еволюція” у контексті науково-філософського світогляду.
4. Поняття “буття” у контексті науково-філософського світогляду.

У першій лекції ми розглянули актуальність філософії освіти як наукової дисципліни і встановили, що стратегічною метою філософії освіти є необхідність формування образу людини майбутнього, а саме, творчо-гуманітарного, планетарно-космічного типу особистості. У даній лекції ми розглянемо способи сприйняття людиною навколишньої дійсності і виділимо основний спосіб взаємодії планетарно-космічного типу особистості з матеріальним світом.

Як відомо, існує чотири основні способи сприйняття людиною навколишнього світу: філософський, науковий, релігійний і міфологічний. Зазначимо, що студенти вищих навчальних закладів не тільки не замислюються над тим, що лежить в основі їх внутрішньої системи поглядів, але не можуть аргументувати різницю, між, наприклад, науково-філософським способом сприйняття світу і релігійним (або міфологічним). На питання “про виникнення життя” або “походження людини”, уникаючи пошуку важчої для сприйняття наукової аргументації,

вони із задоволенням та іронією констатують, що, оскільки наука не може дати однозначної і переконливої відповіді на ці питання, то вони дотримуються релігійної точки зору, яка зводиться всього до однієї тези: “Все створив Бог”.

Безумовно, в рамках спецкурсу з філософії освіти ми не повинні переконувати когось змінювати спосіб сприйняття навколишньої дійсності. Але ми повинні пам'ятати, що філософія освіти – це, насамперед, наукова дисципліна, покликана не тільки пропагувати, але і вводити в освітній процес найбільш значущі результати наукових досліджень, будувати систему освіти на достовірних наукових фактах, максимально наближати студентів до сучасних наукових відкриттів, що складають основу теперішнього та майбутнього способу життя. Ми повинні розуміти, що кожен педагог, незалежно від того, який спосіб сприйняття світу лежить в основі його світосприйняття, повинен завжди залишатися об'єктивним. І ця об'єктивність повинна полягати в тому, щоб нарівні з релігійними догматами, або навколонуковим (езотеричним) розумінням світу, перед учнями розкривалося багатство науково-філософського світогляду. Особливо це стосується середніх і вищих учбових закладів.

Саме з цієї причини однією з цілей реформи системи освіти в США кінця ХХ ст., є орієнтація на наукове забезпечення учбового процесу, розвиток творчих здібностей і критичного мислення учнів.

За даними рейтингових агентств найбільш успішною у сучасному світі є фінська система освіти, яка має наступні характеристики:

- високий рівень учбових досягнень учнів;
- рівні можливості доступу до освіти;
- безкоштовна освіта;
- всеосяжна, а не вибіркова природа базової освіти;

- важлива роль місцевої влади і муніципалітетів в організації процесу освіти;
- гетерогенні групи тих, хто навчається, відсутність катетеризації¹ і відбору учнів;
- індивідуальна підтримка навчального процесу і надання соціальної допомоги учням, інклюзивність² учителів;
- гнучкість системи – довіра і повноваження;
- гнучке адміністративне регулювання, готовність надати підтримку;
- довіра школі, її керівництву, вчителям і учням;
- інтерактивні методи роботи; вплив місцевих рад (муніципалітетів);
- орієнтація оцінки на розвиток – відсутність тестів, рейтингів;
- висококваліфіковані самостійні учителі.

Досягнення вище перелічених характеристик можливе тільки при домінуванні науково-філософського способу взаємодії з матеріальним світом. Тому, на наш погляд, планетарно-космічний тип особистості повинен використовувати виключно науково-філософський спосіб сприйняття дійсності.

Аргументуємо цю думку. Коли ми говоримо про закономірний або історичний характер процесів і явищ у навколишньому світі, ми насамперед погоджуємося з існуванням процесу еволюції. Еволюція (лат. *evolutio* – розгортання), у широкому розумінні – уявлення про зміни в суспільстві і природі, їх зорієнтованість, порядок, закономірність; певний стан якої-небудь системи розглядається як результат більш менш тривалих змін її передуючого стану; у вужчому сенсі – уявлення про повільні,

¹ Катетеризація в даному значенні: введення додаткових методів, критеріїв для діагностики або підвищення ефективності навчання.

² Інклюзивність (франц. – що включає), займенникові або дієслівні форми, що вказують на те, що адресат мови входить до числа учасників дії.

поступові зміни, на відміну від революції. Але визнання факту еволюції – це науково-філософський спосіб сприйняття дійсності, що відкидається як релігійним, так і міфологічним світоглядом. Наведемо факти, що свідчать про існування еволюції. Більшість наведеної аргументації була відома ще до кінця дев'ятнадцятого століття, решта отримана із сучасних досліджень.

Перший факт: прямі спостереження. Еволюційні зміни в межах популяцій і деякі способи видоутворення встановлені на підставі прямих спостережень або експериментальним шляхом. Достатньо відвідати зоопарк і подивитися на коня Пржевальського, зебру, поні, звичайного коня і т.д., щоб побачити схожість, що є видимою, й відмітити факт послідовного та зорієнтованого розвитку морфології даних організмів.

Другий факт: екстраполяція на більші групи. Існує безперервний ряд рівнів від популяції до географічної раси через вигляд до групи видів, підроду і роду. Кожному, хто вивчав живу природу і відчув її єдність, неможливо уявити собі, що різноманітність організмів на нижчих рівнях виникла еволюційним шляхом, а на надвидових рівнях – якимись іншими способами.

Третій факт: палеонтологічні дані. Для багатьох груп організмів, добре представлених в палеонтологічному літописі, можна спостерігати послідовний ряд форм, що змінюють одна одну в геологічному часі. У деяких випадках збереглися викопні залишки форм, що утворювали переходи між двома крупними групами.

Четвертий факт: таксономічна структура взаємозв'язків між видами, що нині живуть. Види природним чином об'єднуються в роди, роди – в родини, родини – в класи і так далі. Цей “природний розподіл організмів по групах, що підлягають одна інший”, як писав Ч. Дарвін, відображає розгалуженість філогенезу, яка

була встановлена ще до створення еволюційної теорії. Подібна ієрархічність таксономічних зв'язків виключає так званий, “незалежний акт творіння”, тому що йдеться не про одиничний вплив, а про створення більше мільйона видів живих організмів.

П'ятий факт: географічний розподіл. Багато родів, родин та інших груп таксономічного рангу, обмежено якоюсь однією географічною територією – певним архіпелагом, частиною материка або материком і т.д., у якій знаходиться центр розповсюдження даної групи. В той же час інша ізольована географічна територія населена іншими організмами, відмінними від першої групи. Так, наприклад, колібрі – родина, що мешкає в Америці, а гавайські квіткарки – родина, що мешкає на Гавайях. У таких випадках логічно припускати, що види, що входять в кожен з цих груп, або, в усякому разі, багато з них, виникли на тій території, де вони найрізноманітніше представлені.

Шостий факт: гомологія. Порівнюючи представників однієї великої групи, можна виявити, що вони володіють схожим загальним планом структурної організації, але розрізняються по деяких гомологічних частинах тіла. Як приклад можна привести різні форми, що приймають гомологічні передні кінцівки у представників різних видів ссавців і т.д.

Сьомий факт: рудиментарні органи. У деяких членів великої групи нерідко є атрофовані або нефункціонуючі органи. Такий рудиментарний орган аналогічний добре розвиненому функціонуючому органу в інших представників тієї ж самої групи. Так, у деяких птахів, що не літають, є рудиментарні крила, у деяких китів – рудиментарні кістки тазу, а у деяких змій, зокрема пітона – рудиментарні задні кінцівки. Ці структури інтерпретуються як рудименти органів, аналоги яких добре розвинені в інших членів тієї ж самої великої групи. Підгрупа, що володіє таким рудиментарним органом, перейшла в нове

місце проживання або до нового способу життя, в умовах якого раніше функціонуючий орган виявився зайвим і під дією відбору сильно редукувався, але зачатки його збереглися як залишки філогенезу.

Восьмий факт: біохімічна схожість. Різним спорідненим родам або родинам притаманна схожість біохімічного складу і молекулярної структури гомологічних білків.

2. Науково-філософський спосіб сприйняття дійсності, домінуючий в активності планетарно-космічного типу особистості, виключає спрощення і аргументацію будь-якої проблематики на основі застарілої інформації. Студенти часто вибудовують свої міркування на основі підручників та іншої наукової літератури, інформація у яких відставала від сучасних наукових досягнень на десять, двадцять і більше років³. Це стосується і доказової бази процесу еволюції. В кращому разі, студенти-біологи доводять існування еволюції дослідженнями початку ХХ століття, в гіршому – знаходять порятунок у креаціонізмі.

Маю глибоке переконання, що факт визнання чи невизнання еволюції, а також знання аргументації цього питання для студентів вищих навчальних закладів будь-якого профілю є обов'язковим, оскільки він закладає основу світосприйняття. Формування планетарно-космічного типу особистості неможливе доти, доки в основу світосприймання не буде закла-

³Вирішення цієї проблеми, на мій погляд, залежить від двох складових: 1) у зростаючій ролі бібліотек (причому не тільки університетських, але і міських, центральних), які повинні не тільки задовольняти інформаційні запити студентів, але і зорієнтувати їх пізнавальну активність, доносити сучаснішу інформацію; 2) у підвищенні професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів, які повинні відрізнятися від вчителів у школах не лише масштабом і глибиною бачення тієї чи іншої проблематики (наукової дисципліни), але і знанням стану проблеми на даний момент, тобто володінням сучасною інформацією.

дено систему поглядів, що гарантує людині не підпорядковану роль у повсякденному існуванні (на кшталт: усе в руках Божих), а *свободу вибору і самостійність у визначенні власної долі*. Тільки коли людина знатиме, що повноцінність її власного життя визначається не надприродними силами, а нею самою, її повсякденною працею в ім'я досягнення глобальної мети, тільки в цьому випадку можливо об'єднати цивілізацію і спрямувати загальні зусилля на освоєння довколишнього космосу.

Зміст процесу еволюції повністю ще не з'ясовано і не зрозуміло. Але, безумовно, він став глибшим та масштабнішим, аніж його вбачав основоположник теорії еволюції Чарльз Дарвін (1809-1882). Тому в даний час, відповідаючи на питання “про походження життя” або “про походження людини” потрібно не опонувати Ч. Дарвіну, наводячи заїжджені аргументи про неспроможність його концепції – про походження людини від мавпи⁴, що теорія еволюції помилкова, а знати як мінімум два реальні факти, які виводять розуміння теорії еволюції на якісно нові рівні.

По-перше, у 30-ті – 40-і роки ХХ століття відбулося злиття двох, спочатку відокремлених, напрямів мислення – генетики Грегора Менделя (1822-1884) і еволюційного для популяції підходу Чарльза Дарвіна. В результаті утворилася та, що розроб-

⁴Насправді Ч. Дарвін і його теорія еволюції до цієї концепції має лише опосередковане відношення. Сам Ч. Дарвін, як це витікає зі свідчень очевидців, скептично ставився до цієї ідеї і ніколи офіційно не висловлювався за її підтримку. Мало того, питання про “походження людини від мавпи” піднімалися задовго до Дарвіна. У 1699 р. у Лондоні вийшла книга лікаря і анатома Е. Тайсона, назва якої в перекладі з латини звучала так: “Орангутанг, або Людина лісова”, Тайсон вперше описав людиноподібних мавп шимпанзе. Трохи пізніше Жан Батист Ламарк (1744-1829) у своїй “Філософії зоології” написав, що людина могла виникнути від найбільш досконалої мавпи на зразок шимпанзе. - Лалаянц И.Э. Шестой день творения// Мироздание и человек - М.: Политиздат, 1990. – С. 243-347.

ляється і до теперішнього часу синтетична теорія еволюції, яка розглядала вже не тільки зміни форм (еволюцію організмів), але і розвиток змісту: молекул і генів. В основу нового напрямку покладено роботи С. Четверікова (1926), Р. Фішера (1930), С. Райта (1931), Дж. Холдейна (1932), Ф. Добржанського (1937, 1941), Э. Майєра (1941) та ін.

Синтетичну теорію еволюції можна охарактеризувати як генетичний для популяції підхід до мікроеволюції⁵ і її поширення на інші еволюційні рівні та інші галузі біології. По суті, вона є поєднанням генетичного для популяції підходу, що забезпечує теоретичну точність, з підходом натуралістів до вивчення природних популяцій і видів, що наближає до реальності. У своєму повному об'ємі синтетична теорія охоплює набагато більше галузей науки. Це не спеціальна теорія, яку можна підтвердити або довести її помилковість, а якась загальна теорія, парадигма, здатна сприймати зміни і модифікації в широких межах, як це і відбувалося протягом багатьох років після її виникнення.

В рамках сучасної теорії виділяють чотири чинники еволюції: мутаційний процес, потік генів, природний відбір і дрейф генів. Перші два чинники створюють мінливість, два інших чинники цю мінливість диференціюють. Чинники, які створюють мінливість, є основою мікроеволюції, а чинники, що її диференціюють, продовжують процес, який приводить до встановлення нових частот варіантів. Еволюційну зміну в межах

⁵В. В. Грант визначає мікроеволюцію як «систематичну зміну частот гомологічних алелей, ділянок хромосом або цілих хромосом в локальній популяції; інакше кажучи, мікроеволюцією називають будь-яке збільшення або зменшення частоти в генофонді якої-небудь варіантної форми, яка продовжує зустрічатися в популяції з покоління в покоління» - Грант В. *Эволюционный процесс: Критический обзор эволюционной теории*: Пер. с англ. – М.: Мир, 1991. – С.: 47.

популяції можна розглядати як результат дії протилежних сил, що створюють і виокремлюють генетичну мінливість.

При цьому слід зазначити, що сучасна еволюційна теорія під природним відбором розуміє не “боротьбу за існування” в інтерпретації Ч. Дарвіна, а диференціальне розмноження альтернативних форм генів, генотипів або інших репродуктивних одиниць.

По-друге, наприкінці XIX - початку XX століття у працях Рудольфа Клаузіуса (1822-1888), Людвіга Больцмана (1844-1906), Альберта Ейнштейна (1879-1955) та ін., в основу теорії еволюції були закладені закони термодинаміки, і вона знайшла фізико-математичне обґрунтування. Дещо пізніше завдяки працям А. Фрідмана, Р. Гамолова, Я. Зельдовіча, І. Новікова та інших фізико-математична теорія еволюції була покладена в основу сучасних космологічних концепцій, які в свою чергу знайшли своє місце у сучасному світобаченні.

3. Такі масштабні зміни у розумінні теорії еволюції ґрунтуються на базі знань, що вже не зводяться до палеонтології, археології та біології. Теорія еволюції доведена в генетиці, нейрофізіології, органічній і неорганічній хімії, фізиці і біофізиці, геології, космології й інших наукових дисциплінах.

Необхідність розуміння змісту природничонаукового терміну “еволюція” пояснюється іще й тим, що воно безпосередньо пов'язане із змістом поняття “буття”. Але, якщо поняття “еволюція” вивчається здебільшого природничонауковими галузями знання і має більш ніж столітню історію, то поняття “буття” має давнішу традицію, близько двох тисячоліть, і вивчається під різними формулюваннями у філософії, релігії і міфології.

На понятті “буття” ми зосередимо свою увагу, оскільки від нього безпосередньо залежить розуміння таких важливих словосполучень, як “буття життя”, “буття людини”, нарешті, “буття світу”. А оскільки аналітика “буття” належить

насамперед філософії⁶, то ми змушені зануритися у світ сучасної філософії, щоб пояснити єдність науки і філософії у розумінні понять “еволюція” та “буття”.

Сучасна філософія переживає нелегкі часи. За великим рахунком їй завжди було не просто, оскільки розмірковувати, мати здатність до мудрості - це одне, а прагматизм, реалії життя – це інше. І у цьому “іншому” полягає багато в чому обтяжливе для філософії співвідношення філософії і науки, абстракції і конкретики, розмірковування і прагматизму.

Наука вийшла з філософії. Точніше, філософія звільнилася від науки. Філософія і наука, разом з релігією та міфологією стали самодостатніми способами пізнання світу. Як ми вже говорили, кожна людина, залежно від особливостей формування психіки, може сприймати дійсність чотирма основними способами: науковим, філософським, релігійним або міфологічним. Можливі комбінації⁷.

Що спричинило звільнення філософії від науки? Насамперед – предмет дослідження. Предмет дослідження філософії, як вважається, – буття світу і людини як узагальненої картини. Предмет дослідження науки – світ як сукупність об'єктивного, системно організованого і обґрунтованого знання. Філософія прагне раціональними й ірраціональними засобами створити гранично узагальнену картину світу і встановити місце людини у Всесвіті. Наука своєю метою визначає виявлення законів, відповідно до яких об'єкти можуть перетворюватися в процесі людської діяльності.

У філософії, як способі пізнання світу домінує світоглядна функція: пізнання світу в цілому чи в окремих аспектах.

⁶Оскільки в рамках даного курсу лекцій ми не розглядаємо релігійні і міфологічні точки зору.

⁷У деяких довідкових виданнях виділяють ще буденний і художній спосіб сприйняття світу. Для нашого дослідження це не принципово.

Необхідність філософського способу пізнання світу полягає в динаміці соціального життя і диктується реальними потребами пошуку нових світоглядних орієнтирів, врегульовуючих людську діяльність. У розвиткові суспільства завжди виникають епохи, коли раніше визначені орієнтири, виражені системою універсальї культури (уявленнями про природу, суспільство, людину, добро і зло, життя і смерть, свободу і необхідність і т. д.), перестають забезпечувати відтворення і зчеплення необхідних суспільству видів діяльності. Тоді відбувається розірвання традицій та формуються потреби в пошукові нових світоглядних орієнтирів. Філософія продукує їх. Вона узагальнює створене, відкрите, відтворене в цілісну картину, й представляє світ як систему, в якій усе відоме про світ на даний проміжок часу, займає своє, відведене місце. Філософія формує гармонійну узагальнену картину світу, в якій чітко вказані місця людини, органічного і неорганічного світу.

Наука – це інше. Вона показує лише один із зрізів різноманіття світу та людського існування. Найважливішою характеристикою науки є ознака наочності й об'єктивності. Наука наочна. Вона фіксує явища і намагається фіксувати процеси. Мета – розкрити їх зміст, роздивитися, що там усередині, по суті. Розкрита суть – це оприлюднений *зміст* процесу або явища. “Оприлюднення” – це знакове позначення⁸ складових змісту або явища, це система знакових позначень, яка замінює зміст процесу і показує його зсередини, як сукупність деталей. При цьому наука стикається з дивовижним явищем: система знакових позначень, що фіксує або замінює складові частини процесу в сукупності, в цілому, утворює абсолютно інший процес, що принципово відрізняється від того, який вона аналізувала, тобто розбирала на частини. Якщо простіше, то частини розбитої чашки при склеюванні утворювали іншу чашку, не ідентичну розбитій.

⁸Словами, словосполученнями, символами ...

Сучасна наука - це складна і багатообразна система окремих наукових дисциплін. Науковці налічують їх декілька тисяч, які можна об'єднати в дві сфери: фундаментальні та прикладні науки.

Мета фундаментальних наук - пізнання об'єктивних законів світу, як вони існують "самі по собі", безвідносно до інтересів і потреб людини. До фундаментальних наук відносяться: математичні, природничі (механіка, астрономія, астрофізика, фізика, хімічна фізика, фізична хімія, хімія, геохімія, геологія, географія, біохімія, біологія, антропологія і ін.), соціальні (історія, археологія, етнографія, економіка, статистика, демографія, науки про державу, право, історія мистецтва і ін.), гуманітарні науки (психологія і її галузі, логіка, лінгвістика, філологія та ін.). Фундаментальні науки тому і називаються фундаментальними, що своїми основоположними висновками, результатами, теоріями вони визначають зміст наукової картини світу.

Прикладні науки орієнтовані на вироблення способів застосування отриманих фундаментальною наукою знань об'єктивних законів світу для задоволення потреб і інтересів людей. До прикладних наук відносяться: кібернетика, технічні науки (прикладна механіка, технологія машин і механізмів, опір матеріалів, технічна фізика, хіміко-технологічні науки, металургія, гірська справа, електротехнічні науки, ядерна енергетика, космонавтика та ін.), сільськогосподарські науки (агрономічні, зоотехнічні); медичні науки; педагогіка і т. д. У прикладних науках фундаментального знання набуває практичне значення, використовується для розвитку продуктивних сил суспільства, вдосконалення наочної сфери людського буття, матеріальної культури.

Таким чином, філософія розглядає загальні процеси, тобто процес в процесі, а наука намагається опредметнити процес,

зупинити його плинність, розкласти на фрагменти і розглянути, означити складові частини процесу.

Історія філософії виділяє в розвиткові філософії два основні етапи: класичний і некласичний. Етап класичної філософії – це безумовна близькість до науки. Це спроба розкриття суті предмету дослідження: буття світу і людини. А оскільки розкриття *суті* (зміст) – це призначення науки, то класична філософія, що тільки-но звільнилася від науки, практично, використовувала ті ж методи. Тільки її предмет дослідження був масштабнішим і менш практичним.

Етап некласичної філософії – це спроба осягнення існування. Це вже дослідження процесу, визнання його незбагненності, і одночасно факту плинності буття, його практичної *невловимості*. Для некласичної філософії “процес”, “явище”, як поняття стали недоступні пізнанню. Якщо класична філософія і наука в “процесі” та “явищі” могли виявити зміст і оголосити про його розкриття, визнаючи, що цей “процес” або “явище” вже пізнані, змістовно розкриті, то некласична філософія виявила і спробувала аргументувати абсолютно іншу ідею. А саме, що самі “процеси” або “явища” є не що інше, як складові первинного фундаментального явища – *буття*. Світ, який оточує людину і частиною якого людина є – не що інше, як буття: безперервний, спрямований рух. А ті “процеси” і “явища”, які класична філософія та наука, як їм здавалося, змістовно розкривали, насправді є фрагментами існування світу, що до того ж втратили свою цінність унаслідок того, що висмикнуті із буття, висвітлені, вони відриваються від реального процесу й втрачають із ним інформаційний зв'язок. Розкриті наукою і класичною філософією суті існування, з погляду некласичної філософії – це окремі пазли з декількох величезних картин, або ж вирізані кадри з декількох багатосерійних фільмів. Вони не тільки не в змозі розкрити зміст

буття, вони природно навіть не можуть на це претендувати; буття непізнане.

З моменту визнання факту непізнаності *буття* світу (кінець дев'ятнадцятого століття), філософія протиставила себе науці, чим ще більш підірвала визнання і вагу в науковому й навколонуковому середовищі. Філософію визнали не наукою, відповідно, на тлі науково-технічного прогресу, досягнень *наукового* знання, філософію, за мовчазною згодою багатьох, відсунули на задвірки процесу пізнання. У ХХ ст. модним та істинним був визнаний науковий спосіб пізнання світу, оскільки вважалося, що як такого *буття* світу немає, а є сукупність змістовно розкритої *суті* (процесів і явищ), яка і утворює картину світу.

Але до середини ХХ ст. у самій науці окреслилися якісні зміни: класичні наукові теорії замінили теорії не класичні, релятивістські. У надра самої науки прийшло розуміння того факту, згідно з яким не класичну філософію і відсунули на задвірки процесу пізнання: світ – це не сукупність дискретностей (*суті*), а дискретно-континуальне середовище (*буття*). Наука визнала, що розглядати світ як сукупність *суті* (дискретностей) неправильно.

Тобто до середини ХХ ст. наука підійшла до того, що у ХІХ ст. у працях А. Шопенгауера і С. К'єркегора філософія тяжіла до ірраціонального розуміння світу, до розуміння світу, як *існування* (спрямованого і безперервного руху). Висновки не класичної філософії отримали обґрунтування в не класичних *наукових* теоріях, біля витоків яких стояли такі знакові фігури, як Макс Планк, Альберт Ейнштейн, Нільс Бор, Луї де Бройль, Ервін Шредінгер, Вернер Гейзенберг, Поль Дирак, Макс Борн та ін. Фізики позначили *буття* науковим терміном “дискретно-континуальне середовище”, створивши для його опису дві теорії: теорію відносності і квантову механіку.

Таким чином, на початок ХХІ ст. філософія і наука прийшли до загального визнання факту *буття* світу. Але воно у розумінні філософії і науки принципово різне. Для науки буття світу залишилося *пізнаваним* через пізнання суті (дискретності або континуальності), а для філософії пізнання буття світу через пізнання суті принципово неможливе. У філософії визнається факт пізнання суті, але сукупність змістовно розкритої суті, з погляду некласичної філософії, немає існування. Суть, як фрагменти існування, тільки висвітлює аспекти існування, другорядні його характеристики. В цілому, в потоці, в “пориві”, в русі, пізнати *буття* раціональними методами, інтелектом – неможливо⁹. З погляду філософії, існування можна пізнати або інтуїцією, або, як мить, осяяння. У сучасній філософії визнається можливим пізнання буття тільки як осяяння, “просвітлення”, у момент якого буття “трохи відкривається” у своїй цілісності, як потік, рух.

З цих установок, що принципово не зводяться, здійснюється наукове і філософське пізнання світу. Наука робить ставку на розкриття суті, через них прагнучи підійти до розкриття змісту буття. Філософія намагається за рахунок використання нових методів “осягнути” або охопити існування в цілому. З наукової точки зору, у міру розкриття суті існування, філософія займається даремною справою, оскільки неможливо осягнути неосяжне. З філософської точки зору науковий спосіб пізнання світу помилковий, оскільки систематизація змістовно розкритої суті приводить до спотвореного розуміння змісту існування.

4. Сучасний рівень розвитку знання не дає можливості визначити, який із способів: філософський чи науковий, є істинним у визначенні змісту поняття “буття”. Досягнення є як з одного, так і з іншого боку. Спробуємо інтегрувати кращі методи

⁹Класичними в цьому питанні вважаються роботи французького філософа, нобелівського лауреата Анрі Бергсона (1859-1941).

філософського та наукового способу пізнання світу і використовувати в аналізі поняття “буття” *науково-філософський* спосіб пізнання світу. Чому саме *науково-філософський* спосіб, а не, наприклад, філософсько-науковий? Тому що науковий спосіб пізнання світу із буття виокремлює найбільш доступну суть і розкриває її зміст, намагаючись розкрити зміст самого буття. І хай не завжди сукупність змістовно розкритої суті відповідає дійсній картині буття, зате опредметнена суть, така, що виявила свій зміст у результаті використання наукових методик, дозволяє з’ясувати аспекти самого існування. Змістовно розкрита суть (опредметнена суть) дозволяє буттю певною мірою виявити себе. І це явище буття є цілком об’єктивним, оскільки підтверджене суттю, що виявила свій зміст. У міру розкриття змісту нових фрагментів (суті), буття змінюється або доповнюється саме уявлення про нього. Тобто, у міру кількісного і якісного розкриття суті, ми можемо говорити про зміну розуміння наукової картини світу або буття. І це цілком прийнятний та закономірний процес. Наукове пізнання світу, підхід до пізнання буття через розкриття змісту суті, дозволяє реально, раціонально дивитися на саме буття, ототожнювати себе з ним, епізодично бути присутнім у ньому, і залишатися переконаним у тому, що ця присутність реальна у такому ж реальному бутті.

Чому ж ми обрали саме *науково-філософський* спосіб пізнання буття? Філософський спосіб пізнання буття, на відміну від наукового, не наочний. Він масштабний і абстрактний. Його відмінна риса – охопити буття в цілому, в русі, в пориві. Без наукового способу, без зв’язку з суттю та її змістом, філософський спосіб пізнання світу дуже часто буває помилковим, на рівні ілюзії, фантазії або ж поверхневого узагальнення. Можна охопити буття, можна уявити, що його зміст розкрито, але все це *уявлення* про буття, хочемо ми цього чи ні, має відповідати реальності. Коли уявлення про буття не відповідає

опредметненій суті – мова не може йти про *реальне* буття. Можливо, це буття ілюзорне, *фантастичне*¹⁰, або ж фантазмагоричне¹¹, але це не те буття, в якому присутній наш світ і ми самі. Саме з цієї причини, на наш погляд, філософський спосіб пізнання світу безпосередньо залежить від наукового способу.

Але з іншого боку, філософський спосіб пізнання буття дозволяє розглянути його в цілому, в потоці, в русі. Філософський спосіб – це не сукупність предметної суті, що максимум може дозволити собі наукове уявлення про буття, це спроба закарбувати ціле. Це свого роду прозріння, просвітлення, осяяння, про яке йшлося у першій темі. Але, безумовно є спроба масштабного предметнення буття, його ідентифікація і знакове позначення як цілого, неподільного.

Для філософського способу пізнання буття як ніколи важлива ерудиція – широка обізнаність про предметну суть. Знання (кількісне і якісне) предметної суті дозволяє найбільш вірогідно прозріти буття, ідентифікувати його в тому або іншому масштабі, знаково позначити. Філософський спосіб пізнання світу – це не просто висвітлення буття в цілому. Це можливо, але висока вірогідності того, що висвітлене в цілому буття виявиться фантазмагоричним. Філософський спосіб пізнання світу, це, насамперед, висвітлення буття з безперервним співвідношенням із предметною суттю, тобто з науково встановленими фактами. А. Койре відзначив, що історія наукової думки учить нас, що:

а) наукова думка ніколи не була повністю відокремлена від філософської думки;

¹⁰Від грецького *phantasia* – одна з форм уяви, або ж від грецького *phantastike* – мистецтво уявляти.

¹¹“Фантазмагорія (від грецьк. *phantasma* – бачення, примара і *agoreuo* – говорю), щось нереальне, химерні бачення, маревні фантазії” - Большой энциклопедический словарь. / Гл. ред. Прохоров А. М. - СПб.: "Норинт", 1999. – С.: 1264.

б) великі наукові революції завжди характеризувалися катастрофою чи зміною філософських концепцій;

в) наукова думка – мова йде про фізичні науки – розвивалася не у вакуумі; цей розвиток завжди відбувався в рамках певних ідей, фундаментальних принципів, наділених аксіоматичною очевидністю, які, як правило, вважалися такими, що належать власне філософії.

Таким чином, науково-філософський спосіб сприйняття дійсності серед усіх способів найбільш ефективний, оскільки з одного боку, він розкриває дійсний зміст процесів і явищ у навколишньому матеріальному світі, з іншого боку, дозволяє сприймати світ масштабно, цілісно, в потоці буття. Саме з цієї причини, формування планетарно-космічного типу особистості в обов'язковому порядку включає формування науково-філософського способу світосприйняття, тому що тільки в цьому випадку у людини з'являється майбутнє: самостійне, перспективне і необмежене надприродними силами.

Використовуючи науково-філософський спосіб пізнання світу, спробуємо розкрити поняття “*буття*”, щоб глибше розуміти значення словосполучень “*буття світу*”, “*буття людини*” і т.п.

З погляду сучасної філософії матерія – це категорія, що виражає найбільш глибоку суть Всесвіту, або інакше, це *сутнісна* одиниця Всесвіту. Причому у межах використання квантової теорії зміст цієї одиниці (суть) неважливий: це може бути корпускула, але може бути і хвиля. Матерія як суть проявляє себе в бутті, в русі. Минуле, сьогодення і майбутнє матеріального світу – це спрямований, детермінований процес буття, в якому розкривається його матеріальна суть. Сукупність проявленої матеріальної суті в бутті утворює структуру Всесвіту.

Але що таке *буття*? Мало сказати, що це рух. Це потік фундаментального і такого, що визначає, який змістовно тотожний науковому поняттю “*Космічний вакуум*”. При цьому

поняття космічний вакуум у жодному випадку не зводиться до поняття фізичний вакуум¹². Космічний вакуум - це ширше і глибше, це погляд, що намагається охопити неосяжне, відобразити що швидкоплинно мчить, *існує*. Космічний вакуум – це дискретно-континуальне середовище як простір, що розгортається, лежить в основі світу.

Буття (космічний вакуум) – це квантовий світ, в якому народжуються то корпускули, то хвилі, або інакше, проявляє себе суть, *матерія*. Дослідженням корпускул або хвиль у їх *локальному* (“розірваному”) стані займається класична фізика, теоретичне обґрунтування якої досягло найвищого рівня. Якщо буття як потік, як космічний вакуум або дискретно-континуальне середовище, ще остаточно не з’ясоване і не зрозуміле, то багато сутнісних проявів буття (локальні (“розірвані”) стани матерії) постнекласичною фізикою змістовно розкрито. Природничонаукове знання пропонує, в термінології І. Пригожина, *фізику того, що існує* модель *існування*, представлена змістовно розкритою суттю.

Фізика що існує – це сучасна природничонаукова модель буття. У праці “Концепції сучасного природознавства” В. Горбачов описує цю модель таким чином: “Сучасні фізичні теорії мають справу з найосновнішими поняттями, властивостями, станами природи, такими як час, простір, маса, заряд, поле, вакуум і т.д. Створена теорія атома, що пояснює стабільність атомів, періодичність властивостей хімічних елементів, утворення хімічних зв'язків різних видів, що пояснюють численні та різноманітні фізичні і хімічні явища.

¹²В даний час, як впливає з дослідження В. Горбачова, під фізичним вакуумом розуміється “сукупність віртуальних станів, віртуальних пар з нескінченною щільністю енергії”. У сучасній квантовій теорії показується, що існує безліч вакууму, який реалізується за допомогою спонтанного порушення симетрії. - Горбачев В. В. Концепции современного естествознания. В 2 ч.: Учебное пособие. - М.: Издательство МГУП, 2000. - 274 с.

Встановлена будова атома й складових його частинок. У результаті сформульована послідовна концепція атомістичної будови матерії, згідно якої все суще складається з 12 фундаментальних ферміонів: 6 кварків різних ароматів і кольорів та 6 лептонів з різними лептоновими зарядами. Все різноманіття природних явищ пояснюється взаємоперетворенням цих частинок і їх взаємодією, які зводяться до чотирьох видів фундаментальних взаємодій – гравітаційного, сильного, слабкого й електромагнітного. Передбачається, що переносниками взаємодії є частинки – фундаментальні бозони, фотони, гравітони. Здійснюються спроби об'єднати ці взаємодії в одне. Важливо також, що результати дослідження мікросвіту дають можливість по-новому осмислити процеси мегасвіту – народження і еволюцію зірок, галактик, всього Всесвіту. З погляду сучасного розвитку знання в основу буття покладено чотири фундаментальні закони (груп законів):

- 1) другий початок термодинаміки;
- 2) закон ієрархічної еволюції як зростання ентропії (закон А. Хазена);
- 3) закони самоорганізації;
- 4) закони збереження фізичних величин.

У бутті виділяють три основні властивості: воно спрямоване, зумовлене та незворотне. Факт *спрямованості* буття виходить із другого початку термодинаміки і є загальноновизнаним у науці та філософії. *Зумовленість* буття до цих пір викликає сумнів і нерозуміння в науково-філософських колах. Одним з перших дану властивість буття постулював В. Гегель. Серед сучасних дослідників цій властивості буття приділив увагу Р. Пенроуз. Він допускає, що якщо вважати, що модель Всесвіту відповідає моделі ідеального газу, то спрямованість еволюції пояснюється переходом системи з “низькою” ентропією до системи з “високою” ентропією, а точка сингулярності і є ні що інше, як

найменша ентропія. Такий зміст структури Всесвіту якраз приводить до розуміння факту *зумовленості* буття, *зумовленого* розвитку матеріального світу: кожна подія з певним ступенем вірогідності визначена подією попередньою. Зумовленість для мене це, перш за все, *передуюча* будь-якій визначеності визначеність (або ж випадковість, що стала визначеністю). Це більш ніж спрямованість, яка вказує на лінійну послідовність буття. Зумовленість не виключає випадковостей, але при цьому, всі випадковості припустимі в рамках попередніх подій. Зумовленість як поняття вказує на факт, що будь-яка певна подія послідовна, закономірно, а можливо, і випадково викликана таким же передуванням, певною подією. *Зумовленість існування* (зумовлений розвиток матеріального світу) – це еволюційний перехід від початкової точки (припустимо, точки сингулярності) до сучасної структури Всесвіту, що розширюється. Зумовлене існування – це певні ієрархії еволюціонуючої матерії, поява яких викликана такими ж попередніми певними ієрархіями.

Третя властивість буття - *незворотність*, яку, спираючись на другий початок термодинаміки, постулював сучасний американський учений К. Денбіг. Денбіг не створив загальної теорії незворотності, оскільки вважав, що через величезну різноманітність незворотних процесів це зробити маловірогідно. Перед собою він поставив інше завдання: показати, що *незворотність* – це поняття ширше, ніж зростання ентропії.

Таким чином, кажучи про *буття світу* з погляду сучасного науково-філософського знання, ми ведемо мову, головним чином, про чотири основні фундаментальні процеси:

1. Про другий початок термодинаміки, який розкриває зміст першопричини руху (буття) у визначальному (фундаментальному) просторі. Первинний простір *буття*, як ми вважаємо, це простір космічного вакууму.

2. Про *зумовлений* розвиток матерії, яка розкритою суттю проявляє себе в *бутті*. Змістовно цей процес пояснюється *спрямованістю* та *незворотністю* первинного руху і не виключає випадковостей;

3. Про ієрархічне *явище суті* (матерії, її станів і форм) у бутті. Основу ієрархічного явища суті в бутті пояснює закон Хазена.

4. Про *незворотність* процесів і явищ у матеріальному світі.

Підведемо підсумки:

По-перше, ми встановили, що будь-яке розуміння світу як розвиток, насамперед, пов'язане з поняттям “еволюція”. Ми привели цілий ряд доказів на користь синтетичної теорії еволюції і висловили стурбованість якістю розгляду цього питання, як в середніх, так і у вищих навчальних закладах.

По-друге, ми показали, що основу світогляду планетарно-космічного типу особистості повинен складати науково-філософський спосіб сприйняття дійсності і аргументували своє твердження.

По-третє, ми обґрунтували значущість науково-філософського способу сприйняття світу в розкритті основ Всесвіту, спробувавши “примирити” самодостатні науковий і філософський способи світосприйняття, з метою формування дієвішого, масштабнішого та ефективнішого способу, який, можливо, і стане основою світосприйняття у людини майбутнього.

По-четверте, використовуючи науково-філософський спосіб сприйняття дійсності, ми розглянули поняття “буття” і показали його зв'язок з природничо-науковим поняттям “еволюція”.

ПЛАН СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

1. Актуальність науково-філософського способу сприйняття дійсності.

2. Науково-філософський світогляд і факт еволюції: “За” чи “Проти”?
3. Синтетична теорія еволюції.
4. Основні функції філософії та науки у формуванні та розвитку науково-філософського світогляду.
5. Роль теорії еволюції у науково-філософському світогляді (класичний і некласичний періоди).
6. Поняття “еволюція” у контексті науково-філософського світогляду.
7. Поняття “буття” у контексті науково-філософського світогляду.

ТЕМИ РЕФЕРАТІВ

1. Поняття “Життєвий порив” у концепції філософії життя Анрі Бергсона.
2. Роль українських учених в становленні синтетичної теорії еволюції.
3. Сучасні природничо-наукові концепції структури матерії.
4. Фундаментальні закони, які покладено в основу існування світу.
5. Науково-філософське поняття світу і креаціонізм: основні характеристики та перспективи розвитку.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Суть науково-філософського способу взаємодії людини з навколишнім матеріальним світом.
2. Окрім синтетичної теорії еволюції, які інші теорії еволюції Вам відомі? Назвіть їх сильні і слабкі сторони порівняно з синтетичною теорією.

3. Назвіть сильні та слабкі сторони синтетичної теорії еволюції. Чи в змозі вона повністю пояснити процес розгортання світу і чому?

4. Чи можливий на Вашу думку повноцінний розвиток науки без філософії або філософії без науки? Обґрунтуйте.

5. Наскільки тотожні поняття “суть” і “матерія”? Чи можливо говорити про одне з них крізь призму іншого? Обґрунтуйте.

6. Чи можливо зіставити поняття “еволюція” та “буття”? Проаналізуйте етимологію даних понять.

7. Охарактеризуйте три основні закони, що покладено в основу буття. Чи достатньо цих законів для наукового опису буття світу? Запропонуйте свій перелік законів.

8. Чи вважаєте Ви обґрунтованим введення в групу фундаментальних законів буття закон Хазена? Аргументуйте.

9. Чи здатний на вашу думку педагог із релігійним чи міфологічним типом світогляду об'єктивно донести до учнів науково-філософське бачення світу? Аргументуйте.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Айала Ф.* Введение в популяционную и эволюционную генетику /Ф. Айала ; [пер. с англ.] – М.: Мир, 1984. – 232 с.

2. *Акчурина И. А.* Единство естественнонаучного знания / И. А. Акчурина – М.: "Наука", 1974. – 208 с.

3. *Аносов И. П.* Основы эволюционной теории / Аносов И. П., Кулич Л. Я. – К.: “Твір інтер”, 1999. – 288 с.

4. *Антомонов Ю. Г.* Размышления об эволюции материи / Ю. Г. Антомонов – М.: ”Советская Россия”, 1976. – 176 с.

5. *Афанасьев В. Г.* Проблема целостности в философии и биологии / В. Г. Афанасьев – М.: “Мысль”, 1964. – 416 с.

6. *Афанасьев В. Г.* Мир живого: системность, эволюция и управление / В.Г.Афанасьев – М.: Политиздат, 1986. – 334 с.

7. *Бабков В. В.* Московская школа эволюционной генетики / В. В. Бабков – М.: Наука, 1985. – 216 с.
8. *Базалук О. А.* Мироздание: живая и разумная материя (историко-философский и естественнонаучный анализ в свете новой космологической концепции) / Олег Базалук – Днепропетровск: Пороги, 2005. – 412 с. – (Монография).
9. *Берг Л. С.* Труды по теории эволюции (1922-1930) / Л.С. Берг – Ленинград: Наука, Ленинградское отделение, 1977. – 388 с.
10. *Бергсон А.* Творческая эволюция. Материя и память / Бергсон А.; [пер. с фр.]. – Мн: Харвест, 1999. – 1408 с.
11. *Горбачев В. В.* Концепции современного естествознания. [в 2 ч.] / Горбачев В. В. - М.: Издательство МГУП, 2000. - 274 с. – (Учебное пособие).
12. *Грант В.* Эволюционный процесс: Критический обзор эволюционной теории / Грант В.; [пер. с англ.]. – М.: Мир, 1991. – 488 с.
13. *Дарвин Ч.* Происхождение видов путем естественного отбора: Кн. для учителя // Комментарий А. В. Яблокова, Б. М. Медникова. – М.: Просвещение, 1986. – 383 с.
14. *Джахая Л. Г.* Вакуум / Л. Г. Джахая – Сухуми: Алашара, 1990. – 78 с.
15. *Кассирер Э.* Избранное: Индивид и космос / Эрнст Кассирер . - М.; СПб.: Университетская книга, 2000. - 654 с.
16. *Клепко С. Ф.* Філософія освіти в європейському контексті / Клепко С. Ф. – Полтава: ПОППО, 2006. – С.28.
17. *Койре А.* Очерки истории философской мысли (О влиянии философских концепций на развитие научных теорий) / Койре А.; [пер. с фр.]. – М.: Прогресс, 1985. – С.14-15.
18. Мироздание и человек: (Евсюков В. В. Мифы о мироздании – С. 7-122; Ларичев В. Е. Поиски предков Адама –

С. 123-242; Лалаянц И. Э. Шестой день творения – С. 243-347) – М.: Политиздат, 1990. – 352 с.

19. *Пенроуз Роджер*. Новый ум короля: О компьютерах, мышлении и законах физики / Роджер Пенроуз ; [пер. с англ.]. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 384 с.

20. *Хазен А. М.* Разум природы и разум человека / А. М. Хазен – М.: РИО “Мособлупрполиграфиздат”, 2000. – 608 с.

ТЕМА 2. ДУХОВНІ ВИМІРИ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ. ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКІ ЦІННОСТІ

План

1. Духовність – один з інтегруючих елементів суспільства.
2. Роль цінностей у структурі буття особистості.
3. Світоглядні засади особистості – основа педагогічної діяльності.
4. “Золоте правило моралі” та його вплив на розвиток філософії освіти.
5. Біблейські заповіді – основа внутрішнього абстрактного образу особистості.
6. Система освіти як транслятор норм і цінностей буття.
7. Моральні максими Л. Толстого.
8. Формування української ціннісно-нормативної моделі.
9. Ціль і мета як відношення та передбачуваний результат.

1. Одним з основних інтегруючих елементів суспільства виступає духовність, а саме основна її складова – загальнолюдські цінності.

На думку А. Запісоцко, найважливішою для духовності, що розвивається, є “*ціннісно-нормативна сфера свідомості особистості*”. Система цінностей входить в ядро особистості і виступає як світоглядна основа всіх сфер та аспектів її життєдіяльності. Основна функція системи освіти якраз і полягає у здатності формування даної компоненти, що й знаходить віддзеркалення в самому понятті освіта.

Ядро особистості – це повноцінне, гармонійне внутрішнє “Я” людини, або в науково-філософській термінології – це внутрішній абстрактний образ, крізь призму якого людина сприймає зовнішній світ. У свою чергу, основу внутрішнього абстрактного образу (або внутрішнього “Я”) утворюють

загальнолюдські цінності: актуалізована інформація, відображена в нейронних об'єднаннях довготривалої пам'яті.

2. Існує ціла філософська дисципліна – аксіологія, яка розглядає структуру цінностей і їх місце в бутті людини. Аксіологія піднімає питання про зв'язок цінностей між собою та із фрагментами буття світу. Значення самого терміну “цінність” вказує на особливе значення для людини або суспільства тих чи інших об'єктів, відносин або явищ дійсності. На думку Е. Гусинського і Ю. Турчинової, цінності – це деякі риси, характеристики реальності (справжньої або уявної), щодо яких існує установка глибокого прийняття, бажання їх втілення. Цінності – це актуалізована інформація, закодована в знакових системах і поняттях, відображена в нейронних об'єднаннях довготривалої пам'яті та складова основи внутрішнього абстрактного образу. Цінності – це межі, які обрамлюють пізнавальну активність психіки. Якщо ця активність пов'язана з добром, тобто з цінностями позитивними, то вона заохочується, викликає позитивні емоції, якщо зі злом, цінностями негативними, то вона карана і викликає неприйняття з боку суспільства.

Все, що існує у світі, може стати об'єктом ціннісного відношення, тобто оцінюватися людиною як добро чи зло, краса чи потворність, можливе чи неприпустиме, істинне чи хибне. Основне завдання аксіології полягає в тому, щоб показати місце цінності у структурі буття й у відношенні до фактів реальності.

3. Цінність будь-якого фрагмента буття світу визначається його значущістю для суб'єкта та суспільства і лише в такому, суб'єктивному форматі вона існує. Індивідуальна система ціннісних орієнтацій утворює основу внутрішньої людини, її “Я”, світогляд. Основа створюється і закріплюється усім життєвим досвідом людини, всією сукупністю її переживань, які проростають у її взаємодії із зовнішнім світом. Ця система забез-

печує стійкість особистості, спадкоємність поведінки, визначає спрямованість потреб і інтересів. Цілісність, стійкість системи цінностей забезпечує повноцінне явище психіки в психпросторі, стійкість до стресів, цілеспрямованість діяльності.

Цінності виконують функцію перспективних стратегічних життєвих цілей і є головним мотивом життєдіяльності. Цінності визначають етичні засади та принципи поведінки, тому будь-яке суспільство зацікавлене в тому, щоб люди дотримувалися актуальних для теперішнього часу правил поведінки. От чому з перших кроків в онтогенезі психіка дитини потрапляє під цілеспрямовану дію виховного процесу. Метод виховання, прийнятий в даному суспільстві, визначається системою цінностей, що у свою чергу запанувала в ній.

Робота у сфері освіти і особливо безпосередня педагогічна діяльність тісно пов'язані зі світоглядними засадами людини, навіть якщо це не усвідомлюється нею і не виражається явно. Педагогічний процес більшою мірою встановлює ціннісні орієнтації людини, тому дуже важливо в навчально-виховному процесі керуватися таким світоглядним принципом, який орієнтує людей на творчу самореалізацію, усвідомлення власної планетарно-космічної суті.

Сенс і цінності системи освіти лежать за межами будь-якої конкретної педагогічної або психологічної дисципліни, що вивчається педагогом в процесі професійної підготовки. Становище вчителя по відношенню до учнів таке, що в повсякденній діяльності проявляються і співіснують дві групи цінностей: з одного боку, цінності, що складають основу внутрішнього "Я" самого педагога, а з іншого боку, цінності, що складають основу системи утворення. Ці дві групи цінностей можуть перебувати в гармонії, але можуть і жорстоко конфліктувати. Від гармонійності або деструктивності їх співіснування залежить актуальність цінностей, закладених в

основу внутрішнього світу учнів, особливості формування у підростаючого покоління *світогляду*.

Необхідним компонентом ціннісного відношення є емоції¹³. Емоційність цінностей пояснюється тим, що, спочатку вони сприймаються свідомо, і настільки входять в основу внутрішнього абстрактного образу, настільки часто повторювані в повсякденній активності психіки, що як звичка, звичний образ діяльності, витісняються в підсвідомість. А витіснені в підсвідомість, цінності завжди активують плотсько-емоційну складову психіки, викликаючи радість, милування, захоплення, благоговіння та інші прояви.

Вища форма ціннісної емоції – катарсис, прояснення відчуттів, очищення від “скверни”. А. Гулига відроджує цей забутий аристотелівський термін і вважає, що “Цілий спектр етичних, естетичних і суто аксіологічних категорій розчинили в собі те, що було змістом стародавнього слова “катарсис”. На думку А. Гулиги, сучасна тріада цінностей “Віра, Надія і Любов” у своїй єдності якраз і утворюють змістовну частину катарсису – вищої форми ціннісної емоційності людини.

А. Гулига виділяє два варіанти ціннісної емоції – безумовний (сакраментальний) та естетичний. Сакраментальне відношення включає переконання у виняткових властивостях об'єкта. Він наділяється або надзвичайною привабливістю, або святістю, або надприродною силою, або чимось іншим, що ставить людину в залежність, змушує домагатися володіння об'єктом або підкорятися йому. Поклоніння при цьому “прагматичне”, самопожертвування має “утилітарний” характер – люди позбавляють себе чогось, аби сакраментальний об'єкт зберіг або знайшов що-небудь. Любов (у всіх її проявах), що є міфологіч-

¹³Розгляд цінностей через призму емоційних проявів глибоко проведений в монографії: Мирошников Ю. И. *Аксиология: концепция эмотивизма*. – Екатеринбург: УрО РАН, 1007. – 163 с.

ним ототожненням себе з об'єктом, релігійна віра – приклади безумовно ціннісного відношення. Критична оцінка зведена тут до мінімуму.

Естетичне відношення дозволяє вільний погляд на об'єкт, певну дистанцію між об'єктом і суб'єктом, безкорисливе милування предметом, радість від гри з ним. Термін “гра”, введений в естетику І. Кантом, використовується тут в найширшому сенсі – не як спосіб розваги, а як принцип діяльності¹⁴.

4. Гуманістичні цінності повинні становити зміст сучасної філософії освіти. Підкреслимо, що відома моральна максима, як “золоте правило моралі”, що акумулює моральний досвід цивілізації, зафіксована в невеликих фольклорних жанрах, приказках, оповідях. “Золоте правило” - це моральна заповідь, згідно якої *людина не повинна здійснювати по відношенню до інших того, чого не бажає для себе*. “Золоте правило” було відоме задовго до появи писемності.

Німецький філософ І. Кант писав, що людство саме створює умови, які впливають на його історію. Він розглянув моральний сенс “золотого правила” на рівні філософського аналізу та сформулював основний закон етики – категоричний імператив. На думку І. Канта для людини найважливішим є “чисте небо над головою і моральний закон усередині”.

І. Кант сформулював три світоглядні питання, які повинні визначити загальну орієнтацію людини у світі:

1. Що я можу знати? (теоретико-пізнавальне питання, проаналізоване в “Критиці чистого розуму”);

2. Що я повинен робити? (питання практики і етики; мова йде про свідомий вибір людиною життєвого шляху, поведінки; проаналізований в “Критиці практичного розуму”);

¹⁴Зміст терміну “гра” в естетиці розкрито в монографії: Гульга А. В. Эстетика в свете аксиологии. Пятьдесят лет на Волхонке. / Научное издание – СПб.: Алетейя, 2000. – С. 65-69.

3. На що я можу сподіватися? (зіставляється людина і його майбутнє).

Взаємозв'язок цих питань Кант розглянув, аналізуючи питання: Що таке людина? У праці “Логіка” він обґрунтував високе призначення філософії: стимулювати інтелектуальне і моральне самовдосконалення людини.

Кант дійшов до висновку, що життєва етика - це філософія переконання. Саме тому етика відноситься до практичної філософії, оскільки саме переконання і визначають принципи людської діяльності, об'єднують вчинки людей та їх мотиви.

5. Не менш значимими для філософії освіти і системи цінностей, що закладається в основу внутрішнього абстрактного образу кожної психіки, є біблейські заповіді, які акумулювали у собі найбільш цінне та святе з-поміж багатовікової історії цивілізації. У “Старому завіті” приведено десять заповідей християнства:

1. “Да не буде у тебе інших богів перед особою Моєю”;

2. “Не роби собі кумира і ніякого зображення того, що на небі вгорі, і що на землі внизу, і що у воді нижче за землю. Не поклоняйся їм і не служи їм; бо Я Господь, Бог твій, Бог ревнитель, що карає дітей за провину батьків до третього і четвертого роду, що ненавидять мене. І що творить милість до тисячі родів що любить Мене і що дотримує заповіді Мої”.

3. “Не вимовляй імені Панове, Бога твого, марно; бо Господь не залишить без покарання того, хто вимовляє ім'я Його марно”.

4. “Пам'ятай день суботній, щоб святити його. Шість днів працєю, і роби всякі справи твої; А день седьмий – субота Господу Богові твоєму: не роби в оній ніякої справи ні ти, ні син твій, ні дочка твоя, ні раб твій, ні рабиня твоя, ні худоба твоя, ні прибулець, який в житлах твоїх. Бо за шість днів створив Господь небо і землю, море і все, що в них; а в день седьмий почив. Тому благословив Господь день суботній і освятив його”.

5. “Почитай отця твого і матір твою, щоб продовжилися дні твої на землі, які Господь, Бог твій, дає тобі”.

6. Не вбивай.

7. Не перелюбствуй.

8. Не кради.

9. “Не промовляй хибного свідчення на ближнього твого”.

10. “Не бажай будинку ближнього твого: не бажай дружини ближнього твого, ні раба його, ні рабині його, ні вола його, ні осла його, нічого, що у ближнього твого”.

На відміну від християнства у буддизмі п'ять традиційних заповідей:

1. Не убий.

2. Не вкради.

3. Не говори брехню, плітки чи провокації.

4. Утримуйся від сексуальної невірності, від сексуальної активності, яка приносить страждання і шкоду іншій особі.

5. Стримуйся від сп'яніння, яке приводить до безтурботності чи втрати контролю над собою.

На думку І. Ільїна: *“Жити варто тільки тим і вірити варто в те, за що варто боротися і померти; бо смерть є дійсний, вищий критерій для всього життєвого змісту. Достатньо самому застосувати цей критерій, зі всією серйозністю і у всьому його глибокому значенні, освітити ним будь-який життєвий зміст – і його вірність та переконливість розкриється перед очима”*.

В. Холодний вважає, що загальнолюдські цінності в усій їх множині зароджуються і функціонують в психіці людини одночасно. Він розподіляє їх на три групи: атрибутивні (до них відносяться загальнолюдські цінності, які характеризують особистість як самодостатній феномен), безумовно-етичні (фіксують відношення особистості до світу) і такі, що об'єктивувалися (прояви особистості в реальній соціальній життєдіяльності).

До атрибутивних загальнолюдських цінностей В. Холодний відносить:

1. *Потенційну соборність*¹⁵ – як синкретичне світовідчуття людини, здатне розвинути в багатий світ духовних переживань.

2. *Вічність (Надпросторовість)* – життєдайна космічна сила, яка нібито породжує і притягує до себе духовно мислячу людину. Особистість відчуває присутність Вічності у всіх духовно *значимих* для неї подіях: творчій діяльності, своєму родоводі, малій та великій Батьківщині, самому факті існуванні нації, до якої вона належить і так далі. Для творчої особистості справа, якій вона присвятила життя, набагато важливіша, аніж усі мирські блага, почасти і саме життя. Та обставина, що людина залишається після смерті у пам'яті друзів, соратників та інших людей, наповнює її душу надією і залучає до Вічності. Навіває смуток відчуття загибелі всього конкретного в ході еволюції, але вічність космосу спонтанно повертає людині оптимізм, робить її духовність космічно значимою.

3. *Коллективістську цінність* – переосмислене відтворення минулого духовного досвіду шляхом взаємодії між окремими людьми і народами.

4. *Безмежну цілеспрямованість* – інстинктивна потреба людини вийти за межі реального буденного життя, за межі самого себе, колективу і навіть Вічності.

¹⁵Соборність – поняття російської філософії, вироблене Хомяковим в рамках його вчення про Церкву як органічне ціле, як про тіло, частиною якого є Ісус Христос. Церква перш за все є духовний орган, цілісна духовна реальність, а тому всі члени Церкви органічно, а не зовні, сполучені один з одним, але усередині цієї єдності кожна особа зберігає свою індивідуальність і свободу, що можливо тільки в тому разі, якщо єдність заснована на безкорисливій, самовідданій любові. Соборність – це вільна єдність членів Церкви в справі сумісного розуміння ними правди і вільного відшукання шляху до порятунку... - Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 941.

5. *Абстрактне етичне* відчуття, відчужене від конкретних форм його прояву.

6. *Непредметне естетичне* відчуття.

7. *Інтелектуальне* відчуття, що підноситься над реальними процесами вирішення тих чи інших конкретних проблем.

8. *Особистісну* духовність - індивідуалізоване відтворення соборності. Людина за посередністю колективістського світовідчуття залучається до Вічності і духовного досвіду поколінь, завдяки чому стає духовно незалежною особистістю.

9. *Духовний ідеал*.

10. *Постійний пошук сенсу життя* – людина відчуває і шукає в навколишніх явищах певну духовну значущість, ніколи не задовольняючись ні рівнем свого, ні рівнем суспільного розуміння останньої.

11. *Спонтанний пошук сенсу життя*, у свою чергу, породжує нову архетипову цінність – здатність соборної особистості постійно перебувати у *смісловій ситуації*, бачити сенс у всіх явищах, з якими стикається його існування.

12. *Потреба натхненного страждання*, муки творчого буття.

13. З натхненим стражданням органічно пов'язане інстинктивне відчуття *тривоги*. Воно ніколи не покидає людину, але усвідомлюється нею переважно в екстремальних ситуаціях.

14. *Інстинкт життя і смерті* як універсальні двоєдині надпросторові чинники, безпосередньо стимулюючі виникнення у соціальному середовищі напруги сенсу життя.

15. Усі перераховані цінності, що містять у собі різне духовне значення, формами виразу присутньої у людській психіці потребі *самоутвердження (самовираження) і самоствердження* особистості. Спонтанно люди прагнуть самореалізації, але соціальні обставини часто змушують їх відмовитися від самих себе. Рідко кому вдається зберегти незалежність, і тому потреба формального самоствердження

часто буває достатньою і переважає над аксіологічним самовираженням, а не навпаки.

На думку В. Холодного до безумовно-етичних цінностей відносяться:

1. *Совість*, як ірраціональне відчуття благоговіння по відношенню до іншої людини, світу в цілому і окремих його проявів.

2. *Сором* людський і здатність *натхненно-вольового* подолання його у разі обмови чи суспільного нерозуміння.

3. Відчуття *провини і покаяння*.

4. Відчуття *співчуття і милосердя*.

До цінностей, що об'єктивувалися, В. Холодний відносить:

1. Відчуття *трагедії* своєї особистої долі, долі свого народу, людства і космосу. Людина стихійно або свідомо з великою чи меншою напругою завжди стоїть перед вибором "*бути чи не бути*".

2. Бажання щастя і відчуття *безвиході* від його перенасичення.

3. Прагнення до *задоволень* і здатність *відмовитися* від них заради етичних і громадянських принципів чи стихійних ідеалів.

4. Відчуття *нового і консерватизму: очікування докорінних* змін духовно-соціального буття й туга за минулим.

5. Відчуття *рівності, соціальної справедливості і рівноправ'я*.

6. Духовне тяжіння людини до іншої людини, загострений інтерес до представників інших націй та регіонів.

7. Інстинктивне відчуття *етнічної* єдності.

8. *Національна самосвідомість*: відчуття своєї належності до певної нації і причетності до її *самобутньої інтерпретації загальнолюдської духовності*, що припускає соборне піднесення над етнічним інстинктом та подолання національного егоїзму.

9. *Наднаціональна самосвідомість* – здатність особисто брати участь в міжнаціональному процесі переосмислення загальнолюдських цінностей і наповнення їх новим змістом.

10. Орієнтація на *авторитет*: природа, минулий духовний досвід та ін.

11. *Шанобливе ставлення* до природи, батьків, дітей, видатних особистостей, окремих геніальних творінь та ін.

12. *Родовідний* (сімейний) інстинкт.

13. Відчуття малої й великої *Батьківщини*.

14. Здатність людини випробовувати духовну *причетність* до тих місць, де вона побувала, і до діяльності, у якій колись приймала участь.

15. Духовна *пам'ять* як інтеграція і піднесення над відчуттями авторитету, шанобливості, родоводу, національності, Батьківщини.

16. Відчуття *любові і дружби*.

17. *Доброта і душевність*.

18. *Громадянська* принциповість як подолання конформізму¹⁶ і нонконформізму¹⁷.

19. *Вірність* і почуття *обов'язку*.

20. Відчуття *свободи і відповідальності*.

21. *Прагнення до діяльності*.

22. Відчуття *господаря*, поєднання *ощадливості, щедрості та добротності*.

23. Світоглядний *плюралізм* у душі людини, що проростає з єдиного духовного коріння, і здатність об'єднувати різні точки зору у цілісну систему цінностей.

24. Здатність *узагальнено мислити і виражати* у структурі понять свій духовно-інтелектуальний потенціал.

25. Здатність *трансформувати* почуття *помсти* у почуття *милосердя та всепрощення*.

¹⁶Конформізм – пристосуванство, пасивне ухвалення існуючого порядку, пануючих думок, некритичне проходження будь-якому зразку, що володіє найбільшою силою тиску.

¹⁷Нонконформізм буквально – це незгода із загальноприйнятими установками.

26. Здатність *трансформувати* інстинкт *агресивності* у потребу *захистити* слабкого та суспільно корисну активність.

Потрібно завжди пам'ятати, що "Кожна людина – це не тільки пасивний споживач ментальних цінностей, що склалися до неї. Вона іще й *генератор, виробник* духовного досвіду, що відображає її індивідуальність. Людина унікальна, перш за все, по тому *внеску*, який вона, нехай навіть потенційно, але здатна привнести у менталітет соціуму. Цей внесок може бути різним залежно від здібностей, освіти і духовних якостей особистості, але він обов'язково *повинен відбутися*".

6. Зміст ціннісно-нормативної духовності людини, що формується, обумовлений культурою. Система освіти виступає транслятором найбільш значимих та історично стійких норм і цінностей буття. Наприклад, як зазначає А. Запісоцький, у структурі цінностей американської культури домінують наступні цінності:

- а) особистий успіх;
- б) активна і наполеглива праця;
- в) ефективність і корисність;
- г) автономія і відповідальність;
- д) прогрес (віра в те, що нове — краще старого);
- е) речі;
- ж) пошана до науки;
- з) демократія як спосіб розподілу влади і вирішення конфліктів.

Ядро американського способу і стилю життя складають самодисципліна, обмеження задоволень, матеріалізм, прагматизм, споживач, досягнення успіху. Потреба в майбутньому нівелюється високими темпами розвитку технічної культури та цивілізаційними змінами, які дозволяють американцеві отримати нові відчуття і необхідні предмети споживання "тут і тепер". Невисока значущість майбутнього перебуває в певній

кореляції із сприйняттям минулого, яке рядовому американцеві у вічній гонитві за сьогоденням видається “нудним” і “непотрібним”. Саме відтворення даної ціннісно-нормативної моделі об'єднує всі освітні інститути США, незалежно від їх рівня і концептуального наповнення.

На думку А. Запісоцького у формуванні вітчизняної ціннісно-нормативної моделі істотну роль зіграло Православ'я¹⁸. Визначаючи аксіологічну й антропологічну *специфіку* культури, воно визначило особливості і цільову установку духовного розвитку людини.

А. Запісоцький вважає, що ціннісно-нормативна специфіка вітчизняної культури проявляється на двох рівнях: буденному - в праці, побуті, традиціях, обрядах, святах, стереотипах соціальної поведінки, і на рівні самосвідомості. Специфіка культури проявляє себе у мові, текстах культури: філософських, художніх, усній народній творчості і т.п. Склалася точка зору, згідно якої найбільш стійкими ціннісними домінантами, складовими ціннісно-нормативного ядра вітчизняної культури, є:

1. Низька значущість факторів матеріального благополуччя та орієнтація на ідеальну, духовну сферу;
2. Неукоріненість у сьогоденні та звернення в минуле чи майбутнє;
3. Домінування соціальної орієнтації над індивідуально-особистісними потребами.

¹⁸Кажучи про «вітчизняну ціннісно-нормативну модель» я, перш за все, веду мову не про ту неповну двадцятирічну ментальність російської, української і білоруської культур, а про більш як трьохсотрічну культуру російсько-українсько-білоруських народів, яка розпалася після розпаду СРСР. Не дивлячись на процвітаючий в трьох державах, що утворилися, націоналізм, який підтримується як владою, так і, на жаль, окремими частинами інтелігенції, вплив тієї культури, що «розпалася», буде ще довго актуальним. І ця актуальність буде відчутною, перш за все, в тотожності ціннісних орієнтацій і основ внутрішнього світу не тільки теперішніх поколінь, але і майбутніх, в схожості способу життя і мови цих народів.

7. Типовим прикладом вітчизняних ціннісних домінант є максими відомого російського письменника Льва Толстого (1828-1910). Розмірковуючи над суттю людського буття, Лев Толстой сформулював п'ять основних моральних максим: *Не гнівись, Не перелюбствуй, Не чини зла, Не присягайся і Не воюй*. Ці максими, на думку письменника та філософа, повинні упорядкувати буття людини, пробудити її совість. Толстой підкреслив, що совість – це пам'ять суспільства, яка усвідомлюється й засвоюється окремою особою і є визначаючим принципом морально-етичної діяльності. Слово “совість”, в прочитанні *со-вість* (де *вість* корінь) має глибоке світоглядне значення, особливо у зіставленні із Кантівськими світоглядними питаннями.

8. У основи православної психології покладено мізерність матеріального благополуччя, аж до аскетизму, орієнтацію на ідеальну, духовну сферу буття. Розглядаючи особливості формування психології російської людини¹⁹, А. Запісоцький пише: “Історико-культурні передумови духовно-аскетичної орієнтації виявляються в християнській антропології. Невпевненість у сьогоденні і звернення в минуле чи майбутнє як у компонент ціннісно-нормативного ядра культури проявляється у російській думці, яка завжди була песимістична по відношенню до сьогодення і одночасно несла в собі глибоку віру в майбутнє Росії. Відчуття неоформленого “сьогодення” російської культури давало підстави вірити в майбутнє, у настання епохи історичної величі і ствердження великої місії Росії. Проте майбутнє бачиться не як результат еволюції

¹⁹Повторюся, нехай це не “модно” звучить, але я відношу себе і своє покоління до “російської людини”, тому що для мене “російський” - не означає тільки Росія. Для мене “російський” означає більш як 350-річне сумісне існування російського, українського і білоруського народів. У історії – це величезний проміжок часу, який не просто викреслити національними гаслами сучасних політиків.

сьогодення, воно перебуває нібито “по той бік” катастрофи. Домінування соціального над індивідуальним (тобто належність людини до спільності «ми», неусвідомленість своєї окремоті, пріоритет загального над особистим) виявляє себе в змісті російської ідеї, відбивається в ідеології соціальних перетворень, в характері ідеалів російських революцій, в особливостях російського побуту, в гостинності, в традиційних формах устрою суспільного життя й організації трудової діяльності (селянська община, робоча артіль і т. д.). Соціальна зорієнтованість свідомості російської людини виходить з громадського способу життя та артільних форм організації виробництва. Якщо західне суспільство будувалося на базі гаранту прав і свобод окремої особистості, її автономії від держави, то російське суспільне життя - на соборності і розчиненні “я” в громадському “ми””.

А. Марков вважає, що саме ”пріоритет соціального визначив специфіку постановки проблеми свободи і відповідальності, індивідуального та соціального. Він додає особливі акценти перспективам суспільного устрою Росії, в яких, як вважав В. Соловйов, ідеал “повного і багатогранного розвитку особистості” відсовується на другий план через його нездійсненність, а в центрі стоїть ідея “всеединства”, як боголюдського союзу, що об'єднує всі національності і проповідує безумовні етичні цінності”.

Один з класиків сучасної вітчизняної педагогіки, людина високої моралі і моральності В. Сухомлинський пише: “Якщо дитина виростила троянду для того, щоб милуватися її красою, якщо єдиною винагородою за працю стала насолода красою і творіння цієї краси для щастя і радості іншої людини, - вона не здатна на зло, підлість, цинізм, безсердечність. Це одне з дуже складних питань етичного виховання. Краса сама по собі не містить ніякої магічної сили, яка виховувала би в людині духовне благородство. Краса виховує етичну чистоту, людяність лише

тоді, коли праця, що створює красу, олюднена високими етичними стремліннями, насамперед викликаними пошаною до людини. Чим глибше ця людяність праці, що створює красу для людей, тим більше поважає людина сама себе, тим більше нетерпимим стає для неї відхилення від норм моральності”.

Означена ціннісно-нормативна модель культури – це результат взаємодії різних чинників: історичних, геополітичних, психологічних, природних, які важко піддаються аналізу з позиції їх причинно-наслідкових зв'язків. Вони формуються місцем існування людини, соціальними умовами її життя, культурою і, у свою чергу, породжують та відтворюють їх, є їх джерелом і причиною. Звідси випливає, що елементи «інших» культур отримують сенс і значення лише в контексті цілісного історико-культурного світу. Ідеї й цінності, “генетично” не пов'язані з ядром культури, починають відігравати деструктивну роль, руйнуючи цілісність культурної системи.

Формування української ціннісно-нормативної моделі ускладнене тим, що в ній протиставили східні (головним чином російські) і західні (європейські) цінності. Як ми вже відмітили, між ними є принципові неузгодженості²⁰, які вимагають, насамперед, часу і терпіння, мудрості і далекоглядності. У цьому питанні небезпечний поспіх та революційність, тут більше підходить життєвий принцип “утерпиться - полюбиться”. Аналізуючи неповну двадцятирічну історію становлення України як держави, з полегшенням розумієш, що фанатичний націоналізм, який проявлявся у перші роки «самостійності» України, поступається місцем зваженим і толерантним установкам по відношенню до актуалізованих загально-українських цінностей. Що революційна українізація системи

²⁰Наприклад, це домінування “я” над “ми” в західних цінностях, і “ми” над “я” в російському менталітеті; культ матеріальних цінностей на заході та велика прихильність до духовних цінностей на сході і тому подібне.

освіти, можливо, під впливом європейського демократизму, є здоровою, вираженою і об'єктивною у становленні дійсно ціннісно-нормативної бази. І якщо без емоцій і лже-патріотизму поглянути на найбільш актуальні для сучасного українського суспільства цінності, то ми виявимо їх вражаючу схожість з цінностями російського та білоруського народів. Це та ж “невпевненість у сьогоденні і зверненість в минуле чи майбутнє”; і “відчуття невизначеності “сьогодення”, віра в прийдешні часи, віра у Велику Україну” і “невіддільність людини із спільності “ми”, неусвідомленість своєї окремоті, пріоритет загального над особистісним”; гостинність; традиційні форми устрою суспільного життя; організація трудової діяльності (артілі, бригади) – усе це як і раніше характерне як для російського, білоруського, так і українського народів.

Ніхто не заперечує тезу І.Львіна, що дійсне духовне досягнення, завжди є національним. Безумовно, Батьківщина – це та вершина, з якої людині може відкритися загальнолюдське багатство. Позбавлена національної своєрідності Україна може втратити відведене для неї місце у світовій культурі. Українська мова - це не тільки мова національного спілкування. Це конструкція самого способу життя, основа тих духовних цінностей, які об'єднують практично п'ятдесятимільйонний народ України в єдиний культурний простір. Але з іншого боку, Україна і її народ, це частина цілого. І в даний час, цілим продовжує залишатися той соціокультурний простір, який формувався більше трьох сторіч, який має єдине коріння, що датується тисячоліттями²¹, яке зв'язане загальними перемогами і поразками.

Не можна заперечувати вплив європейських цінностей на формування української ментальності. Європейські цінності

²¹Мова йде про Київську Русь.

якоюсь мірою меркантилізували²² український побут, позбавили його щирості та гостинності. Але вплив європейських цінностей на формування світогляду українця і українського суспільства безумовно менше впливу тих, що історично склалися, за 350 років укорінених в культурі і побуті цінностей, які властиві як для слов'янської культури в цілому, так і російсько-білорусько-української культури зокрема.

9. Вищою мірою ціннісно-нормативної сфери свідомості особистості виступає категорія віри. Згідно сучасних філософських уявлень, віра – це “глибинна загальнолюдська універсалія культури, така, що фіксує комплексний феномен індивідуальної і масової свідомості, що включає такі аспекти, як гносеологічний (прийняття як дійсна теза, не доведена з достовірністю або принципово недоказова), психологічний (усвідомлення і переживання змісту даної тези як цінність, рішуче дотримуватися її всупереч життєвим обставинам і сумнівам, аж до самозречення: “вірю” як “вірую”) і релігійний (при віднесенні змісту об'єкту віри до сфери надприродного)”. Віра – важливий елемент ціннісної свідомості, вона виступає мотивом, орієнтиром діяльності людини.

І. Кант розрізняв три види віри: прагматичну, доктринальну та моральну. Прагматичною Кант називав віру людини у свою правоту в тому чи іншому окремому випадку. Ціна такої віри невисока. Нерідко людина говорить про що-небудь з такою упевненістю, що здається, ніби у неї немає ніяких сумнівів щодо своєї правоти. Але спір бентежить її, і виявляється, що упевненості такої вистачає лише на один дукат, яким людина не наважується ризикувати, а при ставці у десять дукатів готова визнати, що, можливо, помиляється. До доктринальної віри І. Кант відносив перш за все вчення про буття Бога. Доктриналь-

²²Меркантильність (у пер. з фр. і італ. – гендлярський, корисливий) – зайва обачність, крамарювання; самокорисливість.

на віра міцна, відзначав він, але все таки труднощі, які зустрічаються при роздумах, іноді можуть породити сумнів. Абсолютно інший характер носить моральна віра, де питання про істинність думок навіть не виникає. ”Таку віру ніщо не може похитнути, інакше були б порушені самі мої етичні принципи, від яких я не можу відмовитися, не ставши у своїх власних очах гідним презирству”. А. Гулига додає: “Це, по суті справи, віра не в Бога, а в людину. Таку віру може і повинен прийняти будь-який атеїст; вона дає моральне задоволення, породжує ціннісну емоцію – катарсис”.

Ментальний зріз антропологічної моделі, що склалася у вітчизняній традиції, припускає єдність раціонального і морального, “філософського умопогляду, рефлексії і релігійної віри”. Російські та українські філософи, відзначаючи специфіку російсько-української духовності, підкреслювали значущість нераціональних аспектів сприйняття світу і, насамперед, віру як специфічний спосіб пізнання. Так, С. Булгаков, М. Бердяєв, С. Франк відзначали, що віра займає значне місце в структурі свідомості не тільки простої людини, але і людини розумової праці. Вона пронизує всі аспекти духовної діяльності, є основою моральності у відношенні до праці, до природи, до цінності та сенсу людського життя. Із цього приводу І. Ільїн писав: “Є якийсь духовний закон, що володіє людським життям; згідно із цим законом, людина сама поступово уподібнюється тому, у що вірить. Чим сильніша і цілісніша її віра, тим виразніше і переконливіше виявляється цей закон”.

При формуванні образу людини майбутнього, категорія віри є необхідним стрижнем, із яким *співіснують* знання. Для того, щоб досягнути глобальної мети, яка, як правило, абстрактна і не має аналогів у психпросторі, потрібно вірити у себе, в свою місію на Землі, у правильність вибору реалізації внутрішнього потенціалу психіки. За Б. Гершунським синтез *знання і віри*

складає суть світогляду кожної людини, який до того ж не формується сам по собі, а *виховується* системою освіти. Б. Гершунський пише: “Якщо самореалізація особистості – це і є Сенс людського життя, фундамент людського щастя на єдиному, цілісному матеріально-духовному Світі, завдаток збереження та прогресивного розвитку цього Світу і основа продовження власного Я в пам'яті нащадків, в ментальній пам'яті людства, а сфера освіти покликана переконати людину саме в цьому, її вищому призначенні і створити усі необхідні умови для повноцінного прояву індивідуальних здібностей людини шляхом її підготовки до праці та етичного виконання своїх суспільних обов'язків, то основні функції базової освіти повинні полягати у формуванні Віри, в дійсно вищу цінність максимально можливої самореалізації, у створенні умов для самовизначення особистості, самопізнання власних здібностей, бажань, інтересів, реальних можливостей, а основні функції професійної освіти повинні полягати у продовженні розвитку і закріпленні цих світоглядних підстав особистості, в забезпеченні людини знаннями, уміннями і навичками, що сприяють максимально можливому прояву її здібностей у продуктивній суспільно корисній праці, у ідеях і справах на благо усіх людей Землі, своє власне благо, благо своєї сім'ї, своїх близьких та далеких нащадків”. За Б. Гершунським: “Віра, Знання, Праця. Саме у цій неподільній тріаді, Людина майбутнього бачитиме витoki свого походження до розуміння Сенсу свого життя, свої стартові можливості і гарант реальності своїх життєвих прагнень”.

Віра народжується на основі ціннісно-нормативної інформації, відображеної у ході онтогенезу, в основах внутрішнього абстрактного образу. Як тільки основні аспекти ціннісно-нормативної бази, що склалася, знаходять підтвердження або підтримку в майбутньому психпросторі, вони набувають стійкішої форми і переходять у категорію віри.

Позбавлення людини віри приводить до згубних і незворотних наслідків. Не випадково Ф. Степун вважав, що тільки віра забезпечує цілісність людського світобачення і єдність життєвого стилю, обумовлює зворотну залежність “культурно-господарської убогості” вітчизняного життя і високого напруження духовності, етичного сподвижництва: “Всяка культурна нерозчленована, формальна необробленість, наукова, художня і правова неоформленість свідомості здатні перебувати культурною лише усередині достовірно віруючої душі. Падіння віри неминуче перетворює недиференційовану цілісність народної свідомості з явища культури, в явище відвертого варварства. Як убогість форм російського пейзажу формально прекрасна, благословенна, тиха лише в межах тих, що йдуть в нескінченність - в географічну вічність - горизонтів, так і формальна убогість російської народної свідомості культурно-значуща лише в обрамленні релігійним горизонтом віри”.

У вітчизняній культурі, освіта і духовність розглядалися як самостійні феномени, що не обумовлюють одна одну. І. Ільїн зазначав, що духовність доступна не тільки людям освіченим, людям високої культури: “Історія всіх часів і народів показує, що саме освічені прошарки суспільства, захоплюючись грою свідомості і відволіканнями розуму, набагато легше втрачають безпосередню силу довіри до свідчень внутрішнього досвіду, яка необхідна для духовного життя. Розум, що втратив зв'язок з глибиною відчуття і з художньою силою уяви, звикає обливати все отрутою руйнівного, такого, що руйнує сумніви; і тому виявляється відносно духовної культури початком, що не будує, а руйнує. Навпаки, у людей наївно посередніх ця руйнуюча сила ще не починає діяти. Людина малої “культурності” більш здатна прислухатися до свідчень внутрішнього досвіду, до свого серця, совісті, відчуття справедливості, ніж людина хоч би і великої, але *раціоналістичної* культури. Проста душа наївна і довірлива;

можливо, саме тому вона легковірна та марновірна і *вірять, де не треба*; та зате, самий *дар віри* у неї не відняв; а тому вона здатна *вірити і там, де треба*. Хай духовність її - некритична, малорозумна, недиференційована, схильна до міфу і до магії, пов'язана із страхом і може заплутатися в чаклунстві. Але духовність її безперечна та справжня: в здатності слухати дихання і заклик Божий, і в любові жалісливою, і в любові патріотично-жертвовною, і в акті совісті, і у відчутті справедливості, і в здатності насолоджуватися красою природи та мистецтва, і в проявах власної гідності, правосвідомості й делікатності. І марно освічений городянин почав би уявляти, ніби все це недосяжне “неосвіченому селянинові”! Словом, духовна любов доступна всім *людям*, незалежно від рівня їх культурності”.

І ще він писав: “...внутрішній, *духовний досвід, є дійсне джерело і дійсна царина віри, релігії та всієї духовної культури взагалі*. Виховати людину – означає перш за все пробудити в ній ці духовні переживання, відкрити їй доступ до означеного духовного досвіду. Тільки у такому досвіді людина може пізнати що таке любов, яка її глибина і сила, в чому її священне призначення. Тільки тут вона може навчитися відрізнити добро від зла; почути у самій собі голос совісті; пізнати, що таке честь, благородство і служіння. Тільки у цій площині вона може побачити, що таке художність і прекрасне мистецтво; виховати свій смак і розвинути своє сприйняття краси. Тільки духовний досвід може відкрити їй, що таке дійсне знання, очевидність і доказ, і в чому полягає наукова культура і гідність ученого”.

Таким чином, віра, а не знання розглядалася як основа духовного світу вітчизняної людини. Відповідно, пріоритетною була не освіта (у її західній версії), а освіта, суть якої М. Гоголь сформулював так: “Прояснити не означає навчити, або наставити, або утворити, або навіть освітити, але усю наскрізь висвітлити людину у всіх її силах, а не в одній думці, пронести всю

природу її крізь якийсь очисний вогонь”. Отже, система освіти (від концепції до змістовного наповнення) повинна максимально повно враховувати і відтворювати специфіку духовності. Лише в цьому випадку вона ефективно зможе вирішити завдання формування етичної і соціально відповідальної особистості.

Найвищим плотсько-емоційним рівнем віри є *призначення*. К. Юнг приділив призначенню пильну увагу. Для нього призначення – це якийсь ірраціональний чинник, який фатально штовхає до емансипації, ось стада з його уторованими шляхами. К. Юнг пише: “Справжня особа завжди має призначення і вірить у нього; має до нього *pistis*, як до бога, хоча це – як, ймовірно, сказала б рядова людина – всього лише відчуття індивідуального призначення. Це призначення діє, проте, як божественний закон, вісь якого не може відхилитися. Той факт, що дуже багато хто гине на власному шляху, нічого не означає для того, у кого є призначення. Він *повинен* підкоритися власному закону, неначебто це був демон, який спокушав його новими, дивними шляхами. Хто має *призначення*, хто чує *голос глибин*, той *приречений*”.

Далі К. Юнг пише: “Призначення або відчуття передвизначення – це прерогатива не тільки великих людей, але і звичайних, аж до дюжинних; різниця лише в тому, що разом з убуванням величини призначення стає все більш туманним і несвідомим, немов голос внутрішнього демона все більше і більше віддаляється, говорить все рідше і менш зрозуміло. Адже чим менше масштаб особистості, тим більшою мірою вона невизначена і несвідома, доки, нарешті, вона зникає, стаючи схожою на ось соціальність, та поступаючись через це власною цілісністю розчиняється у цілісності групи. Місце внутрішнього голосу заступає голос соціальної групи і її конвенцій, а місце призначення – колективні потреби”.

У Юнга призначення стає основним критерієм оцінки особистості. “Тільки той, хто *свідомо* може сказати “так” силі

майбутнього перед ним внутрішнього призначення, стає особистістю; той же, хто їй поступається, стає здобиччю сліпого потоку подій і знищується. У тому й полягає велич і спокутний подвиг всякої справжньої особистості, що вона добровільно приносить себе в жертву своєму призначенню і усвідомлено переводить в свою індивідуальну дійсність те, що могло б привести тільки до погибелі, продовжуючи жити несвідомим життям у групі”.

На думку А. Запісоцького, єдиною підставою справжнього людського буття і критерієм моральності виступають духовні цінності та етичні ідеали, з якими людина співвідносить себе, свої вчинки, життя в цілому. Отже, в основі правоздатності лежить ідентичність людини, як суб'єкта моралі, тому що основна категорія має права, а відповідальність – це, перш за все, категорія етична. Відповідальність межує із метафізичною проблемою свободи, яка в площині індивідуального буття вирішується у єдності вчинку, оцінки його наслідків і готовності нести відповідальність за них. Здатність до відповідальності в даному випадку видається не стільки прорахунком можливих каральних санкцій, передбачених кримінальним або цивільним законодавством, скільки усвідомленням міри відповідності (або невідповідності) людського вчинку етичному ідеалу. Тому моральна відповідальність складніша і фундаментальніша за юридичну: вже на етапі вибору вчинку людина передбачає відповідальність не стільки перед законом, скільки перед якимсь абсолютом (Богом, іншими людьми, перед власною совістю).

У моральній площині образним аналогом інституту судової влади виступає *совість*, як духовно-етичне переживання розриву реального та належного, індикатор відповідності того що відбулося і можливого. Суд совісті для людини моральної за глибиною переживань набагато фундаментальніший за суд юридичний. Тому основні категорії правосвідомості: дія,

відповідальність і осудність - це категорії етичні, такі, що свідчать про міру особистісної зрілості. Суб'єкт, що має право - це особа, здатна на духовно-мотивовані вчинки, вибір, визнання своїх дій як власних та готовність нести відповідальність за наслідки. Формується, виховується і розвивається вона лише в “товариській взаємодії” людини з іншими людьми, в смислового полі діалогу, який складає суть людського буття.

ПЛАН СЕМІНАРСЬКОГО ЗАНЯТТЯ

1. Вплив зовнішнього середовища на психіку дитини.
2. Духовність – один з інтегруючих елементів суспільства.
3. Роль цінностей у структурі буття особистості.
4. Світоглядні засади особистості – основа педагогічної діяльності.
5. “Золоте правило моралі” та його вплив на розвиток філософії освіти.
6. Біблейські заповіді – основа внутрішнього абстрактного образу особистості.
7. Система освіти, як транслятор норм і цінностей буття.
8. Моральні максими Л. Толстого.
9. Що покладено в основу православної психології.
10. Формування української ціннісно-нормативної моделі.

ТЕМИ РЕФЕРАТИВ

1. Ціннісно-нормативна специфіка слов'янської культури.
2. Іван Ільїн “Шлях духовного оновлення”.
3. Іммануїл Кант і його відповідь на питання “Що таке людина?”.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОГО ОПРАЦЮВАННЯ

1. Які, окрім духовності, інтегруючі сили об'єднують індивідуальності в суспільство?
2. Ціннісно-нормативна специфіка української культури.
3. Загальні риси і відмінності духовного розвитку російського та українського народів.
4. Три світоглядні питання І. Канта і їх актуальність в сучасному бутті.
5. “Золоте правило моралі” та його актуальність у сучасному способі життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский – М.: Изд-во “Совершенство”, 1998. – С. 552.
2. *Гоголь Н. В.* Выбранные места из переписки с друзьями / Н. В. Гоголь - М., 1993. - С. 94.
3. *Гроф С.* Духовный кризис. Статьи и исследования / С.Гроф ; [пер. с англ.]. – М.: МТМ, 1995. – С. 163.
4. *Гулыга А. В.* Эстетика в свете аксиологии. Пятьдесят лет на Волхонке / А.В. Гулыга – СПб.: Алетейя, 2000. – С. 60-62. – (Научное издание).
5. *Гусинский Э. Н.* Введение в философию образования / Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. – М.: Издательская корпорация “Логос”, 2000. – 224 с.
6. *Запесоцкий А. С.* Образование: философия, культурология, политика / А.С.Запесоцкий – М.: Наука, 2002. – 456 с.
7. *Ильин И. А.* Путь к очевидности / И. А. Ильин - М.: “Республика”, 1993. - 430 с.

8. Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – С. 157.
9. *Степун Ф. А.* Мысли о России /Ф. А. Степун // Новый мир. - 1991. - № 6.- С. 224.
10. *Сухомлинский В. А.* О воспитании / В. А. Сухомлинский [сост. и авт. вступит. очерков С.Соловейчик]. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с. – (5-е изд.).
11. *Марков А. П.* Отечественная культура как предмет культурологи / А. П. Марков – СПб., 1996.- С. 146.
12. *Холодный В. И.* Идея соборности и славянофильство. Проблема соборной феноменологии / В. И. Холодный – М.: Издательство “Коффи”, 1994. – 115 с.
13. *Черепанова С. А.* Людина культури у творчому синтезі філософії освіти та мистецтва: перспективи ХХІ століття / С. А. Черепанова // Гуманітарні науки. – К., 2001. – С.: 34-52.
14. *Черепанова С. А.* Філософія родознавства / С. А. Черепанова – Київ: Т-во “Знання”, КОО, 2008. – 460 с. – (Навчальний посібник).
15. *Юнг К. Г.* Собрание сочинений. Конфликты детской души / Юнг К. Г.; [пер. с нем.]. – М.: Канон, 1994. – С. 196.

ПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ²³

1. Філософія в системі науки, освіти, культури.
2. Джерела та особливості філософського знання.
3. Взаємодія філософії і педагогіки.
4. Коменський Я. А., Макаренко А.С. Вчення про роль праці і моралі в освіті.
5. Сутність та структура пізнавального процесу.
6. Освіта в духовній культурі суспільства.
7. Людина як вища цінність у системі філософського знання
8. Місце фізіологічного і психічного стану індивіда в процесі освіти.
9. Сухомлинський В. О. Про етичне і естетичне відношення “людина-природа”.
10. Основні етапи розвитку психіки людини та їх вплив на розвиток процесів навчання і виховання.
11. Життєва позиція особистості молодого учителя.
12. Роль педагога як особистості у процесі освіти.
13. Загальнолюдські цінності і розвиток освіти.
14. Філософія освіти: предмет, цілі, мета.
15. Стратегічна мета сучасної освіти.
16. Еволюція освіти.
17. Освіта з позиції форм і методів соціології.
18. Постсучасна освіта. Ринкові принципи взаємовідносини пост-модернізму і освіти.
19. Філософія та освіта як основа інтелектуального і духовного розвитку особистості.
20. Процес пізнання і становлення особистості, роль в ньому тестових систем контролю знань, підручника, навчального посібника та дидактичного обладнання.

²³Бажано розглядати всі питання курсу “Філософія освіти” з точки зору філософських ідей і підходів щодо вирішення завдань педагогічної науки.

21. Постійне врахування у навчальному процесі сучасних здобутків світової науки, техніки, культури.
22. Роль філософії у створенні національної системи освіти.
23. Зростання творчого пошуку викладачів і вчителів. Роль Всеукраїнського конкурсу “Учитель року” у піднесенні авторитету і увічненні імен кращих.
24. Індивідуальне та індивідуально-групове навчання.
25. Реформування освіти в Україні. Державна національна Програма “Освіта (Україна XXI століття)”.
26. Філософія освіти XXI століття.
27. Етика і етикет учителя та викладача.
28. Традиційні уявлення і вірування українців.
29. Проблема початку і направленості в процесі наукового дослідження і викладання.
30. Мораль і тенденції розвитку освіти.
31. Вплив філософської думки на розвиток освіти в радянський період.
32. Мета і основні світоглядні принципи освіти.
33. Методологічна основа вищої освіти та її завдання в Україні.
34. Форми навчального процесу у вищій школі та її характеристики.
35. Навчальне і виховне значення контрольних заходів у вищій школі.
36. Філософські засади індивідуальної бесіди з учнями і батьками.
37. Педагогічна майстерність та її значення у формуванні світогляду молодих спеціалістів.
38. Урок – творчість учителя. Талант і геніальність.
39. Філософія освіти та дитяча література в Україні.
40. Актуальність філософії освіти.
41. Предмет і завдання філософії освіти.

42. Методологічна концепція Г. Гадамера.
43. Методологічна концепція гуманітарного знання М. Фуко.
44. Системотвірні складові філософії освіти.
45. Структура філософії освіти.
46. Основна проблема філософії освіти.
47. Концепції освіти як складові структури філософії освіти.
48. Основна функція філософії освіти.
49. Основні аспекти гуманізації та гуманітаризації освіти.
50. Розуміння виховання в період Матріархату.
51. Виховання на етапі патріархальної родової общини.
52. Перші школи у Західному первісному суспільстві.
53. Перші школи Східної первісної цивілізації.
54. Спартанська система виховання Стародавньої Греції.
55. Афінівська система виховання Стародавньої Греції.
56. Римська система виховання й навчання.
57. Філософсько-педагогічні погляди Сократа.
58. Філософсько-педагогічні погляди Платона.
59. Філософсько-педагогічні погляди Арістотеля та Демокріта.
60. Схоластичні церковні школи Середньовіччя.
61. Система лицарського виховання.
62. Якісні зміни в системі освіти епохи Відродження.
63. Дж. Локк про мету і сутність виховання.
64. Раціоналістичний формалізм виховання К. А. Гельвеція.
65. Концепція природного, вільного виховання Ж.-Ж. Руссо.
66. Педагогічні погляди І. Канта.
67. Філософія і розвиток освіти в епоху Нового часу.
68. Вплив на розвиток освіти поглядів М. Коперніка і Джордано Бруно.
69. Моральні максими Л. М. Толстого.
70. Значення Біблії в розвитку філософії освіти.
71. Загально-людські цінності і розвиток освіти.

72. Внутрішні і зовнішні функції освіти.
73. Суттєвість революції в освіті та її наслідки.
74. Інновації в сучасній освіті.
75. Філософія освіти та людина.
76. Філософія освіти та культура.
77. Філософія освіти та мистецтво.
78. Суспільний потенціал і самореалізація особистості.
79. Товариство “Просвіта” і його сучасна діяльність.
80. Філософські аспекти 300-річчя безперервної освіти на Переяславщині.
 81. Розвиток філософської думки і освіти в Київській Русі.
 82. Українська національна освіта на поч. XVI ст.
 83. Письменники-полемісти XVI ст. про українську духовність.
 84. Вплив братських шкіл на розвиток філософії освіти.
 85. Філософія освіти у Києво-Могилянській академії.
 86. Національні традиції української освіти у XVII ст.
 87. Освіта в Україні і світі (сучасні реалії).
 88. Концептуальні засади філософії освіти в Україні.
 89. Законодавство України про вищу освіту.
 90. Сучасна філософія освіти (принципи, структура, стандарти освіти).
 91. Вплив зовнішнього середовища на психіку дитини.
 92. Духовність – один з інтегруючих елементів суспільства.
 93. Роль цінностей у структурі буття особистості.
 94. Світоглядні засади особистості основа педагогічної діяльності.
 95. “Золоте правило моралі” та його вплив на розвиток філософії освіти.
 96. Біблейські заповіді – основа внутрішнього абстрактного образу особистості.
 97. Система освіти, як транслятор норм і цінностей буття.

98. Моральні максими Л. Толстого.
99. Що покладено в основу православної психології.
100. Формування української ціннісно-нормативної моделі.
101. Інтелект як найважливіша ознака людини.
102. Ціль і мета – як відношення та передбачений результат.
103. Актуальність науково-філософського способу сприйняття дійсності.
104. Науково-філософський світогляд і факт еволюції: “За” чи “Проти”?
105. Синтетична теорія еволюції.
106. Основні функції філософії та науки у формуванні та розвитку науково-філософського світогляду.
107. Роль теорії еволюції у науково-філософському світогляді (класичний і некласичний періоди)
108. Поняття “еволюція” у контексті науково-філософського світогляду.
109. Поняття “буття” у контексті науково-філософського світогляду.

ТЕСТИ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ

1. Яка з культурних цінностей набуває пріоритету в сучасному суспільстві:

- а) справедливість;
- б) інформація;
- в) освіта;
- г) гроші.

2. Чи вірним є твердження, що суттєві зміни в субординації системи цінностей є однією з характерних рис нової соціокультурної реальності:

- а) так;
- б) ні.

3. Чи вірним є твердження, що відсутність діалогу між основними культурними течіями в сучасному світі є однією з основних характерних рис нової соціокультурної реальності:

- а) так;
- б) ні.

4. Яка з галузей дослідження є основною для комплексного вирішення проблем сучасної освіти, насамперед гуманізації:

- а) філософська антропологія;
- б) сучасна філософія;
- в) філософія освіти;
- г) педагогічна психологія.

5. Перспективи реформування освітньої системи в Україні вбачаються в:

- а) мисленні;
- б) актуалізації песимістичної філософії освіти;

в) актуалізації гуманістично-культуротворчої філософії освіти;

г) актуалізації теологічного вчення.

6. Стратегічна мета філософії освіти полягає у:

а) становленні творчо-гуманітарної особистості, як цілісного суб'єкта культури;

б) становленні особистості, як найвищого рівня розвитку розуму;

в) становленні високоморальної віруючої людини.

7. Методологічна розробка нової методичної концепції в освітньому процесі вбачається:

а) в розвиткові суспільства;

б) в розвиткові нової антропології;

в) в розвиткові філософії освіти.

8. Хто з філософів ХХ ст. намагався примирити філософію з наукою:

а) Г. Гадамер;

б) А. Маслоу;

в) З. Фрейд;

г) А. Шопенгауер.

9. Які з позанаукових способів розкриття істини Г. Гадамер вважав найважливішими:

а) релігію, окультизм;

б) магію, спіритизм;

в) мистецтво, філософію, історію;

г) інтуїцію, передбачення.

10. Який спосіб за Г. Гадамером може бути основним способом досягнення істини:

- а) діалог;
- б) суперечка;
- в) повчання;
- г) переконання.

11. За Г. Гадамером процес осягнення завершується в:

- а) обчисленні;
- б) вимірюванні;
- в) порівнянні;
- г) мовній формі.

12. На думку М. Фуко гуманітарні науки – це:

- а) досліджена галузь;
- б) завершена наукова теорія;
- в) лише окреслена галузь;
- г) зовсім незаймана галузь.

13. Думку М. Фуко, що гуманітарні науки потрібно розробляти за допомогою наукових понять і методів, сучасні дослідники:

- а) заперечують;
- б) підтримують;
- в) взагалі не розглядають.

14. За М. Фуко гуманітарні науки потрібно розробляти:

- а) за допомогою фізики;
- б) за допомогою інтуїції;
- в) за допомогою спостереження;
- г) за допомогою наукових понять і позитивних методів.

- в) галузь, що не потребує концептуального вирішення;
- г) добровільна привілея громадян.

16. Чи залежить формування цінностей, світогляду, професіоналізму, поглядів на світ від освітньої системи людства:

- а) так;
- б) ні;
- в) до певної міри так;
- г) до певної міри ні.

17. Зміст гуманістично-культуротворчої філософії освіти в навчально-виховному процесі пов'язано з:

- а) методологією полікультурного діалогу;
- б) органічною взаємодією системотворчих складових;
- в) статусом особистості;
- г) методиками викладання.

18. Освіта на сучасному етапі розвитку філософії освіти:

- а) задовольняє вимоги формування відповідного типу світогляду;
- б) не задовольняє вимоги формування відповідного типу світогляду;
- в) не виконує світоглядну функцію взагалі.

19. Система освіти, що офіційно діє:

- а) своєчасно реагує на інтереси та цінності людей;
- б) відчужується від інтересів та цінностей людей;
- в) не повинна перейматись інтересами та цінностями людей.

20. Скільки існує концепцій освіти, пов'язаних з філософією освіти:

- а) одна;

- б) безліч;
- в) три;
- г) жодної.

21. Концепція гармонійної цілісності пов'язана зі:

- а) створенням децентралізованої системи освіти;
- б) створенням цілісної, гармонійної теорії педагогіки;
- в) створенням централізованої системи освіти;
- г) повною реформою освітньої системи.

22. Релятивістсько-плюралістична концепція орієнтує на застосування:

- а) принципів кордоцентризму, романтизму;
- б) принципів бюрократизму;
- в) принципів формалізму та авторитаризму;
- г) принципів плюралізму, релятивізму, педоцентризму.

23. Синтетична концепція:

- а) долає в собі концепцію гармонійної цілісності та релятивістсько-плюралістичну;
- б) протиставляє концепцію гармонійної цілісності релятивістсько-плюралістичній;
- в) підтримує концепцію гармонійної цілісності;
- г) заперечує релятивістсько-плюралістичну концепцію.

24. Переважно монологічна форма викладання матеріалу:

- а) активізувала учня;
- б) зробила учня пасивним об'єктом;
- в) не має суттєвого значення для учня.

25. Пріоритетність ролі вчителя в його взаємодії з учнем є:

- а) невирішеною проблемою педагогічного процесу;

- б) надбанням педагогічного процесу;
- в) частково вирішеною проблемою педагогічного процесу.

24. Ідеї концепції гармонійної цілісності застосовуються для:

- а) подолання розриву між предметами, що вдосконалюються;
- б) протиставлення предметів, що вдосконалюються;
- в) вирішення важливих суперечностей педагогічного процесу;
- г) поглиблення суперечностей педагогічного процесу.

27. Релятивістсько-плюралістичний напрям полягає у:

- а) перевазі особистісних цінностей над загальними;
- б) перевазі загальних цінностей над особистісними;
- в) визнанні лише особистісних цінностей;
- г) визнанні лише загальних цінностей.

28. Релятивістсько-плюралістичний напрям характеризується:

- а) ставленням до учня, як основного суб'єкта педагогічного процесу;
- б) ставленням до учня, як пасивного суб'єкта педагогічного процесу;
- в) зневажливим ставленням до учня;
- г) ігноруванням учня.

29. Релятивістсько-плюралістичний напрям орієнтований на:

- а) формування творчої особистості;
- б) розвиток унікальних здібностей особистості;
- в) формування особистості технократичного типу;
- г) формування креативності.

30. Синтетичний напрям філософії освіти:

- а) синтезував позитивні ідеї попередніх напрямів;

- б) синтезував негативні ідеї попередніх напрямів;
- в) здійснив революцію в освіті;
- г) зазнає безперервних змін.

31. Вихідне положення синтетичного напрямку визначає:

- а) пріоритетність вчителя;
- б) пріоритетність учня;
- в) учитель – суб'єкт, а учень - об'єкт;
- г) учитель і учень – суб'єкти педагогічного процесу.

32. Як називався період розвитку первісних людей 40-20 тис. років до н.е.:

- а) патріархат;
- б) первіснообщинний лад;
- в) ранній матріархат;
- г) община.

33. Виховання в період раннього матріархату було:

- а) пов'язане з виконанням ритуалів;
- б) пов'язане з виконанням побутових обов'язків;
- в) пов'язане виключно з релігією;
- г) виступало особливою соціальною дійсністю.

34. Магія, анімізм, фетишизм, тотемізм – це:

- а) певна система звичаїв і традицій;
- б) ранні родоплемінні культури;
- в) складові педагогічного процесу.

35. В часи пізнього матріархату вихованням дітей займаються:

- а) виключно батьки;
- б) ніхто не займається;

- в) старші (немічні) люди;
- г) старші брати і сестри.

36. Перші навчальні заклади, що виникли в період пізнього матріархату, мали назву:

- а) будинки молоді;
- б) школи;
- в) будинки навчання;
- г) дитячі будинки.

37. На етапі патріархальної родової общини формується знання:

- а) про космос;
- б) про земне життя;
- в) про науку;
- г) про душу.

38. На етапі пізнього патріархату виховання диференціювалося відповідно до:

- а) сімейного стану дитини;
- б) платоспроможності;
- в) статі дитини.

39. Найдревнішими у людській цивілізації вважають:

- а) піктографічні школи;
- б) школи ієрогліфа;
- в) школи стародавнього культу;
- г) школи танців.

40. Школи жерців вперше з'явилися:

- а) у Мексиці;
- б) в Афінах;

- в) в Єгипті;
- г) в Сирії.

41. Оволодіння грамотою, науками в школах жерців набувало:

- а) масового характеру;
- б) кастового й релігійного характеру;
- в) наукового характеру.

42. У Стародавній Греції найбільш оригінальними системами виховання були:

- а) Китайська;
- б) Спартанська;
- в) Індійська;
- г) Афіньська.

43. Метою Спартанського виховання було:

- а) продукувати добрих вояків;
- б) виховання інтелектуалів;
- в) навчання обрядовості;
- г) здійснення релігійного культу.

44. Афіньська система виховання залишила слід в історії філософії, як:

- а) провісниця високої духовної культури;
- б) завершальний етап формування культу;
- в) релігійне вчення;
- г) космологічне вчення.

45. За Сократом, метою виховання є:

- а) пізнання себе і вдосконалення своєї моралі;
- б) повчати інших;
- в) вивчати Біблію.

46. Найбільш відомим педагогом у Древньому Римі був:
- а) М. Фабій Квінтіліан;
 - б) К. Гельвецій;
 - в) Г. Сковорода.
47. Критерієм основного розвитку людини Сократ вважав:
- а) якісну характеристику знання;
 - б) кількісну характеристику знання;
 - в) недоступність знання людському розумові.
48. В Афінах значного рівня розвитку досягли:
- а) східні філософські вчення;
 - б) різні релігії;
 - в) аскетизм;
 - г) мистецтво і наука.
49. Платон вважав, що завдання філософа:
- а) пізнати істину;
 - б) пізнати істину (світло) і вивести з п'тьми інших;
 - в) розвивати науку лише заради науки.
50. Мета виховання за Демокрітом:
- а) підготувати молодь до потойбічного життя;
 - б) підготувати молодь до реального земного життя;
 - в) отримувати знання заради самого знання.
51. У XII-XIII ст. з метою поширення знань з'являється особлива форма вищих навчальних закладів:
- а) університети;
 - б) школи;
 - в) семінарії.

52. В Середньовіччі церква стала хранительською:

- а) “семи вільних мистецтв”;
- б) античної системи освіти;
- в) своєї власної освіти, аналогів якої немає.

53. В Середньовіччі з’явилася:

- а) система виховання А. С. Макаренка;
- б) система виховання Г. С. Сковороди;
- в) система лицарського виховання.

54. Виховання жінок в епоху Середньовіччя мало:

- а) жорсткий кастовий характер;
- б) усі жінки могли отримувати однакову освіту;
- в) освіта була для жінок недоступна.

55. Розвиток освіти та культури в Середньовіччі відбувався:

- а) у світлі природничо-космічного знання;
- б) у світлі релігійної думки католицизму;
- в) у світлі атеїстичного вчення.

56. Університети наприкінці Середньовіччя сприяли:

- а) руйнуванню феодальної обмеженості;
- б) зміцненню феодальної обмеженості;
- в) такої форми освіти не існувало.

57. На думку К. А. Гельвеція:

- а) усі люди від народження рівні;
- б) від народження усі люди різні;
- в) Бог планує долю людини.

58. Дж. Локк радить тренувати розум дитини за допомогою:

- а) математики;

- б) фізики;
- в) хімії.

59. Сукупність філософських та ідеологічних вчень періоду відродження носить назву:

- а) Просвітництво;
- б) Класична філософія;
- в) Педагогіка.

60. За Гельвецієм, використовувати здатність матерії (розуму) змінюватись можна завдяки:

- а) вихованню;
- б) фізичному розвитку;
- в) молитві.

61. На думку К. А. Гельвеція добробут держави й окремих громадян пропорційний:

- а) розвитку атеїзму;
- б) розвитку освіти;
- в) зміцненню релігійного вірування.

62. У своїй системі освіти Ж.-Ж. Руссо висловив:

- а) підтримку станового виховання;
- б) протест проти станового виховання;
- в) підтримку релігійного виховання.

63. І. Кант свої педагогічні погляди виводив із:

- а) “цивілізаційної людини”;
- б) “релігійної людини”;
- в) “аскетичної людини”;
- г) “самотньої людини”.

64. І. Кант людину визначав як істоту:
- а) призначену для суспільства;
 - б) призначену лише для себе;
 - в) призначену для Бога.
65. Дж. Локк – основоположник:
- а) реалістичного напрямку філософії освіти;
 - б) раціоналістичного формалізму;
 - в) повноцінного теоретичного обґрунтування педагогіки.
66. Ж.-Ж. Руссо розвивав:
- а) реалістичний напрям філософії освіти;
 - б) раціоналістичний формалізм;
 - в) теоретичне обґрунтування педагогіки.
67. Антропологія І. Канта – це:
- а) реалістичний напрям філософії освіти;
 - б) раціоналістичний формалізм;
 - в) повноцінне теоретичне обґрунтування педагогіки.
68. Знання в Україні XVI-XVIII ст. мали:
- а) стадію занепаду;
 - б) високий престиж та авторитет;
 - в) ганебне ставлення.
69. Українці XVI-XVIII ст. освіту добувають та завершують у:
- а) власних університетах;
 - б) за кордоном, зокрема в Італії;
 - в) не надають освіті ніякого значення.
70. Характерною властивістю українців є:
- а) легке розуміння й сприйняття інших культур;

- б) визнання лише власної культури;
- в) ігнорування культурних надбань та цінностей.

71. Заглиблення українських мислителів у “внутрішню людину”, “мікросвіт” зумовлене:

- а) завищеною самооцінкою, зарозумілістю;
- б) втратою державності через поліфонічність та еміграцію;
- в) кризовою політичною ситуацією.

72. В часи українського бароко індивідуалізація:

- а) посилюється;
- б) послаблюється;
- в) зникає.

73. Індивідуалізм, притаманний українській самосвідомості, цілком відповідав:

- а) виключно ідеям українського православ'я;
- б) гуманістичним ідеалам, проголошеним ренесансними мислителями;
- в) міфологічному світогляду.

74. Відокремлення філософських знань в Україні, виділення їх, відбувається:

- а) в умовах функціонування братських шкіл;
- б) взагалі не відбувається;
- в) в умовах формування вищої освіти.

75. Першим освітнім закладом вищого рівня в Україні була:

- а) Львівська братська школа;
- б) Київська братська школа;
- в) Острозька академія;
- г) Києво-Могилянська академія.

76. У складній політичній ситуації з XVII ст. завдання розробки ідей, пов'язаних з національними особливостями українців, випадає на діячів:

- а) Острозької академії;
- б) Замойської академії;
- в) Києво-Могилянської академії.

77. Хто серед українських мислителів є хранителем ідей антропологізму та автором концепції “мікрокосму”:

- а) П. Беринда;
- б) І. Гізель;
- в) Г. С. Сковорда.

78. В умовах колонізованої України “Великою Росією”, філософська думка йде шляхом:

- а) відповідним національно-ментальним рисам духовності українців;
- б) домінування позитивістських ідей;
- в) занепаду.

79. Зміст сучасної філософії освіти повинні визначати:

- а) матеріальні цінності;
- б) гуманістичні цінності;
- в) природні ресурси.

80. Найважливішу методологічно-парадигмальну роль в розробці концептуальної бази вищої освіти в сучасній Україні відіграє:

- а) новітня історія;
- б) нейрофізіологія;
- в) нова філософія.

81. Законодавство України про вищу освіту базується на:
- а) Указах Президента України;
 - б) Постановах Кабінету Міністрів України;
 - в) Конституції України.
82. Хто був автором геліоцентричної теорії:
- а) Х. Колумб;
 - б) М. Копернік;
 - в) Дж. Бруно;
 - г) Л. Давінчі.
83. Хто з учених Відродження утверджував пантеїзм та ідею існування розумної істоти у будь-якій точці світу:
- а) Х. Колумб;
 - б) М. Копернік;
 - в) Дж. Бруно;
 - г) Л. Давінчі.
84. Скільки моральних максим сформулював Л.Толстой:
- а) одну;
 - б) десять;
 - в) три;
 - г) п'ять.
85. Хто з відомих мислителів зазначав, що совість – це пам'ять суспільства:
- а) Т. Гоббс;
 - б) Л. Толстой;
 - в) І. Франко.
86. Яке із тверджень є однією з моральних максим Л. Толстого:

- а) не вбивай;
- б) не згадує ім'я Господа даремно;
- в) не клянись;
- г) усі твердження є моральними максимами Л. Толстого.

87. Яка частина Біблії здійснює найбільший вплив на виховання молоді:

- а) Старий Завіт;
- б) Новий Завіт;
- в) частина, де розкриваються десять заповідей;
- г) усі відповіді вірні.

88. Що ми не можемо назвати загальнолюдською цінністю:

- а) добро;
- б) любов;
- в) зло;
- г) мудрість.

89. Які національні цінності мають бути в основі національної системи України:

- а) патріотизм;
- б) відчуття меншовартості;
- в) вірування;
- г) національним цінностям немає місця в національній системі освіти.

90. Чи можемо стверджувати, що філософія освіти є філософією людини:

- а) так;
- б) до певної міри так;
- в) ні;
- г) усі варіанти вірні.

91. Зміст сучасної освіти мають визначати:

- а) матеріальні цінності;
- б) культурні цінності;
- в) гуманістичні цінності;
- г) політичні реалії.

92. Яке найголовніше питання розглядав І. Кант:

- а) що таке Бог;
- б) що таке Всесвіт;
- в) що таке людина;
- г) що таке смерть.

93. Буття людини і буття культури:

- а) ніколи не перетинаються;
- б) універсальна цінність;
- в) можуть бути як окремо так і у взаємодії;
- г) правильної відповіді немає.

94. Культура тенденції гуманізму і творчості:

- а) діаметрально протиставляє;
- б) органічно поєднує;
- в) гуманізм не входить в поле культури;
- г) творчість не входить в поле культури.

95. Мистецтво:

- а) виступає як спеціалізована форма культури;
- б) не має ніякого відношення до культури;
- в) системотвірна складова філософії освіти;
- г) усі варіанти вірні.

96. Хто із учених обґрунтував принцип природо-відповідності:

- а) Я. Коменський;
- б) К. Гельвецій;
- в) Ж.-Ж. Руссо;
- г) Г. Гегель.

97. Що зумовлює повноцінне сприйняття мистецтва:

- а) політичне виховання людини;
- б) економічне забезпечення;
- в) культурний досвід людини;
- г) нічого не зумовлює, сприймання відбувається хаотично.

98. Найвищою метою розвитку нашого суспільства є:

- а) ідеологія;
- б) курс розвитку;
- в) людина;
- г) держава.

99. У яких формах здійснюється людська діяльність:

- а) практичній;
- б) духовній;
- в) у потойбічному житті;
- г) під час реінкарнації.

100. У сучасних умовах духовна діяльність – це:

- а) хобі;
- б) професійна діяльність;
- в) фантазії;
- г) усі варіанти вірні.

101. У якій системі формується смисл життя і проходить життєвий шлях особистості:

- а) системі потреб;

- б) ціннісній системі;
- в) смисл життя формується поза системами, хаотично;
- г) смисл життя людині не потрібний.

102. Місто Переяслав згадується:

- а) з XVIII ст.;
- б) з часів Київської Русі;
- в) з XIX ст.;
- г) з часів Козаччини.

103. Коли в Переяславі з'явилася перша вища школа:

- а) до нашої ери;
- б) 1550 року;
- в) 1701 року;
- г) у XX ст.

104. Який переяславський заклад став центром освіти та культури України XVIII ст.:

- а) школа грамоти;
- б) школа іконопису;
- в) Переяславський колегіум;
- г) такого закладу не існувало.

105. Хто з відомих українських мислителів викладав у Переяславському колегіумі:

- а) єпископ Єфрем;
- б) І. Котляревський;
- в) Г. Сковорода;
- г) Т. Шевченко.

106. Який відомий рукописний твір виявив у бібліотеці Переяславської семінарії Йосип Бодянський:

- а) рукописи Г. Сковороди;
- б) Слово о полку Ігоревім;
- в) Пересопницьке Євангеліє;
- г) праці невідомого автора.

107. Який навчальний заклад Переяслава-Хмельницького зберігав педагогічні традиції до кінця ХХ ст.:

- а) ДПУ імені Григорія Сковороди;
- б) Переяславське педагогічне училище;
- в) духовне училище;
- г) такого закладу не існувало.

108. Трансляційна функція освіти характеризується:

- а) передачею накопичених знань від покоління до покоління;
- б) формуванням та втіленням у життя суспільства культури;
- в) забезпеченням формування особистості;
- г) визначенням статусу особистості.

109. Культурологічна функція освіти характеризується:

- а) передачею накопичених знань від покоління до покоління;
- б) формуванням та втіленням у життя суспільства культури;
- в) забезпеченням формування особистості;
- г) визначенням статусу особистості.

110. Соціалізаторська функція освіти характеризується:

- а) передачею накопичених знань від покоління до покоління;
- б) формуванням та втіленням у життя суспільства культури;
- в) забезпеченням формування особистості;
- г) визначенням статусу особистості.

111. Статусна функція освіти характеризується:

- а) передачею накопичених знань від покоління до покоління;

- б) формуванням та втіленням у життя суспільства культури;
- в) забезпеченням формування особистості;
- г) визначенням статусу особистості.

112. Кумулятивна функція освіти характеризується:

- а) накопиченням знань та досвіду;
- б) забезпеченням процесу спілкування між людьми;
- в) регулюванням економічних, політичних, національних та ін. процесів;
- г) нововведенням у різних сферах життя суспільства.

113. Комунікативна функція освіти характеризується:

- а) накопиченням знань та досвіду;
- б) забезпеченням процесу спілкування між людьми;
- в) регулюванням економічних, політичних, національних та інших процесів;
- г) нововведенням у різних сферах життєдіяльності суспільства.

114. Регулятивна функція освіти характеризується:

- а) накопиченням знань та досвіду;
- б) забезпеченням процесу спілкування між людьми;
- в) регулюванням економічних, політичних, національних та інших процесів;
- г) нововведенням у різних сферах життя суспільства.

115. Інноваційна функція освіти характеризується:

- а) накопиченням знань та досвіду;
- б) забезпеченням процесу спілкування між людьми;
- в) регулюванням економічних, політичних, національних та інших процесів;
- г) нововведенням у різних сферах життя суспільства.

116. Природа свідомості як філософська проблема:

- а) Божественне;
- б) Парспермії;
- в) Природне;
- г) Випадкове.

117. Формування „філософії життя”, як напрямку в західноєвропейській філософії припадає на період:

- а) Початок ХІХ ст.;
- б) Середину ХІХ ст.;
- в) Кінець ХІХ ст.;
- г) Початок ХХ ст.

118. Автор концепції про свідомість як інтенціональність:

- а) Фрейд;
- б) Хайдеггер;
- в) Гуссерль;
- г) Ніцше.

119. Інтенціональність свідомості це:

- а) Самодостатність;
- б) Відкритість;
- в) Локальність;
- г) Активність.

120. Інтенціональний предмет, це предмет який існує в:

- а) Реальності.;
- б) Бутті;
- в) Свідомості;
- г) Пізнанні.

120. Автор концепції: феномен несвідомого:

- а) Гуссерль;
- б) Фрейд;
- в) Бехтерев;
- г) Бергсон.

121. Природа психіки:

- а) Божественна;
- б) Природна;
- в) Випадкова;
- г) Парспермії.

122. Психіка - це:

- а) „Психіка про”;
- б) „Психіка як”;
- в) „Психіка де”;
- г) „Психіка що”.

123. Інтуїтивна філософія: автор концепції:

- а) Ніцше;
- б) Хайдеггер;
- в) Бергсон;
- г) Ясперс.

124. Автор геліоцентристської концепції світобудови:

- а) Птоломей;
- б) Копернік;
- в) Галілей;
- г) Бруно.

125. Сутність людського буття, це повсякденне існування:

- а) Свідомості;
- б) Підсвідомості;

- в) Психіки;
- г) Мозку.

126. Природа феномену творчості:

- а) Божественна;
- б) Генетична;
- в) Соціальна;
- г) Невідома.

127. Поява людини на Землі це наслідок:

- а) Генетичного впливу;
- б) Закономірних еволюційних процесів;
- в) Впливу космічних сил;
- г) Панспермії.

128. Комунікативна філософія розглядає проблеми:

- а) Гносеологічні;
- б) Буття;
- в) Спілкування;
- г) Емпіричні.

129. Автор геоцентристської концепції світобудови:

- а) Коперник;
- б) Птоломей;
- в) Бруно;
- г) Аристотель.

130. Моральні максими Л. М. Толстого (кількість):

- а) Три;
- б) Чотири;
- в) П'ять;
- г) Шість.

131. Гносеологія – це теорія:

- а) Життя;
- б) Буття;
- в) Пізнання;
- г) Свідомості.

132. Аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізація це:

- а) Види пізнання;
- б) Методи пізнання;
- в) Форми пізнання;
- г) Категорії пізнання.

133. Значення філософії освіти для людини:

- а) Абстрактне;
- б) Конкретне;
- в) Віртуальне;
- г) Випадкове.

134. Аксиологія, це вчення про:

- а) Буття;
- б) Цінності;
- в) Людину;
- г) Суспільство.

135. Кандидат і доктор наук в Україні це:

- а) Вчене звання;
- б) Посадовий ранг;
- в) Науковий ступінь;
- г) Службове звання.

136. Процес спілкування - це наслідок:

- а) Впливу соціуму;

- б) Діяльності психіки;
- в) Повсякденних потреб людини;
- г) Впливу природних явищ.

137. Філософія освіти як предмет акумулює в собі положення наукових дисциплін: філософії, психології і педагогіки. Що найперше дає філософія психології та педагогіці в цьому поєднанні:

- а) Цілі;
- б) Масштаб сприйняття;
- в) Методику;
- г) Матеріальну базу.

138. Філософія і педагогіка відносяться до:

- а) Природничих наук;
- б) Гуманітарних наук;
- в) Технічних наук;
- г) Природничо-технічних наук.

139. Перші етапи формування філософії освіти як предмету припадають на:

- а) Початок XX ст.;
- б) Середину XX ст.;
- в) Кінець XX ст.;
- г) Початок XXI ст.

140. Людина та суспільство це:

- а) Об'єкти соціального пізнання;
- б) Види соціального пізнання;
- в) Форми соціального пізнання;
- г) Категорії соціального пізнання.

141. Інсайт – це:

- а) Пізнання;
- б) „Осяяння”;
- в) Виклик;
- г) Запитання.

142. „Філософія життя” як напрямок в західноєвропейській філософії відноситься до:

- а) раціональної філософії;
- б) ірраціональної філософії;
- в) прагматичної філософії;
- г) філософії середньовіччя.

143. Екзистенціалізм – це напрямок в західноєвропейській філософії, який сформувався на початку:

- а) XIX ст.;
- б) XX ст.;
- в) XXI ст.;
- г) XII ст.

144. Представники екзистенціалізму:

- а) Гегель, Кант, Гуссерль;
- б) Ясперс, Хайдегер, Сартр;
- в) Ніцше, Дільтей, Бергсон;
- г) Ліотар, Дерріда, Фуко.

145. Едмунд Гусерль започаткував:

- а) Прагматичну філософію;
- б) Феноменологію;
- в) Філософську антропологію;
- г) Екзистенціалізм.

146. Сукупність свідомості і підсвідомості формує:

- а) Особистість;
- б) Психіку;
- в) Індивідуальність;
- г) Мозок.

147. Головна відмінність між поняттям „індивідуальність” і „особистість”:

- а) Різниця в знаннях;
- б) Відсутність життєвого досвіду;
- в) Нейрофізіологічна різниця;
- г) Різниця в морфології та фізіології.

148. Наука, що вивчає етапи формування і розвиток суспільства:

- а) Психологія;
- б) Соціологія;
- в) Філософія;
- г) Педагогіка.

149. Взаємодія психіки й інформаційного простору здійснюється за допомогою:

- а) Техносфери;
- б) Логосфери;
- в) Психосфери;
- г) Атмосфери.

150. „Якісна” інформація, це інформація:

- а) Телевізійна;
- б) Мас-медійна;
- в) Наукова;
- г) Практична.

151. В чому різниця між „якісною” і „неякісною” інформацією:

- а) Аргументації;
- б) Кількості;
- в) Термінології;
- г) Видавництві.

152. Автор підручника “Філософія освіти для ХХІ століття (В пошуках практико-орієнтованих концепцій освіти)”:

- а) В. І. Вернадський;
- б) Ж.-П. Сартр;
- в) Б. С. Гершунський;
- г) В. В. Леонтович.

153. Процес еволюції людини йде в напрямку від:

- а) Домінування фізіологічних чинників до домінування психіки;
- б) Від домінування психічного до домінування свідомого;
- в) Від домінування свідомого до надсвідомого;
- г) Від домінування морфологічних чинників до домінування фізіологічних;

154. Автор концепції цефалізації:

- а) Вернадський;
- б) Дана;
- в) Фрейд;
- г) Ніцше.

155. Одним із аспектів філософії освіти є розгляд сутності людського буття. В якому масштабі її слід розглядати:

- а) Всесвіту;
- б) Землі;

- в) Ноосфери;
- г) Соціуму.

156. Концепція цефалізації розглядає еволюцію:

- а) Живої речовини;
- б) Нервової системи;
- в) Підсвідомості;
- г) Феномену життя.

157. Автор концепції ноосфери, як сфери існування розуму:

- а) Фрейд;
- б) Вернадський;
- в) Ніцше;
- г) Тейяр-де-Шарден.

158. Філософія освіти – це:

- а) Наука;
- б) Філософія;
- в) Релігія;
- г) Міф.

159. В некласичній філософії буття людини головним чином розглядали в:

- а) Філософії життя;
- б) Екзистенціалізмі;
- в) Деструктивізмі;
- г) Феноменології.

160. Який найсуттєвіший зв'язок між природою і людиною:

- а) Людина вийшла із природи;
- б) Людина живе в природі;

- в) Людина існує разом з природою;
- г) Людина використовує природні джерела.

161. Техносфера це:

- а) Сфера існування людини;
- б) Спосіб явлення психіки світу;
- в) Сукупність засобів виробництва;
- г) Сфера виробництва товарів.

162. Інтуїція, індукція, дедукція, аналогія – це загально-наукові:

- а) Види пізнання;
- б) Методи пізнання;
- в) Форми пізнання;
- г) Засоби пізнання.

163. Функції освіти бувають:

- а) Внутрішніми;
- б) Зовнішніми;
- в) Внутрішніми і зовнішніми;
- г) Не існують.

164. Присутні революції в освіті:

- а) Так;
- б) Ні;
- в) Не характерно;
- г) Тільки в ХХІ ст.

165. Чи впливає філософія на створення національної системи освіти:

- а) Так;
- б) Ні;

- в) Тільки останнім часом;
- г) Впливає, але опосередковано.

166. Постсучасна освіта, це освіта:

- а) ХІХ ст.;
- б) ХХ ст.;
- в) ХХІ ст.;
- г) Сучасного покоління.

167. Загальнонаукові методи пізнання це:

- а) Моделювання, макетування, спостереження;
- б) Інсайт, афект, стрес;
- в) Причинність, випадковість, дійсність;
- г) Феноменологічна редукція, інтуїтивізм, психологізм.

168. Основний метод феноменології – це метод феноменологічної:

- а) Індукції;
- б) Редукції;
- в) Дедукції;
- г) Аналогії.

169. Автор концепції „інтуїтивної філософії ”:

- а) Ніцше;
- б) Дильтей;
- в) Ясперс;
- г) Бергсон.

170. Для зростання творчого пошуку викладачів і вчителів в Україні проводиться Всеукраїнський конкурс:

- а) „Міс вчитель України”;
- б) „Містер вчитель України”;

- в) „Учитель року”;
- г) „Кращий учитель України”.

171. Сучасна світова філософія - це:

- а) Засіб розвитку освіти;
- б) Форма розвитку освіти;
- в) Вид розвитку освіти;
- г) Ступінь розвитку освіти.

172. Києво-Могилянська Академія – це перший на Україні вищий навчальний заклад. Вона заснована у:

- а) 1632 р.;
- б) 1615 р.;
- в) 1631 р.;
- г) 1633 р.

173. Києво-Могилянська Академія була закрита у:

- а) 1817 р.;
- б) 1819 р.;
- в) 1815 р.;
- г) 1820 р.

ПРЕДМЕТНИЙ ПОКАЖЧИК

- А**
Аксіологія 92
Античність 25
Афінська система виховання 25, 26
- Б**
Бакалавр 55
Біблія 28, 48
Болонський процес 54
Братські школи 43
Буддизм 97
Буття 73, 74-86
- В**
Виховання 23, 25
Відповідальність 114
Відродження 30, 41
Віра 108-114
“Внутрішня людина” 41, 44, 49
- Г**
Гімнасіарх 25
Гуманізм 41, 45, 61
Гуманістичні цінності 56, 95
Гуманітарні науки 14, 15
- Д**
Держава 30
Державні стандарти освіти 60
Десять заповідей християнства 96
- Добро 92
Духовність 2, 111, 113
- Е**
Еволюція 67, 71-74, 86
Екзистенція 44
Етична позиція 14
- Є**
Єпископські школи 27
- З**
Загальнолюдські цінності 9, 91, 92, 97, 100
Законодавство України 58, 60
Зло 92, 105
“Золоте правило моралі” 56, 95
- І**
Інтереси 76, 93
Інформація 8
Істина 14
Історія філософії 77
- К**
Кембриджський університет 29
Києво-Могилянська академія 10, 11, 43, 46, 52
Києво-Печерська Лавра 43
Класична філософія 77, 78
Когнітивні функції 53
Комплекс меншовартості 53

- Космологічні концепції 73
Краківський університет 29
Креаціонізм 70
Культ 23
Культура 8, 53, 54, 106, 111
- Л**
- Лісабонська конвенція 60
- М**
- Магістри 28, 55
Матерія 81
Ментальність 40-44
Мікрокосм 44
Монастирські школи 27
Моральні максими 104
- Н**
- Наука 29, 50-51, 74-76
Наукове знання 46
Науково-філософський спосіб
пізнання дійсності 68, 80-85
Некласична філософія 77-78
Новий час 29-34
- О**
- Освіта 8, 9, 11, 13, 40, 50-53,
91
Острозький культурно-освіт-
ній осередок 11, 43
- П**
- Паризький університет 29
Патріархальна родова община
23
Переяславський колегіум 43,
52
- Пізній матріархат 23
Піктографічні школи 23, 24
Планетарно-космічний тип
особистості 12, 65-67, 70
Потреби 76, 93
Православ'я 84, 85, 97
Празький університет 29
Призначення 110- 111
Прикладні науки 76
Примус 11
Просвітництво 29-31, 32,
45, 46
Психологія 53
- Р**
- Ранній матріархат 22
Раціоналістичний
формалізм 35
Релігійний формалізм 35
Релятивістсько-
плюралістична концепція
16, 18
- С**
- Самореалізація 40, 93, 110
Свідомість 30
Світогляд 14, 92, 94
Середньовіччя 26, 28, 29,
36, 45
Синергетична парадигма
58
Синтетична концепція 16,
17
Синтетична теорія
еволюції 72
Синтетичний напрям 58

- Система освіти 9, 14, 60, 66, 91
Система цінностей 8, 91, 93, 96
Сім вільних мистецтв 27
Совість 104, 114
Соціальні функції 53, 54
Соціокультурна реальність 8
Соціокультурний простір 56
Спарта 25
“Сродна праця” 44, 46
Старий Завіт 96
Стародавня Греція 25
Структура Всесвіту 84
Суспільство 8
Сутність освіти 22
Схоласти 26
- Т**
- Табу 23
Творчо-гуманітарний тип особистості 65
Технічні науки 76
Толіон 23
Тоталітаризм 45
- У**
- Універсальність 13
Університет 28, 29, 30
- Ф**
- Філософія 10, 57, 73, 74-76, 96
Філософія освіти 9, 10, 11, 12, 56
- Фундаментальні науки 76
- Ц**
- Церковно-приходські школи 27
Ціннісні орієнтації 92, 93
Цінності 9, 15, 16, 44, 94-94, 100, 102, 106, 107, 108, 114
- Ш**
- Школи жерців 24
- Щ**
- Щастя 46, 47, 110
- Ю**
- ЮНЕСКО 54, 60

ІМЕННИЙ ПОКАЖЧИК**А**

Андрущенко В. 12, 58
Арістотель 27, 45

Б

Бердяєв М. 109
Больцман Л. 73
Бор Н. 78
Борн М. 78
Бройль Л. 78
Булгаков С. 109
Бурбулес М. 35, 36
Буш Дж. 54

В

Винниченко В. 45
Вольтер 29
Вороний М. 45

Г

Гадамер Г. 14, 15
Гальперін П. 11
Гамолов Р. 73
Гегель В. 84
Гейзенберг В. 78
Гельвецій К. 32-33
Гершунський Б. 109, 110
Гізель І. 10
Гоголь М. 44, 112
Горбачов В. 83
Гулига А. 94, 109
Гусинський Е. 92

Д

Даль В. 11
Дарвін Ч. 68, 71, 73
Демокріт 26, 27
Демчук П. 45
Денбіг К. 85
Дирак Т. 78
Джун Р. 54
Доброжанський 72
Донцов Д. 45
Драгоманов М. 44
Дьюї Д. 35

Е

Ейнштейн 73, 78
Ельконін Д. 11

З

Запісоцький А. 10, 91, 102,
103, 104, 114
Запорожець А. 11
Зельдовіч Я. 73
Зеров М. 45

І

Ільїн І. 97, 107, 109, 111

К

Калюжний А. 48
Кант І. 34, 35, 95, 96, 108
Кашуба М. 46
К'єркегор С. 78
Клаузіус Р. 73
Клепко С. 58

- Клінтон Б. 55
Кобилянська О. 44
Ковалинський М. 47
Койре А. 81
Коменський Я. 30, 35
Кониський Г. 44
Копнін П. 45
Котляревський І. 44
Коцюбинський М. 44
Кремень В. 12, 57
Кримський С. 48
Куліш П. 44
Кулгаєва М. 58
Кульчицький О. 45, 54
- Л**
- Липинський В. 45
Локк Д. 30, 31, 35
Лутай В. 58
- М**
- Майер 72
Макаренко А. 11, 44, 53
Марков А. 105
Мендель Г. 71
Микитась В. 51
Михайлов М. 12
Мозгова Н. 45
- Н**
- Ніколаєнко С. 56
Ніцше Ф. 44
Нічик В. 41
Новіков І. 73
- О**
- Огієнко І. 43
Огородников Ю. 13
Оріховський-Роксолан С. 41
Орлик П. 53
- П**
- Песталоцці Й. 34
Піщулін Н. 13
Планк М. 78
Платон 15, 26, 45
Плотін 45
Потебня О. 44
Пригожин Й. 83
- Р**
- Райт 64
Русин П. 41
Руссо Ж. 33-35
- С**
- Семковський С. 45
Сковорода Г. 11, 44, 45-53
Смотрицький М. 42
Сократ 15, 26, 45
Соловйов В. 105
Степовик 44
Степун Ф. 111
Стратій Я. 49, 50
Сухомлинський В. 44, 105
- Т**
- Толстой Л. 104
Турчинова Ю. 92
- У**
- Українка Л. 44

Ф

Федів Ю. 45
Франк С. 109
Франко І. 44
Фрідман А. 73
Фуко М. 15

Х

Хазен А. 84, 86
Харьковщенко Є. 47
Хвильовий М. 45
Холодний В. 97, 98, 100

Ч

Четверіков 72
Чижевський Д. 45

Ш

Шевченко Т. 44
Шопенгауер А. 44, 78
Шредінгер Е. 78

Щ

Щербацький Г. 10

Ю

Юнг К. 113
Юринець В. 45
Юркевич П. 44