

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/273716478>

Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 328 с.

Book · January 2006

CITATIONS

0

READS

3,685

1 author:



[Serg Klepko](#)

5 PUBLICATIONS 2 CITATIONS

SEE PROFILE

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

С.Ф. КЛЕПКО

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ
В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ





С.Ф. Клепко

ФІЛОСОФІЯ

ОСВІТИ

В

ЄВРОПЕЙСЬКОМУ

КОНТЕКСТІ



Міністерство освіти і науки України
Академія педагогічних наук України
Полтавський обласний інститут післядипломної
педагогічної освіти ім. М.В. Остроградського

ФІЛОСОФІЯ
ОСВІТИ
В
ЄВРОПЕЙСЬКОМУ
КОНТЕКСТІ

Полтава 2006

УДК 371.01;165.0
ББК 72+74.04+87.25 (4 Укр.)
К 48

Рекомендовано Вченою радою Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М.В.Остроградського

Рецензенти:

Заблоцький В.П., доктор філософських наук, професор
Кривуля О.М., доктор філософських наук, професор

К 48 Клепко С.Ф.
ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ –
Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.

Монографія розкриває основні поняття та конструктивні ідеї сучасної філософії освіти, подає досвід осмислення і вирішення головних проблем сучасної освіти й освітньої політики в демократичному суспільстві, визначає оптимальний шлях розвитку системи освіти України в європейському контексті. Книга буде корисною для широкого кола читачів у галузі освіти, викладачам педагогічних університетів, учителям.

ISBN 966-721-5-64-4

©ПОІППО, 2006

Короткий зміст

ПЕРЕДМОВА	10
1. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ ОСВІТИ	13
2. ОСВІТА І ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В ДЕМОКРАТИЧНІЙ ДЕРЖАВІ	38
3. ФІЛОСОФСЬКІ СТРАТЕГІЇ ТА ГЕНЕРАТИВНА ОСВІТА.....	79
4. ЦІННОСТІ БУТТЯ І ЦІННОСТІ ОСВІТИ	105
5. ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЇ КРАЇНИ.....	122
6. КОМПЕТЕНІЗАЦІЯ ОСВІТИ.....	131
7. АРХІТЕКТОНІКА ЗМІСТУ ОСВІТИ.....	157
8. ЕНЕРГОЗБЕРІГАЮЧИЙ ПОСІБНИК.....	208
9. ІННОВАЦІЙНІ ІДЕЇ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ШКОЛИ.....	231
10. ПОЛІТИКА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	248
11. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І ОСВІТА: ВІД ІЄРАРХІЇ ДО ГЕТЕРАРХІЇ.....	271
12. СТАВАТИ ФІЛОСОФОМ ВЛАСНОЇ ОСВІТИ.....	281
13. ПІСЛЯМОВА. РОЗШУК У СПРАВІ ВИКРАДЕННЯ ЄВРОПИ.....	290
СПИСОК СКОРОЧЕНЬ.....	301
ЛІТЕРАТУРА	302

Розгорнутий зміст

ПЕРЕДМОВА.....	10
1. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ ОСВІТИ.....	13
1. "Філософія освіти"	13
2. "Європа"	15
<i>Європоцентризм</i>	16
<i>Європейська система цінностей з української точки зору</i>	19
<i>Європейське виховання і освіта</i>	21
<i>Моделі освіти</i>	22
<i>Європейська освіта</i>	25
<i>Фінська система освіти</i>	26
3. Принцип раціональності як стрижень європейської освіти.....	29
4. "У європейському контексті"	32
<i>Хто буде користувачем системи освіти України (СОУ)?</i>	34
<i>Які завдання за допомогою СОУ будуть виконувати користувачі?</i>	34
<i>Чому будуть користуватися СОУ?</i>	34
<i>Яким досвідом та якими навичками володіють користувачі СОУ?</i>	35
<i>Які технічні умови висуваються щодо СОУ?</i>	36
2. ОСВІТА І ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В ДЕМОКРАТИЧНІЙ ДЕРЖАВІ.....	38
1. Завдання та основні поняття розділу.....	38
2. Чому освіта є викликом сучасній демократичній державі?.....	43
<i>Освіта та економіка: непроста взаємність</i>	53
3. Головні пріоритети освіти початку ХХІ століття.....	56
4. Освіта і освітня політика в Україні на початку ХХІ ст.....	65
<i>Система освіти України на початку ХХІ ст</i>	65
<i>Україна – рівноправний учасник "Європи знань"</i>	65
<i>Україна – проект "Рівний доступ до якісної освіти"</i>	67
<i>Якість української освіти стає все більшою проблемою</i>	68
5. Ключові виклики для освітньої політики в Україні.....	72
Висновки	77
3. ФІЛОСОФСЬКІ СТРАТЕГІЇ ТА ГЕНЕРАТИВНА ОСВІТА.....	79
1. Філософські стратегії і освіта.....	79
2. Польові дослідження української освіти.....	82
3. Свобода як мета освіти.....	88
4. Уточнення спіралі педагогічних парадигм.....	92

5. Генеративна освіта.....	93
6. "Одиниця освіти".....	96
7. "Матриця освіти".....	99
8. Експертиза.....	102
4. ЦІННОСТІ БУТТЯ І ЦІННОСТІ ОСВІТИ.....	105
1. Ступінь розробки проблеми.....	105
2. Цінності буття	109
3. "Гарне" суспільство і "гарна" освіта.....	110
4. Цінності освіти.....	111
5. Цінності і ціна оцінювання.....	113
Висновок: Вирахування справедливості й освіта.....	120
5. ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЇ КРАЇНИ.....	122
1. Якість освіти.....	122
2. Криза представлення знання.....	122
3. Питання для національного обговорення.....	123
4. Старі-нові концепції освіти.....	125
5. Бар'єри на шляху нових концепцій.....	127
6. Які зміни повинні зменшити ці бар'єри?.....	129
7. Як можуть відбутися такі зміни?.....	129
6. КОМПЕТЕНІЗАЦІЯ ОСВІТИ.....	131
1. Компетентність: до адекватного розуміння термінів.....	132
2. Три групи поглядів на К-підхід.....	133
3. Структури ключових компетенцій.....	135
4. Компетентність як основа успіху і самовдосконалення.....	139
5. Проблема "компетенізації освіти".....	142
Оволодіння культурами	143
Освоєння технологій.....	143
Вироблення метапрограм.....	145
Знання.....	146
Дилема "факти – компетентності".....	146
6. Філософія К-підходу.....	149
Компетентність – орієнтація освіти на "вихід" ("output").....	150
<i>Differentia specifica</i> компетентності та К-підходу.....	151
Компетентність – здатність дослідження.....	151
Компетентність – оптимальна форма використання часу.....	152
Моделювання компетентностей (Емпірінт-метод).....	153
Резюме.....	155
7. АРХІТЕКТОНІКА ЗМІСТУ ОСВІТИ.....	157
1. Термін "курикулум".....	160
2. Національний курикулум.....	164

3. Концептуальні підходи до освітніх стандартів.....	166
Історія стандартизації української освіти.....	166
Стандарт як "піднімальна сила" освіти.....	167
Стандарт освіти більший за культуру.....	168
Громадська експертиза проекту стандарту.....	170
4. Стан розробки проблеми.....	171
Що таке освітній стандарт?.....	172
Ознаки "гарних" стандартів.....	173
Сумнів у проекті генетичної програми майбутнього.....	175
5. Методи для стандарту	176
Два типи бачень	176
Як у стандарт включати культуру.....	177
6. Знання "від Стандарту".....	178
Факти як основа стандартів.....	181
Класифікаційний аналіз проекту.....	182
3032 слова. Багато це чи мало?	183
Стандарт без навчання бізнесу.....	184
Провалля в геометричній культурі.....	185
Анотація проекту стандарту.....	187
Загальні контури проекту стандартів.....	188
Найвища мета освіти.....	190
7. Результати "від Стандарту".....	191
Філософія чи технології?.....	192
Стандарт: "бікіні" чи "міді"?.....	194
8. Час для стандарту.....	196
Час Базового навчального плану.....	196
Не гаяти час на вивчення банальних речей.....	199
Аналіз притулень або Як проект стандартів підвищує "піднімальну силу" освіти?.....	201
9. Концепція для укладання стандартів.....	201
10. Створення нових навчальних програм.....	203
8. ЕНЕРГОЗБЕРІГАЮЧИЙ ПОСІБНИК.....	208
1. Посібник, як і енергія, є мірою того, що може відбутися.....	208
2. Проект SPARE	210
3. Енергетична "формула успіху".....	211
4. У пошуку екологічного сліду.....	212
5. Посібник як "енергозберігаюча" книга.....	214
6. Енергозберігаюча школа.....	215
7. Навчальне книговидання.....	218
8. Література і філософія.....	227
9. ІННОВАЦІЙНІ ІДЕЇ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ШКОЛИ.....	231
1. Трикутник: інновація, демократизація і менеджмент.....	231
2. Пошук пісочниці як таємниці американської філософії освіти (АФО).....	243
3. "Сухий залишок" АФО.....	246

10. ПОЛІТИКА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....	248
1. Огляд проведених досліджень.....	248
2. Розгляд "слідів" вищої освіти.....	253
3. Економістський підхід до освіти.....	256
4. Політистський підхід до освіти.....	258
5. Парадокси повинні вирішуватися.....	259
6. Знаннєвий підхід.....	264
7. Як університету здобути автономію?.....	267
Післяслово до розділу 10.....	269
11. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І ОСВІТА: ВІД ІЄРАРХІЇ ДО ГЕТЕРАРХІЇ.....	271
1. Система освіти і філософія освіти Пауло Фрейре.....	272
2. Від пригнобленого учителя до нового професора.....	275
3. Від ієрархії до гетерархії.....	277
4. Постсучасна освіта.....	279
12. СТАВАТИ ФІЛОСОФОМ ВЛАСНОЇ ОСВІТИ.....	281
13. ПІСЛЯМОВА. РОЗШУК У СПРАВІ ВИКРАДЕННЯ ЄВРОПИ....	290
1. Сутність справи про викрадення Європи.....	290
2. Про неможливість викрадення Європи і гуманізму.....	291
3. Про Гарі і кризу культури Франції.....	293
4. Версія О.Ю. Афанасьєва про викрадення Європи.....	295
5. Ексцентричність, Європа і освіта.....	296
6. Конструктор концепцій розвитку України.....	297
СПИСОК СКОРОЧЕНЬ.....	301
ЛІТЕРАТУРА	302

ПЕРЕДМОВА

Ця книга укладена на основі публікацій, здійснених автором з актуальних проблем розвитку освіти України, тематика яких знаходиться на зіткненні філософії та аналізу освітньої політики. Основне завдання книги – віднайти шляхи удосконалення освіти в Україні – вирішувалося комплексно з використанням усього доступного авторові матеріалу та потенціалу філософського підходу до розгляду освіти в загальному контексті життя країни.

Таким контекстом для освіти України став європейський. Він – ніби своєрідна тінь для української освіти, адже все в ній робиться (в усякому разі, хоча б декларативно) з огляду на європейські та світові досягнення: з одного боку ми, як тінь, слідуємо за освітою Європи, а з іншого – від Європи на нашу освіту падає інша тінь, у якій ми не завжди можемо роздивитися свої досягнення та проблеми. Власне, багатозначність назви книги "Філософія освіти в європейському контексті" висловлює лише одну авторську інтенцію: з'ясування одного із варіантів пошуку українською філософією освіти кращої системи освіти України з урахуванням європейського і світового досвіду.

Основним повідомленням книги є окреслення концепції розбудови генеративної освіти в Україні, тобто освіти, що породжує вільну і високотехнологічну (-культурну, -компетентісну) і конкурентоспроможну людину. Для донесення та обґрунтування такого повідомлення доводиться аналізувати конкретні факти освітянського життя. Через це філософський стиль письма переплітається з діловим мовленням освітньої політики та експертизи розвитку освіти. Виправдатися за ухил у конкретику від загального, що є генеральною ознакою філософії, можна лише словами Гете: "Що є загальне? Окремий випадок!"

Філософія феномену європейської освіти залишається малодослідженою не лише в Україні, а й, власне, у самій Європі. Вдалося віднайти лише одну книжку з назвою "Філософія освіти в Європі", видану свого часу в Іспанії¹. Це вказує на "непідйомність" завдання дослідження філософії освіти в Європі. Тому, щоб не породжувати невиправдані очікування читача стосовно змісту нашої книги, відразу повідомимо, що об'єктом її дослідження є освіта України в контексті Європи і світу, а предметом – бар'єри, які перешкоджають українській освіті бути на рівні сучасних суспільних вимог до неї.

Такий вибір об'єкту та предмету нашої розвідки обумовлюється авторським досвідом викладання філософії освіти в інституті післядипломної педагогічної освіти. Учительська аудиторія змушує постійно здійснювати відбір матеріалу з точки зору критеріїв використання знань безпосередньо у повсякденній роботі. При цьому величезна маса матеріалу, яка потрапляє в поле зору, може бути лише опосередковано задіяною на практиці. Переконавання автора, що наше буття залежить від якості мислення, що діяльність переважно визначається тією понятійною мережею, яка зіткана у свідомості з різноманітних джерел, що якщо ми не мислимо точно, як писав М.Мамардашвілі, то нами починає грати диявол, – такі переконання не змогли полегшити вирішення завдання розробки практичної філософії освіти, нової дисципліни у вітчизняному освітньому просторі.

Лабіринт між філософією освіти та педагогічною практикою, яким блукав автор від різних висхідних точок, відображається як переліком використаних праць, так і списком публікацій автора. Цей лабіринт не вдавалося успішно пройти з жодної сторони. Не вистачало методу проходження, бракувало нитки Аріадни, за допомогою якої дочка критського царя Міноса вивела з лабіринту афінського героя Тесея. Останній, відповідно до міфів, убив розбійника Прокруста, що заманював подорожніх і пропонував їм своє ліжко для відпочинку. Коли ліжко було замале, то він відрубав своїй жертві ноги, а коли завелике – витягував їх. Знищення Тесеєм Прокруста, проте, не позбавило людство від "прокрустового ложа", по суті кримінального метода, за допомогою якого нерідко намагаються підганяти факти, чи концептуалізувати певні явища. Тому генеральним методом для цієї книги було передусім прагнення не вкладати освіту в жодне "прокрустове ложе" – чи то філософії, чи педагогіки, чи аналітичного політичного документа. Тобто книга не є завершеною концепцією генеративної освіти, а лише преамбулою до неї, відкриттям її антиінтуїтивних точок росту, бо освітня політика тиску на інтуїтивні точки освіти, здається, вже вичерпана.

Нитка Аріадни для проходження теоретично-практичного лабіринту з'явилася внаслідок наступних обставин та ідей.

Перша керівна ідея пов'язана із пожвавленою діяльністю України щодо входження в Болонський процес, який називатимемо для скорочення "болонізацією". Хоча процес "болонізації" розглядається переважно як справа лише сфери вищої освіти, зрозуміло, що спроба реформувати освіту лише у її локальних галузях, без урахування загального контексту змін, приречена на невдачу. "Болонізація" вищої освіти має відбуватися при відповідних трансформаціях школи. Виникла потреба подати для учителів і майбутніх учителів не стільки конкретні відомості про Болонський процес, якому присвячено вже досить багато, переважно, навчальної літератури українською мовою², скільки осмислити проблеми школи під кутом "болонізації" освіти.

Друга керівна ідея книги походить від розуміння, що філософські проблеми не вирішуються за допомогою текстів, написаних елітарною філософською лексикою. Традиції кінізму, мабуть, є рятівними для учителів, що не мають ні часу, ні коштів занурюватися у нетрі академічної філософії. Оскільки філософські проблеми сучасної освіти можуть вирішуватися лише реальною освітньою політикою та працею учителя, то варто хоча б повідомити про них. Практична орієнтація надає новий спосіб впорядкування безмежного педагогічного тексту у формі філософії освіти як окреслення варіантів вирішення освітньої кризи.

Третя конструктивна точка для викладу філософії освіти – необхідність ставати філософом власної освіти. Ця ідея стосується не лише учнів, студентів, учителів та викладачів, стосовно яких її розвинуто, а майже усього суспільства. Бо хоча й не можна освіту звинувачувати у кризі того чи іншого соціуму, але брак продуктивного, критичного мислення, демократичної освіченості, культурної самодостатності становить загрозу занепаду навіть для успішного суспільства.

Ці три ідеї – осмислення проблем освіти України під кутом її "болонізації", практична орієнтація та необхідність власної філософії освіти – дозволяють, на думку автора, концептуально цілісно висвітлити проблематику сучасної української освіти, проте автор на концептуальну завершеність не претендує.

Я щиро вдячний рецензентам та усім, хто брав участь в обговоренні змісту книги та її розділів. Завдяки цьому вдалося її поліпшити, і, головне – виникло бажання її переписати, але, сподіваюсь, що і в цьому вигляді, навіть без розкодувань багатьох положень, з огляду на потребу часу вона становитиме інтерес для освітян, відображаючи широкий пошук відповіді на питання, як і чого потрібно навчатися сучасній Україні. Я також тепло дякую колегам Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, з якими постійно веду дискусію і роботу щодо розвитку системи освіти області, та Полтавській обласній раді, яка профінансувала витрати на друкування книги. Особлива моя вдячність Т.І.Гладкій, О.В.Стоцькій, Т.В.Шарлай, які допомогли мені в останній доробці рукопису. Але за всі недоліки книги відповідає повністю автор.

1. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ ОСВІТИ

Незважаючи на широку вживаність термінів у назві книги, все ж необхідно їх розшифрувати хоча б у першому наближенні, щоб максимально позбутися неоднозначності тлумачень подальшого авторського тексту. Для цього необхідно звернутися до змісту ключових понять книги – "філософія освіти", "європейський контекст". Останні передбачають розкриття понять "Європа", "освіта", "моделі освіти" і "контекст".

1. "Філософія освіти"

Сучасні дослідження, що додаються авторами або читачами до галузі філософії освіти, є взаємоперетином філософії та освіти як людських практик і соціально-культурних інституцій.

В англomовній літературі з філософії освіти відправною точкою досліджень є широка педагогічна практика, її напрацювання на великому масиві даних, опис отриманих результатів, орієнтація на прогноз. Основний підхід – опис "за фактами", аналіз того, "що є", а не того, що "хотілося б, щоб було"³. Тому філософія освіти в енциклопедії Britannica визначається як така галузь вивчення, дослідження і практичного застосування, у якій філософські методи застосовуються до вивчення проблем, тем і сутності освіти⁴. Переважно такий підхід і планується реалізувати в цій книзі.

Разом з тим потрібно зауважити, що виділення філософії освіти в окрему галузь філософського знання (або як складової едукології – науки про освіту) конституюється широким спектром концепцій. Розробка філософсько-освітньої проблематики і узагальнююче її вивчення як особливої гуманітарної науки ведеться у різних вимірах. Основними серед них є публікаційний, еталонний, наукознавчий, проектувальний, діяльнісний, педагогічний, соціосистемний виміри⁵. Н.В. Смирнова вказує такі панівні виміри філософії освіти⁶:

1. Філософія освіти як сфера філософського знання, що використовує загальнофілософські підходи та ідеї для аналізу ролі і основних закономірностей розвитку освіти (Гегель, Дж.Дьюї, К.Ясперс, М.Гайдеггер, І.Льїн, М.Бердяєв, Е.Ільєнков, М.Моїсєєв, Н.Алексєєв, С.Гессен, В.Біблер, П.Щедровицький, С.Курганов та інші).

2. Філософський аналіз освіти як матриці відтворювання суспільства – со-

ціальності, соціальної структури, систем соціальної взаємодії, соціально успадкованих кодів поведінки тощо (П.Сорокін, В.Зінченко, В.Платонов, О.Долженко).

3. Філософія освіти як філософська метафізика – ширша галузь філософського знання у порівнянні з соціальною філософією і філософською антропологією (С. Смірнов⁷).

4. Позитивістське розуміння філософії освіти як прикладного знання, як рефлексивного поля теоретичної педагогіки, метатеорії у структурі педагогічного знання, його критично-методологічного рівня (Р.Лохнер, В.Брезінка, І.Шефлер, І.Херст, Р.Пітерс, А.Елліс, Дж.Неллер, В.Розін, В.Краєвський, Г.Філонов, Б.Вульфсон, В.Кумарін).

Така варіативність вимірів філософії освіти лише підтверджує тезу К.Поппера про конвенціональний характер визначення філософії. Тому для відповіді на питання "Що ж то є філософія освіти?", переконавшись у безплідності спроб її визначення через перераховування головних шкіл, центральних фігур учених і текстів, Н.Бурбулес пропонує з'ясувати, що ж пробують робити ті, хто називають себе філософами освіти, і що вони вміють робити⁸.

Узагальнюючи можливі виміри, висувається гіпотеза про наявність конструктивних аспектів кожного з них і про доцільність їх використання для комплексної характеристики філософії освіти як особливої галузі сучасної гуманітарної науки. Але в ситуації змінності вимірів філософії освіти доцільно не звужувати її царину спробами дисциплінарної ідентифікації, а використати ідею Я.Коменського, яку підтримав Ж.Піаже, щодо розбудови філософії освіти як центру філософії взагалі, що фактично й розпочато на XX-му Всесвітньому філософському конгресі.

Справа в тому, що так зрозуміла філософія освіти є останнім шансом філософії взагалі, яка в усіх інших своїх сферах залишається дискусією заради дискусії.

Освіта справедливо розглядається як фундаментальне підґрунтя історичного поступу філософії, а виникнення філософської думки, її високі злети в античні, середньовічні, нові і новітні часи тісно пов'язуються з освітою, як свідчать книги, що досліджують історію філософії у зв'язку з освітою⁹.

Однак тема освіти, вказує В.Куренной, у проблематиці російської філософії (як радянської, так і дореволюційної) фактично відсутня як така (за окремими рідкісними винятками). Ця ситуація особливо помітна, якщо порівнювати її з німецькою чи англо-американською філософією. Так, практично кожний німецький мислитель торкався проблеми освіти, деякі з них ініціювали цілі напрямки в педагогіці (наприклад, Фрідріх Едуард Бенеке чи Вільгельм Дільтей), а осмислення педагогічної спадщини в цілому є традиційною темою не тільки педагогів, але й філософів. Російська філософська культура індиферентно від-

носиться до освіти, тоді як навіть більш молода американська філософська думка зайнята постійною адаптацією філософських ідей до освітніх цілей¹⁰.

Таке ж зауваження можна висунути і стосовно української філософії. Присвячені освітній проблематиці роботи Вільгельма фон Гумбольдта, Шлейєрмахера, Шеллінга не перекладено ні українською, ні російською мовою. І, очевидно, що якщо спадщина в цій галузі не освоюється (нехай навіть головним чином з метою запобігання помилок), навряд чи можна чекати глибокого розуміння філософських аспектів освіти.

Наслідком цих обставин є слабкий вплив філософської думки на процес обговорення проблем модифікації освіти в Україні в цілому і брак у публічному просторі загальних (філософських) точок зору, що дозволяють говорити про стратегічні цілі та завдання освіти. У той же час цей простір перевантажений низкою окремих дисциплінарних та інституціональних позицій, кожна з яких претендує на особливу роль і значимість.

Філософія освіти ХХІ століття постає засобом інтеграції науки, політики щодо науки¹¹ і управління знаннями¹² у сучасному його інтегруючому баченні мікро- і макроперспектив процесів творення, виробництва, трансферу, трансформації та використання знання. В організаціях, у тому числі навчальних, управління знанням є управлінням інтелектуальним капіталом як формою капіталу, подібного до матеріального або фінансового, яким управляє організація задля досягнення своєї мети. Управління знаннями в суспільстві здійснюється через процедури збільшення ролі використання інформаційних мереж і технологій, формування нових ролей і відношень між дослідниками і практиками, створення нових форм професійного розвитку та освіти, об'єднання інтелектуального й соціального капіталу, проектування відповідної інфраструктури.

Трансформація філософії освіти у філософію управління знаннями є її новим виміром, інструментом створення теоретичного і прагматичного клімату для перетворення суспільства в суспільство знання, що відображає реальність і відповідає викликам ХХІ століття. Такої точки зору ми притримуватимемось і далі в цій книзі.

2. "Європа"

З географічної точки зору Європа є частиною Євразійського материка від Атлантичного океану до Уральських гір. Щодо етимології терміну "Європа" будемо говорити дещо пізніше. За Дж.Віко Європою називалася частина території стародавньої Греції, розташованої на Захід від Азії. Коли розпочалася міграція давніх греків по світу, то частини світу були названі іменами різних частин Греції. Пос-

тупово назва "Європа" поширилась на весь континент до Атлантичного океану¹³.

В Україні панує переконання, що з географічного погляду вона знаходиться в центрі Європи, а західноєвропейські країни – на її окраїні. З 1887 р. географічний центр Європи знаходився в Українських Карпатах на Рахівщині, поблизу села Ділового, на знак чого тут було споруджено стелу. Хоча в останній час географічний центр Європи виявився незрозуміло де. У 2005 р. Інститут географії Франції визначив, що географічний центр Європи розташований поблизу Вільнюса, столиці Литви. Європейський Союз своїм географічним центром з 1 січня 2007 р. вважає вершину пагорба Nidermittlauer Heiligenkopf, розташованого неподалік від Франкфурта.

Але та Європа, куди прагне потрапити частина українського суспільства, що декларує свій "євровибір", – це не географічне поняття, вказує С. Удовик, а ментальний образ, міф ХХ ст. Парадокс заклику "іти в Європу, інтегруватися в Європу" полягає в розбіжності між фізичним положенням і ментальним образом¹⁴.

Кожна культура створює свої образи географічного простору. На карту фізико-географічного простору накладаються численні "нашарування" фрагментів географічного простору, що відрізняються походженням, структурами, способами функціонування і спеціалізації. Конкретні цивілізації і культури є не що інше, як могутні географічні образи, що "заряджають" простір навколо себе, поляризують його. Геоцивілізаційний простір – це система великих цивілізаційних "ядер" і різного роду цивілізаційних зон, чий типології далеко не в першу чергу залежать від реальних географічних відстаней, що відокремлюють їх від "ядра"¹⁵.

Феноменологічно образ Європи постає в нашій уяві сукупністю сучасних країн Західної Європи, представлених гарною архітектурою та витонченими ландшафтами, комфортним життям та високоякісними товарами в магазинах, європейською філософією і літературою, високими технологіями та наукою, мистецтвом і музеями. Європа – це Європейський Союз без Швейцарії і Норвегії, проте це не заважає Швейцарії посісти перше місце *у глобальному звіті конкурентоспроможності*, що відображає здорове інституційне середовище, виняткову інфраструктуру, ефективність ринків та високі рівні технологічних інновацій цієї країни¹⁶.

Європоцентризм

Наш образ Європи формується незаперечним фактом, що вона свого часу колонізувала, тобто завоювала цілу планету. "Світ змінили європейські зброя, мікроби і сталь"¹⁷. Так стверджує американський учений Дж. Дайамонд, шукаючи відповідь на найважливіше і найважче запитання людської історії – чому процес

розвитку розгортався так неоднаково на різних континентах. Відповідь Дж. Даймонда полягає в переконанні: доля людини залежить від географії та від її місцезнаходження у світі. Тим самим він реанімує концепцію географічного детермінізму і припускає, що потенціал передового розвитку суспільства визначався не расою, віросповіданням, часом чи досвідом, а доступом до сільськогосподарських рослин та одомашнених тварин. Землеробство призвело до новаторства і розвитку техніки, а останні, у свою чергу, сприяли завоюванню світу Євразією. Найбільші історичні питання залежать від того, які рослини ми вирощуємо і якими тваринами харчуємося. І дотепер, у час, коли ідеї поширюються миттєво за допомогою Інтернету чи мобільного зв'язку, географія має значний вплив на успіх чи невдачу народів і націй, відіграє значну роль у відмежуванні власників ресурсів і грошей від незаможних¹⁸.

З таких поглядів зростає європоцентризм – історико-культурна і геополітична концепція, відповідно до якої західноєвропейський тип культури визнається зразковим для всього людства, а західна Європа – центром світового розвитку¹⁹. Швейцарський мислитель Дені де Ружмон²⁰ увесь сучасний світ бачить європейським витвором, бо "майже все" винайдено європейцями, зокрема:

- ♦ простір, бо саме європейці відкрили всю землю.
- ♦ час, бо європейці винайшли історію та історіографію, філософію історії, викладання історії, архіви, археологію, етнографію, музеї.
- ♦ ідею універсальності та ідею людського роду²¹.

І хоча Дені де Ружмон свою концепцію, яка викладена у "Відкритому листі до Європейців" (1970), не називає європоцентризмом, але як інакше сприйняти його тезу: "Ареал поширення цивілізації, народженої у Європі, незабаром вкриє всі заселені землі, але густота озахіднення видозмінюється залежно від країни і навіть усередині майже всіх країн"²². До того ж Дені де Ружмон вважає, що "увесь сучасний світ" копіює Європу в усьому, проте не отримує тих релігійних, етичних та філософських *цінностей*, які єдині дають змогу витлумачити генезу європейських витворів і зберегти їх цілісність. Увесь світ обирає найсумнівніші витвори Європи, наприклад націоналізм, зневажаючи або не знаючи європейської психології та духовності. Світ вимагає європейської техніки, проте відкидає європейський етикет праці. Дені де Ружмон побивається над тим, що кожна експортована Європою машина насправді є "троянським конем", оскільки Європа не "позичила світові свої саморегулятивної діалектики, виробленої з балансів, що постійно ставляться під питання, з переплетених трагедій, незліченних конфліктів, руйнівних та плідних". Стверджуючи, що *поширення цінностей Європи не збігається з поширенням європейських витворів ні в просторі, ні в часі*, Дені де Ружмон проголошує покликанням Європи пропозицію її цінностей

водночас з її витворами, "показувати світові, ілюструючи живим прикладом, вселенські мистецтво та науку через досконалість єдності *у розмаїтті*, співіснування у боротьбі протилежностей".

Дені де Ружмон обговорює гіпотезу можливості занепаду Європи, за якою "європейцям, що створили "світ", загрожує експропріація тим самим світом, який вони породили". Вказавши, що ідея про згасання чи можливу смерть європейської цивілізації конденсує тривалу традицію європейського песимізму, бо найславетніші уми минулого постійно прогнозували катастрофи, які нависали над Європою (і не лише концепції занепаду Заходу, розроблені Шпенглером, Валері та Тойнбі), Дені де Ружмон висловлює впевненість, що Європа не загине, оскільки:

1. *Європейська цивілізація – це єдина цивілізація, яка перетворилася на універсальну завдяки злиттю найрізноманітніших джерел.*
2. *Європейська цивілізація створила технічні умови свого самозбереження та передачі наступним поколінням, реанімуючи згаслі або згасаючі культури.*
3. *Серйозних кандидатів для створення неєвропейської світової цивілізації не передбачається.*

Дені де Ружмон відзначає, що європейській цивілізації не загрожують ні "червона", ні "жовта", ні "чорна" небезпеки, а лише *"небезпека біла"*, котрою є хвороби, які вона сама виплodiла та пропагує, передусім націоналізм та "матеріалізм". Завданням для Європи є створення "антитіл", що надаватимуть людству змогу протистояти таким та іншим європейським отрутам. Культура Європи є одночасно *розмаїтою* та *світською*, витворилася на засадах діалогу та суперечки. Єдність європейської культури завжди була єдністю парадоксальною, що полягала в єдиному спільному для всіх бажанні відмовитися від уніформи.

Європейські мислителі не єдині в поглядах і оцінках процесу євроінтеграції. Централізація самої Європи, на погляд окремих з них, множить символічні та політичні ресурси, що необхідні Європі для утиску неєвропейських соціокультурних ареалів. Стратегії західних держав спрямовані на зміцнення їхнього власного панування. Заперечення культурної асиміляції в рамках концепції полікультурності виявляється способом здійснення політичної і, насамперед, економічної експансії західного світу, натхненного ідеєю "європоцентризму"²³.

Європоцентризм є окремим видом центрованого мислення, тобто мислення, базисною категорією і вихідним пунктом якого при поясненні соціальної реальності є поняття певного центру (етноцентризм, азіацентризм тощо). Суспільно-політичний дискурс пронизаний різноманітними центристськими уявленнями ("ми" і "вони"), позбавитися від яких навряд чи є можливим. Навіть "мультікультуралізм", концепція, що визнає плюралізм культур, характеризується ли-

ше як політкоректна форма етноцентристського дискурсу про етноси та міжнаціональні відносини²⁴.

Європейська система цінностей з української точки зору

Європейська система цінностей, і відповідно культура, не лише Дені де Ружмонном визнається прихованою таємницею для більшості світу. Про наївність тези щодо близькості європейської системи цінностей для України говорять навіть ті, хто "бував достатньо часто в багатьох європейських країнах, навчався там, не відчуючи при цьому мовного дискомфорту". Під час поглибленого ознайомлення з історією і культурою європейських народів, навіть у таких українських "громадян Європи", європейська система цінностей постає значно віддаленішою від того, що зафіксовано в їх уявленнях, – у них з'являється відчуття, що Україна живе ще в абсолютно іншій часовій, культурній, політичній парадигмі.

Європа багатолика, багатогранна і амбівалентна. Чи уявляють громадяни України, що є Європа, чим саме Україні треба поступитися, що активно впроваджувати, а що зберегти зі своєї спадщини, інтегруючись у Європу? Установки "Наш курс – у Європу", "Уперед у Європу!" розцінюється як чергова "Fata morgana", як гарний міф, але прагнення інтегруватися в Європу приречене на фіаско без ментального засвоєння й розуміння, що є Європа й у чому полягають європейські цінності.

Для реальної інтеграції в Європу пропонується насамперед усвідомити її досягнення і не шляхом формального копіювання її законів, а шляхом зміни своїх ментальних установок. Шлях у Європу – це не сліпе дублювання західних законів, які є лише верхівкою "європейського айсберга". Його основа знаходиться у нюансах, у мотиваціях людей, у їхніх взаєминах. Ці загальні для європейських країн нюанси віднаходять у таких рисах західного менталітету:

- ◆ прозорість приватного життя суспільного діяча будь-якого рангу;
- ◆ недоторканість приватної власності;
- ◆ спрямованість законів на захист громадянина від держави, а не держави від громадянина;
- ◆ відсутність прописки – інституту кріпосного права;
- ◆ соціальне забезпечення пенсіонерів на рівні не нижчому прожиткового мінімуму;
- ◆ чітке відчуття фактора часу;
- ◆ активна життєва позиція, уміння відстоювати свої права.

Цей перелік можна продовжувати, але підкреслюють, що Європа – це насам-

перед середовище перебування. Разом з тим багато дослідників вважають, що нинішню європейську дійсність навряд чи варто приймати за еталон для розвитку нашого суспільства. К. Бондаренко пише про те, що сучасне життя Західної Європи – це життя великого будинку для людей похилого віку: усюди культивується позаминуле століття. Створюється враження, що в європейських країнах – постійна ностальгія за прекрасною епохою. "Європа – подібна до літньої жінки з багатою історією, з вигадливими манерами, зі святенницьким бурчанням, з дуже цікавим минулим, але з нудним майбутнім"²⁵.

К. Бондаренко називає Захід "блакитною цивілізацією", адже содомія, що раніше вважалася одним із гріхів, сьогодні стала нормою життя рядового європейця у більшості країн Заходу, в яких офіційно дозволені одностатеві шлюби. У країнах Західної Європи процвітає наркоманія, одне з найбільших соціальних лих суспільства. Ще однією проблемою для сучасного європейського суспільства стала евтаназія – право на вмертвіння безнадійно хворих людей, право на одержання смертельної ін'єкції в спеціальних клініках. В окремих країнах Європи існує право батьків умертвляти своїх хворих дітей. У Європі зростає кількість самогубств. При цьому з життя йдуть переважно молоді люди. Статистика встановила залежність між частотою суїцидів і тенденціями соціального розвитку країн. Лідером за кількістю суїцидів є Швеція, за нею йдуть Норвегія, Швейцарія, Великобританія, Данія, Франція. І все це – Європа, західна демократія, яку пропонують будувати і в Україні. К. Бондаренко не без підстав задається питанням: а чи не краще довести, що наша, вітчизняна європейськість – анітрішки не гірше західної? Що ми – хоч і інша, але все-таки Європа, що не розгубила своїх ціннісних орієнтирів?²⁶

Приблизно так само вважає С.Удовик: Україна може виявитися в Європі тільки тоді, коли обере активну позицію, лише через ментальне самопізнання і зміну самих себе. Нам нікуди не потрібно йти, потрібно змінювати свою свідомість і свій світогляд, і тоді Європа сама прийде до нас. Адже ми по-справжньому зацікавимо Європу лише тоді, коли не тільки будемо тотально все запозичувати, але й зможемо щось запропонувати, корисне й розумне. Але чи здатні ми запропонувати свою модель, при цьому зберігаючи свої цінності?²⁷

Очевидно, відповідь на це питання, у першу чергу, має дати система освіти. Хоча остання і є досить інерційною суспільною системою, але вона має здатність і можливість до довгострокового самопланування свого розвитку, у ній зосереджені високоінтелектуальні і висококультурні особи, які покликані формувати інтереси та вектори розвитку широких верств населення. Це й обумовлює необхідність більш зосереджено придивитися до системи європейської освіти.

Європейське виховання і освіта

В українській педагогіці постійно триває дискусія, що є найголовнішим: виховання, навчання чи освіта? Одні вважають, помилково розглядати виховання як елемент освіти, мовляв, виховання в широкому сенсі охоплює і питання освіти. Інші намагаються розрізнити поняття культури, освіти і виховання, шукаючи особливості кожного з них. Багато хто поняття "освіта" зводить до поняття "навчання", виводячи процеси виховання "за дужки". Або ж освіту тлумачать як цілеспрямований процес навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства, держави, який супроводжується констатацією досягнень громадянином /учнем, студентом/ визначених державою освітніх рівнів. Не намагаючись поставити крапку в цій дискусії, зауважимо, що для досягнення нашої мети достатньо розуміти виховання як "процес життя людини з погляду впливу на нього середовища, пристосування його до середовища й підтримки пристосованості на належному рівні". Далі варто розрізнити "традиційне побутове виховання", те, що передається з покоління в покоління від дорослих дітям у силу звичок і традицій, і "цілеспрямоване виховання", тобто те, що робиться свідомо й навмисно силами людей, задіяних у цій сфері професійно²⁸.

"Будування європейської основи" Дені де Ружмон вбачає у вихованні дітей Європейцями через відповідний стиль того ж виховання. Трактуючи виховання як два взаємопов'язані процеси – передавання набутих знань конкретним суспільством та моральне і соціальне формування юної особистості, Дені де Ружмон розглядає його динаміку як рух від ініціації до ініціативи, від сакрального до світського, від релігійно-соціального колективу до індивідуалізму, від незаперечного авторитету до авантюрної свободи.

У традиційних суспільствах, керованих сакральним (Античність, Азія), передача знань відбувалась у формі ініціації, тобто ритуальної підготовки, що творить певну поведінку сприйнятливості до символічних чи міфічних явищ. Моральне та соціальне формування полягало у вишколі особистості, тобто змушуванні підлітків до точного незаперечного наслідування норм поведінки, педантично виписаних сакральним звичаєм.

У новітніх плюралістичних та цивільних суспільствах замість *ініціації* з'являється *ініціатива*. Передача знань здійснюється публічною освітою, спрямованою на розвіювання містерії, поширення певною мірою об'єктивних знань, а вишкіл замінюється підтримкою критичного глузду та *особистої автономії*. Підготовка особистості до автономії має на меті звільнити особистість від застарілих конформізмів, від заздалегідь визначених істин, які втовкмачує школа, щоби поставити її на рівень реалізації свого покликання, допомогти їй стати собою. Замість того, щоби провадити особистість від самого народження дорогою,

визначеною зірками, кастою, класом та сім'єю, її готують до використання свого шансу, своєї особливої пригоди.

Правдивий сенс акції *виховання* у наш час, підкреслює Дені де Ружмон, узгоджується відтепер зі своєю етимологією: *e-ducere*, випровадження назовні, випровадження з невігластва до знання, з інстинкту до критичного глузду, з королівства незаперечної влади сакрального до особистої пригоди, до автономії, до ризику...

Поняття ініціації та ініціативи, за Дені де Ружмоном, відтворюють два межові типи поведінки – авторитарний та ліберальний, хоча "будь-яке гідне уваги виховання містить обидва елементи в різних співвідношеннях. Авторитарність та свобода також необхідні для виховання, як діастол та систол серця для циркуляції крові... Проте співвідношення змінюється згідно з тим типом людини, який слід сформувати"²⁹.

Моделі освіти

Співвідношення авторитарності та свободи, якого дотримуються у вихованні певних країн, Дені де Ружмон покладає критерієм розрізнення трьох моделей освіти, які в другій третині XX століття панували у Європі, СРСР та США.

Американській моделі освіти Дені де Ружмон приписує перевагу свободи над авторитаризмом. Освіта будується на повазі до особистості настільки, що це спровокувало гостру кризу в освіті. Надмірна повага до особистості, страх деформувати її складними предметами призводить до тиранічного пристосуванства, від якого насамперед страждає духовна еліта. Бажаючи створити вільні особистості та привести їх до свободи без перешкод, у результаті американська освіта ліпить пристосуванців, котрі не чинять опору нормам, рекламі, ТБ. Така прямолінійна оцінка американської освіти, мабуть, є надмірно перевищеною²⁷. Опис американської моделі освіти Дені де Ружмон запозичує з книги американської вчительки 1955 р.³⁰, у якій доводиться, що повага до дитячої індивідуальності може дійти до відмови від її формування. Цю критику американської освіти і сьогодні визнають справедливою, проте на це окремі дослідники висувують контраргумент, що, незважаючи на таку "неправильну освіту", США залишаються світовим лідером у технології, математиці, фізиці тощо³¹.

На іншому полюсі співвідношення авторитарності та свободи в Дені де Ружмона – **радянська модель освіти**. СРСР, на його думку, прагнув "знищити будь-який індивідуалізм". Вирішальною рисою радянської моделі була спеціалізація, якою керувала держава, для кожної з яких строго визначався план навчання: учень не мав права на вибір, не існувало жодних факультативних курсів.

Після випускних іспитів студент за допомогою держави отримував місце роботи, де мав відпрацювати не менше трьох років. Радянська модель освіти в Дені де Ружмона постає ужитковим вишколом індивіда, як у релігійних суспільствах, де все передбачено без дискусій, і є антиподом американської практики, оскільки американській "винятковій свободі вибору" протистоїть "тотальна відсутність вибору для індивіда", а "повазі до дитячої чи юнацької особистості, аж до зникнення дисципліни (інтелектуальної чи моральної)" протистоїть "зневага до особистих смаків і тріумф соціальної поведінки, якою керує держава"³².

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

Виокремивши три основні тенденції освіти, Дені де Ружмон зауважує, що в США існують моменти повернення до авторитаризму так само, як у найновішій радянській літературі з'являються відблиски спраги до свободи, зрештою, і в Європі, яким би не був її ідеал, на практиці помітні схилення то до "радянської", то до "американської" тенденцій.

І сьогодні існуючі "класичні" освітні моделі умовно поділяють на модель європейську, американську, радянську і японську³³. В Україні на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти (2001) згадувалися, правда, лише *"відомі дві основні моделі розвитку освіти. Одна – англо-американської орієнтації, за якої освіта є особистою справою кожної людини, а сама її система належить до індустрії послуг. (...) Друга модель – німецько-російська, якій віддається перевага і у нас, – базується на державній відповідальності за освіту, її доступності для всіх верств та прошарків населення незалежно від економічного стану та соціального статусу"*³⁴.

Те, що російська освіта багато запозичила в німецької, на нашу думку, не надає права інтегрувати їх у наш час в одну модель, зважаючи як на тяжкий спадок і в російській освіті, і в українській, на радянську модель освіти з усіма її компонентами – змістом, формами і менеджментом, так і на обставини соціального мегапорядку. Російський філософ-дисидент О.Зінов'єв, здійснюючи у Мюнхені в 1993 р. аналіз соціального ладу західних країн ("західництва", "вестернізму"), вказує, що чинна на Заході сфера освіти й навчання майже повністю є продуктом західництва, а те, що дісталось їй від минулого, було перероб-

лено й складає незначну частку в ній.

Зупинимося на аргументації його погляду. О.Зінов'єв стверджує, що західницизм прагне до створення гарантованих посад і доходів для представників тих видів діяльності, які не є безпосередніми виробниками матеріальних цінностей і послуг, і до посилення приватного підприємництва як найефективнішого засобу примушення людей до трудової діяльності й підвищення її продуктивності. У соціально-політичній сфері західницизм посилює недемократичні аспекти системи влади й управління, прагне посилення ролі держави, недемократичних елементів у системі влади і до перетворення демократії в засіб маніпулювання масами та в камуфляж тоталітарного аспекту. Еволюція західницизму триває в напрямі зближення західного суспільства з комуністичним. Теорія конвергенції цих соціальних систем була висунута якраз західними ідеологами. Розгромивши комунізм на "Сході", Захід сам прямує до нього. З цього приводу основні тези О. Зінов'єва такі:

По-перше, західне суспільство породило унікальну гігантську розмаїтість видів діяльності й соціальних позицій, що розрізняються за рівнем підготовки людей для їх виконання. Відтворення досягнутого стану вимагає виробництва адекватного йому людського матеріалу, тобто людей, здатних жити в цьому суспільстві й своєю життєдіяльністю відтворювати суспільний організм у його істотних рисах – "західодів". Таке виробництво спрямовується й підкріплюється особливою сферою суспільства – сферою освіти, навчання й виховання людей, а також маніпулювання ними шляхом впливу на їхню свідомість і почуття. Ця сфера настільки ж важлива для самозбереження суспільства західного типу, як і ділова та комунальна сфери, однак вона перебуває в стані кризи. І не без підстав, бо вражають масштаби злочинності, насильства, наркоманії, моральної деградації, розпаду родини, алкоголізму, сексуальної розбещеності, краху традиційних цінностей.

По-друге, абсолютною необхідністю самозбереження розмаїтості професій і соціальних позицій західного суспільства є розходження й ієрархія навчальних закладів, розподіл системи освіти й навчання на два сектори, у яких готуються люди принципово різних соціальних типів. В одному із цих секторів готується зміна для керівної еліти суспільства, в іншому – зміна для керованих нею мас. Перший сектор є в основному приватним, другий – державним. Перший – в основному для дітей вищих і середніх верств, які можуть оплатити дороге навчання і які мають особисті зв'язки й привілеї. У першому секторі молодим людям прищеплюють свідомість і амбіції майбутніх правителів, хазяїв, вождів і наставників суспільства. У другому – готують робочу силу для підприємств і установ. Тут людям дають не знання, а вміння працювати, а їхні амбіції штучно занижу-

ються. Фактично тут виробляється величезна маса тих, що вміють працювати, але неосвічених, ідеологічно обдурених мас.

По-третє, внаслідок цих диспропорцій у суспільстві постійно утворюється велике число погано освічених і погано навчених людей. З них поповнюються ряди безробітних, злочинців і деморалізованих люмпенів. З'являється також прошарок людей, що формально одержують гарну освіту, але не знаходять роботи за покликанням і за професією (випускники університетів, що надають слабку загальну освіту і погане професійне навчання, у яких розвивається завищене уявлення про свою цінність і претензію, не відповідні їх реальній суспільній цінності).

Загальнодоступність освіти є лише потенційною або умовною. Фактично ж далеко не всі мають для оволодіння нею необхідні кошти, час і здібності.

Тут, як і у всьому іншому, на одному полюсі накопичуються величезні багатства, а на іншому – убогість. Склався клас високоосвіченої професійної еліти у сфері науки й техніки, а також у сфері підготовки кадрів для неї. Проте освіченість представників цієї верстви є, як правило, однобокою. Маса населення західних країн при цьому залишаються на рівні неучтва та мракобісся, цілком порівнянних з минулими епохами³⁵. О.Зінов'єв вважає, що на Заході могутні виховні засоби фактично поставлені на службу одуріння, ідеологічного обтісування й розбещення багатомільйонних мас людей³⁶.

З такої точки зору цікавим є питання про взаємозалежність між моделлю розвитку суспільства та панівною в ньому моделі освіти. Моделі розвитку суспільства, вказує В.Романова, не є дзеркальними відображеннями моделей освіти. Ці обидві моделі є взаємозалежними елементами єдиної системи, що спонукається національною політикою. Тому для трансформації моделі розвитку суспільства є необхідним, хоча і не єдиним засобом для її успішного проведення, цілісне і цільове реформування моделі освіти. Панацеї не буває, зате буває комплексний національний підхід до вирішення проблем через визначення мети і засобів, необхідних для її досягнення³⁷.

Європейська освіта

Як бачимо, вже з цих фрагментарних і полярних оцінок феномен європейської освіти є надзвичайно багатовимірним. Якщо використати рейтинг 125 країн за рівнем готовності системи освіти країни до нової економічної реальності, який уклали ОЕСР і Всесвітній економічний форум, визначаючи індекс світової конкурентоспроможності (GCI), лише в 6 країнах Європи освіта є кращою порівняно з освітою США та Канади, проте в 38 європейських країнах вона є гіршою за них. За цим рейтингом найбільш відповідною до нової економіч-

ної реальності є система освіти Фінляндії, а з країн, що в рейтингу зайняли місця від 1-го до 94-го – 44 країни європейські.

Цими показниками, звичайно, якість освіти повністю не описується. Наприклад, однією з кращих у Європі є система освіти Франції (27-ме місце в рейтингу). Про неї в деталях можна дізнатися зі статей спеціального журналу, який містить сучасну бібліографію французьких праць у галузі освіти³⁸. Досить активно досліджують французьку освіту й українські дослідники (Г.С.Єгоров, Н.М.Лавриченко, Б.Ф.Мельниченко³⁹).

На фоні таких досягнень дивують високий рівень насилля у французьких школах⁴⁰, перманентні страйки французьких учителів. Наприкінці 2006 р. майже половина французьких учителів провели страйк проти урядової політики щодо подовження робочого часу вчителів (з 35 год. на тиждень) та збільшення навантаження вчителів за рахунок викладання ними суміжних предметів (фізика та хімія, історія та географія тощо). Не менше проблем і в освіті інших європейських країн, про які можна дізнатися з інформації та досліджень. Тому для зразка опишемо фінську систему освіти, взявши за основу матеріал фінських дослідників⁴¹.

Фінська система освіти

Фінська система освіти відома своїми високими навчальними досягненнями. За результатами досліджень, проведених PISA у 2000 та 2003 роках Фінляндія показала одні з кращих результатів у навчанні читання, математики, природничих дисциплін та вирішення проблем.

Особливо у читанні їх результати значно вищі, ніж в учнів інших країн. У Фінляндії розходження між високими та низькими навчальними досягненнями учнів незначне, а коливання у рівні знань між школами посідає друге місце по незначущості серед країн-учасників ОЕСР. Фінським загальноосвітнім школам вдається дати дітям одночасно рівноправну та високоякісну освіту. У порівнянні з іншими країнами ОЕСР навіть менш успішні школи Фінляндії демонструють досить високий рівень знань. Наприклад, у читанні фінські школи з найнижчим рівнем успішності мають цей показник на сто балів вищий за середній у країнах ОЕСР і лише сім фінських шкіл (4,5 %) показали результати, нижчі середнього показника в країнах ОЕСР.

Фінляндія досягла цього результату з досить низькими витратами, нижчими за середній показник країн ОЕСР. Освітня система Фінляндії майже повністю фінансується з державних фондів. Для учнів освіта – безкоштовна. На рівні загальноосвітньої школи діти отримують безкоштовно навчальні матеріали, що-

денні гарячі обіди, медичний та стоматологічний догляд, інші види соціального захисту, та, за необхідності, безкоштовний шкільний транспорт, житло.

Освіта в загальноосвітній школі забезпечується муніципалітетами, які мають значну автономність щодо її організації. Мережа загальноосвітніх шкіл охоплює територію всієї країни. Для 5,2 мільйонів жителів Фінляндії створено 4300 загальноосвітніх шкіл, майже 500 середніх шкіл для навчання старшокласників (upper secondary schools), багато професійно-технічних училищ та навчальних закладів для дорослих на додачу до великої кількості університетів та політехнічних інститутів.

Загальноосвітні навчальні заклади діти починають відвідувати з семи років. Соціоекономічні умови життя дитини не впливають на вибір майбутньої школи для малюка, адже країна забезпечує доступ до базової освіти для всіх і відмінності між школами дуже незначні. Результати дослідження PISA свідчать, що сімейні умови дитини у Фінляндії менше впливають на її навчання, ніж у середньому в країнах ОЕСР.

Дітей навчають у гетерогенних групах, не розділяючи їх за жодною ознакою. У віці шістнадцяти років майже всі учні здобувають базову освіту, яка дає їм право на подальше навчання. Менше половини відсотка складають діти, що залишили навчання, і менше двох відсотків дітей навчаються у школах для дітей зі спеціальними потребами.

Обов'язковій середній освіті передують одно-дворічне дошкільне навчання. Сьогодні більше 96% усіх дітей шестирічного віку відвідують дошкільні навчальні заклади. Дошкільну освіту в Фінляндії організовують або органи соціального забезпечення, або освітні організації.

У загальноосвітній школі діти навчаються протягом дев'яти років. Зазвичай протягом перших шести років учнів навчає один учитель, а протягом трьох наступних років – різні вчителі-предметники. Учні всіх шкіл країни вивчають однакові основні предмети та крос-курикулярні теми за схожими програмами. Національний Основний Курикулум (National Core Curriculum) визначає основні напрями та елементи програми навчального предмета, а також крос-курикулярні теми, але муніципалітети та школи можуть їх дещо змінювати та приділяти більшу увагу важливим, на їхню думку, темам. Близько 20% навчального часу відведено на вивчення курсів за вибором дітей та їх батьків. Кожна школа вирішує самостійно, які елективні курси будуть вивчати її учні.

Закон про фінську освіту (Finnish Education Act) говорить, що кожен учень має право отримати підтримку в навчальному та особистісному розвитку. Кожен учень має право на освіту з урахуванням його спеціальних потреб та соціальну допомогу. Також кожен учень має право на індивідуальний навчальний

супровід та консультації. Від шкіл очікують, щоб вони були для дітей провідниками до знань та умінь, консультантами у виборі елективних предметів та ввплануванні післяшкільної освіти дитини.

Ще в 1970-х рр. у Національному Основному Курикулумі для загальноосвітніх навчальних закладів особливої ваги було надано ідеям справедливості та рівноправності. Справедливість розглядалася як рівноправність доступу до освіти. Зараз це все більше і більше означає рівні можливості отримати якісну освіту в школі. Протягом 1990-х рр. фінська освітня політика посилювала наголос на індивідуальних можливостях, потребах та свободі вибору учня. Учителі відповідають на виклики ХХІ ст.: навчати гетерогенні групи та надавати індивідуальну підтримку учням. Усі фінські учителі мають академічні звання, вони – висококваліфіковані та високоціновані спеціалісти своєї справи.

Адміністрування у фінській системі освіти гнучке, більша увага надається функціям сприяння, підтримки та розвитку, а не контролю. За всю історію існування фінська середня школа не знала ні загальнонаціональних екзаменів, ні тестувань, ні рейтингу шкіл. Національне оцінювання навчальних досягнень організовує Фінська Національна Рада з питань освіти (Finnish National Board of Education, скор. NBE) на основі *даних вибіркового моніторингу (sample-based)*. Завдання керівних органів освіти національного рівня – оцінити ефективність освітньої політики, сприяти виявленню і захищати досягнення, які забезпечують основні цінності освіти. Отже, типові риси фінської системи освіти такі:

- ♦ високий рівень навчальних досягнень учнів;
- ♦ рівні можливості доступу до освіти;
- ♦ безкоштовна освіта;
- ♦ важлива роль місцевої влади та муніципалітетів як постачальників освіти;
- ♦ всеохоплююча, не вибіркова природа базової освіти;
- ♦ гетерогенні навчальні групи, відсутність категоризації та відбору учнів;
- ♦ індивідуальна підтримка навчального процесу та надання соціальної допомоги учням, інклюзивність учителя;
- ♦ гнучкість системи – велика довіра та уповноваження;
- ♦ гнучке адміністрування, готовність надати підтримку;
- ♦ довіра школі, її керівництву, учителям та учням;
- ♦ інтерактивні методи роботи; вплив місцевої громади (муніципалітетів) ;
- ♦ орієнтація оцінювання на розвиток – відсутність тестів, рейтингів;
- ♦ висококваліфіковані самостійні вчителі.

У досягненні високих навчальних результатів підкреслюється важлива роль курикулуму, курикулярного мислення та курикулярної системи, системи навчального планування з концептуального, інституційного та стратегічного ас-

пектів⁴². Курикулум відіграє центральну роль у фінській освітній системі. Курикулум розглядається переважно як процес, а не як продукт, а робота над курикулумом – як невід’ємна частина процесів розвитку школи. Фінська курикулярна система складається з таких рівнів, як законодавча структура, Національний Основний Курикулум, місцеві (муніципальний та шкільний) курикулуми, а також впроваджений курикулум: практичний освітній процес. Національний Основний Курикулум розвивався протягом тридцяти років історії загальноосвітньої школи, з часів відмови від централізованої системи та переходу до її децентралізованого варіанта, який потім знову дещо повернувся у напрямку централізованого управління та підтримки. Орієнтація на цілі, екстенсивність та ідеї інтеграції, загальна небайдужість до освіти та співпраця – типові риси фінського курикулуму⁴³.

3. Принцип раціональності як стрижень європейської освіти

Розгляд філософських засад систем європейської освіти здійснюється у фундаментальних працях Б.С.Гершунського, О. П. Огурцова, В.В.Платонова⁴⁴. Аналіз філософських засад сучасних європейських освітніх концепцій вимагає звернення до всієї європейської філософської спадщини.

Певний прорив у цьому напрямі здійснює польський дослідник А.Гофрон. Використовуючи культурно-епістемологічний і філософсько-антропологічний підходи, А.Гофрон проводить теоретичну реконструкцію існуючих європейських освітніх концепцій. Увівши такі поняття, як дві опозиційні традиції гуманістики, гуманістичні структури, рівень історичної інтерпретації, культурний патерн особистості, "участь у культурі", А.Гофрон аналізує антипозитивістські перетворення в освіті на прикладі польської педагогіки культури та демонструє можливості посилення евристичного потенціалу сучасних освітніх концепцій через конструкти гуманістичної психології, гуманної педагогіки, герменевтики та персоналізму, акцентуючи значення освіти як сфери життєвого самовизначення, з'ясовує роль інформаційної цивілізації та лінгвістичної складової у процесах розвитку та становлення сучасної освіти⁴⁵.

Різноманітність філософських і відповідних педагогічних концепцій у Європі є вражаючою. Наприклад, Національний центр шкільного удосконалення (APS International Ltd., Utrecht) в Нідерландах здійснив з них вибір 22 найефективніших теорій, стратегій та інструментів для навчання і освіти⁴⁶, які ми подаємо нижче:

Адаптивне навчання	Adaptive Learning
Мозково-сумісне навчання	Brain-Compatible Learning
Тренування	Coaching
Компетентісно-базоване навчання	Competence-Based Learning
Споглядальне навчання	Contemplative Learning
Кооперативне навчання	Cooperative Learning
Рефлексивна основа	Core Reflection
Орієнтована на розвиток освіта	Development-Oriented Education
Ефективне навчання	Effective Learning
Емоційний інтелект	Emotional Intelligence
П'ять вимірів Марзано	Five Dimensions of Marzano
Мовне навчання	Language Learning
Навчання 1 і Навчання 2	Learning 1 and Learning 2
Навчання і Проектування	Learning and Designing
Навчання як група	Learning as a Group
Навчання на основі стилів навчання	Learning Style-Based Learning
Мета-пізнання і трансфер	Metacognition and Transfer
Множинний інтелект	Multiple Intelligence
Природне навчання	Natural Learning
Здібність до кількісного мислення	Numeracy
Сократичний діалог	Socratic Dialogue
Учнівська участь	Student Participation

Для деяких назв цих теорій та стратегій з навчання і освіти навіть немає адекватних українських перекладів. У зв'язку з інтеграційними освітніми тенденціями та модернізацією системи освіти проблема адекватного осмислення зазначених процесів набуває особливої актуальності в Україні.

Сучасна європейська освіта постає як система раціональних способів впливу на особистість відповідно до соціально значущих цілей. Раціональні методи виховання й освіти розроблялися в Європі з часів античності. Освіта на основі принципів раціональності виступає найважливішою цінністю сучасного суспільства, без якої неможливо ні збереження його морального і пізнавального базису, ні випереджальний розвиток, що дозволяє говорити про освіту як умову збереження і виживання суспільства.

С.Ю.Казакова доводить, що найважливішою системно-утворюючою ознакою європейської освіти є принцип раціональності як стрижень європейської культури, як метод організації внутрішнього змісту європейської освіти⁴⁷. Про раціональність, як основний принцип європейської освіти, написано багато, але актуальність теми не вичерпала себе. Ця тема постійно розвивається, вбираючи в себе всі нові значення. Кожна епоха поглиблює її, розставляючи сутнісні акценти генезису і розвитку раціональності в процесі пізнання. Проблема раціональності як головного принципу освітніх систем у самому широкому плані

ставиться у працях основоположників педагогіки Нового часу Я.А.Коменського, І.Г.Песталоцці, пропагандистів "вільного виховання" Л.М.Толстого, К.Н.Вентцеля ("Будинок вільної дитини"), М.Монтессорі, Вальдорфської школи⁴⁸, у працях у галузі філософії освіти і виховання М.Я.Басова, П.П.Блонського, С.А.Шапіро, П.П.Лазурського, К.А.Шварцман, В.Д.Шадрікова, Б.І.Ладіжець, В.Розіна⁴⁹, Б.Гершунського⁵⁰.

Історія проблеми починається з античності: Піфагор, Сократ, софісти, Платон, Аристотель раціональність розглядають як специфічну людську якість, як основу освіти, як ідеал інтелектуального розвитку і стрижень культури особистості.

Раціональність виникає як принцип мислення (на основі сакральних джерел) та існує як ідея філософії й освіти. На цій основі встановлюють відмінність європейської культури від усіх інших.

Звернення до проблеми раціональності в контексті європейської освіти дозволяє наблизитися до прогнозів і висновків про перспективи розвитку раціонального як методу освіти в ХХІ столітті. Це питання залишається спірним і вимагає філософсько-педагогічної розробки перспективи розвитку особистості, виживання її в сучасних умовах.

Щоб бути раціональним, як вважає Н.Решер, потрібно мати п'ять основних здібностей:

1. Уяву – здатність формувати альтернативні можливості і проекти.
2. Інформативність – здатність визначити, що можна здійснити і що не можна.
3. Оцінювання – здатність визначити корисність тих чи інших цілей.
4. Відбір – здатність здійснювати вибір між альтернативами.
5. Діяльність – здатність досягнення поставлених цілей⁵¹.

У трьох провідних традиціях трактування раціональності – класичній, методологічній і соціокультурній, раціональність розцінюється як поняття *псевдопредметне*, тобто як поняття, що відображає не властивості якогось явища чи об'єкта, а ціннісне відношення до нього, *псевдометодологічне*, тобто таке, що виражає віру в існування особливої системи методологічних нормативів, і *псевдосоціальне*, тобто таке, що створює видимість характеристики визначеної соціальної структури на відміну від інших, ірраціональних⁵².

Проблема полягає насамперед у тім, що раціональність залишається найважливішим регулятивом діяльності людей (оскільки вона все-таки краще, ніж інші підходи!), однак люди не готові чи не можуть здійснювати тотально раціональний регулятив. У раціональних людей переважно не спрацьовують раціональні паттерни. Раціональний педагог губиться в ірраціональності реальної освіти, в академічних установах раціональні вчені "скорочуються". Не можна не помітити

тиск раціональності на тендітну людину – раціональні артефакти, за якими ховаються глобальні економічні і соціокультурні феномени, – телевізор, біотехнології, автомобілі, раціонально влаштовані міста, комп'ютер з раціональним хаосом Інтернету, "раціональні" рекет, корупція і кілери, невловимі раціональним правопорядком, раціональне природознавство і раціональна філософія... Виникає сумнів у існуванні загрози для раціональності, скоріше, навпаки.

Крапкою у цьому аспекті може бути дослідження Н.А. Бусової⁵³, яким обґрунтовано соціально-філософську концепцію модернізації як суспільної раціоналізації, розкрито роль права в цілеспрямованих соціальних змінах і на цій основі показано вирішальне значення демократичної організації законодавства для долі сучасного суспільства. Провівши порівняльний аналіз двох соціально-філософських стратегій концептуалізації актуальної сучасності, теорій постмодерну і пізнього модерну, Н.А.Бусова подає теоретичний опис взаємодії різних типів раціональності на етапі рефлексивної модернізації і розкриває суспільну раціоналізацію як сутність модернізації і право як засіб цілеспрямованих соціальних змін. На жаль, у цьому дослідженні рідко згадуються проблеми освіти, однак авторська концепція модернізації як суспільної раціоналізації на основі синтезу методологічних підходів розуміючої теорії соціальної дії, об'єктивуючої теорії систем і теорії комунікативної дії надає теоретичну модель процесу суспільної раціоналізації як складної взаємодії трьох типів раціональності – комунікативної раціональності, цілераціональності і системної раціональності, за допомогою якої можлива і концептуалізація освіти в аспекті демократичної легітимації правових норм на етапі рефлексивної модернізації. Зокрема, для освітньої політики важливою передумовою є демократизація сучасного суспільства, яка має бути спрямована на зміцнення незалежності публічної сфери і зростання її впливу на формально організовану політичну систему⁵⁴.

4. "У європейському контексті"

Вислів "у європейському контексті" широко вживається як самозрозумілий і афішує зазвичай порівняльне дослідження взаємовпливів відповідних українських та європейських феноменів, розгляд їх як цілого, що поєднує і пояснює ці окремі феномени.

Для нашого дослідження важливо уточнити загальнонаукове поняття контексту (від лат. contextus – зчеплення, з'єднання, зв'язок). У лінгвістиці контекст розуміється як "фраза, що знаходиться у творі поруч з даною, загальний зміст двох суміжних фраз", або як відносно закінчений за змістом уривок тексту чи мови, у межах яких найбільш точно і конкретно виявляється зміст і зна-

чення певного твердження чи терміну. У постмодернізмі контекст постає як квазистекстовий феномен, породжуваний ефектом системності тексту як експресивно-семантичної цілісності.

Коли щось розглядається "у контексті", то, по суті, користуються методом аналізу контексту (context analysis), який формалізований у комп'ютерних науках з метою збирання важливої інформації для планування розробки певної інформаційно-технічної системи. Аналіз контексту дозволяє врахувати всі фактори, пов'язані з її використанням ще до початку проектних робіт, і передбачає з'ясування наступних питань:

- ◆ Хто буде користувачем системи?
- ◆ Які завдання за її допомогою будуть виконувати користувачі?
- ◆ Чому вони будуть користуватися системою?
- ◆ Яким досвідом та якими навичками вони володіють?
- ◆ Які технічні умови висуваються щодо системи?

Здобута інформація допомагає знайти пробіли в даних, які потім уточнюються проектувальниками за допомогою інших методів: спостереження за користувачами, бесідами, опитуваннями, роботою з фокусною групою чи мозковим штурмом.

Контекстуалізацією в освіті називають також методику забезпечення учням доступу до різноманітних контекстних матеріалів, щоб допомогти їм розробляти інтерпретації та аргументацію.

Об'єднуючи ці два значення терміна "контекстуалізація", уточнимо мету нашої книги – провести аналіз контексту української освіти та здійснити "педагогічну контекстуалізацію", надавши важливу інформацію для складання списку вимог до майбутньої системи освіти України як складової "Європи знань".

Власне, "Європа знань" – це прогностична модель побудови і посилення інтелектуальної, культурної, соціальної і технічної бази Європейського континенту. З метою її утвердження відбувається створення в рамках Болонського процесу загальноєвропейської системи вищої освіти, заснованої на спільності фундаментальних принципів функціонування, і яка називається зоною європейської вищої освіти. Переважно це стосується університетів, що продовжують відігравати основну роль у такому розвитку, і це достатньо широко розглянуто в українській літературі. Однак відповіді на питання контекстного аналізу вимагають подальшого уточнення. Окреслимо проблематичність контекстних питань стосовно майбутньої системи освіти України як складової "Європи знань".

Хто буде користувачем системи освіти України (СОУ)?

Ніби очевидна відповідь – системою освіти України (СОУ) користуватимуться як населення України, так і певна частина іноземних студентів. Але тут відразу постає питання, наскільки СОУ є і буде конкурентоспроможною, як і українська культура взагалі, стосовно європейського контексту?

За умов транснаціональної активності зарубіжних університетів українській освіті не вдасться благополучно облаштовуватися у своїх рідних хуторах, адже кожний їхній куток є відкритим узвозом у світ двадцять першого сторіччя. Світ прийшов до нас, не очікуючи нашої готовності, а цифрова цивілізація відкриває і досліджує нас із різними, як можна здогадатися, намірами. Світова арена – ігрове поле не лише для промисловців і економістів.

Конкурентоспроможність країни, особливо в нинішніх умовах, слід розглядати значно ширше, ніж поняття суто економічне. Одним із аспектів конкурентоспроможності держави є здатність її культури та освіти конкурувати у глобальному культурному просторі, створювати продукт, цікавий для читачів (слухачів, глядачів, студентів) усього світу. Свідченням високого рівня науки є кількість міжнародних патентів і премій. Певною мірою цей критерій застосовується й до культури. Українська культура й освіта є малопомітними в Європі і світі⁵⁵. Отже, СОУ потрібно розбудовувати передусім з точки зору підвищення її здатності конкурувати у глобальному освітньо-культурному просторі.

Які завдання за допомогою СОУ будуть виконувати користувачі?

Ці завдання окреслені низкою офіційних документів. Та чи достатньо чітко вони сформульовані? Як свідчить один із будівничих СОУ – Згуровський М.В. – протягом 15-річного етапу побудови ринкової економіки України *"у вищій освіті вже відбулися суттєві перетворення (введення інституту приватної освіти, значне оновлення структури і напрямків підготовки, демократизація управління та інше)"*, проте *"сьогодні вона стоїть перед необхідністю нових реформ, що обумовлені як потребами українського суспільства та євроінтеграційними тенденціями, так і її глибинними суперечностями..."*⁵⁶. Це ж стосується і всієї системи освіти України, покликаної збільшувати її людський капітал.

Чому будуть користуватися СОУ?

СОУ користуватиметься більшість населення України, для якої краща система освіти буде недоступною з фінансових причин, та ті іноземні студенти, для яких СОУ буде привабливим оптимумом відношення "ціна-якість".

Вище вже говорилося, що СОУ складає конкуренцію транснаціональна освіта, яка *"надає студентам можливість здобуття іноземних учених ступенів без необхідності покидати свій дім, а також розширює можливості розвитку людських ресурсів, необхідних економіці (і роботодавцям)"*⁵⁷. Транснаціональна освіта – реальність, якою не можуть нехтувати національні системи освіти. Наприклад, серед основних експортних галузей австралійської економіки австралійська вища освіта посідає восьме місце, випереджаючи виробництво вовни і лише трохи відстаючи від виробництва пшениці. (Порівняння з прибутком від виробництва вовни особливо істотне для країни, економіку якої десятиріччями "годувала вівця"). У 1999 р. 35 австралійських університетів (з 38-ми) надавали 750 транснаціональних курсів. У 2000 р. в австралійських університетах навчалося більше 108000 міжнародних студентів, із них приблизно дві третини – в Австралії, а одна третина – за межами країни, шляхом транснаціонального навчання⁵⁸.

І якщо якість СОУ не поліпшуватиметься, то коло її клієнтів як вітчизняних, так і іноземних, зменшуватиметься.

Яким досвідом та якими навичками володіють користувачі СОУ?

Вітчизняні користувачі СОУ – це населення України, компетентність якого (тобто досвід та навички в найпростішому визначенні) важко описати в декількох словах. Мабуть, найкраще це показують дані соціологічних досліджень, якими встановлено, що в українській людини є "53% працелюбності, 48% непередбачуваності, 18% ліні, лише по 2% акуратності та раціоналізму, а пунктуальності взагалі – 1%"⁵⁹. За такої компетентнісної характеристики, вказує журналіст, нам рано хотіти в Європу.

А наскільки населення України взагалі є здатним навчатися? Здатність і готовність до навчання людських індивідів обмежені рівнем інтелектуальних, духовних, соціобіологічних здібностей, станом здоров'я, суспільною результативністю загальної культури тощо. Значна частина з 6,6 млн. учнів та 1,3 млн. студентів через стан здоров'я та фінансову неспроможність навряд чи зможуть бути успішними на рівні глобалізаційних викликів.

Досвід та навички вітчизняних користувачів СОУ характерні й тим, що значна кількість учнів і студентів не мають бажання одержувати необхідні знання. Не в останню чергу це пояснюється тим, що в українському суспільстві громадяни втратили шанс підвищувати свій соціальний статус за допомогою власних професійних чи інтелектуальних зусиль.

На справедливую думку В.Каспрука, *"нині в Україні заблоковано саму можливість соціального вирівнювання. Якщо втрата соціального статусу тягне за собою*

звуження сфери здійснення економічної самостійності, то сам процес можливого повернення у попередню соціальну нішу нерідко унеможливується через високі бар'єри штучних перепон"⁶⁰.

Звичайно, ефективно реформувати СОУ ізольовано від реформування всього суспільства неможливо. Тому певною мірою можна погодитися з тезою про можливість побудови в Україні інтелектуально орієнтованої економіки (економіки знань) як далекої перспективи. Проте постійні звинувачування в бідах прекрасної України то її політиків, то "темноти" народу, то "невдалого минулого" etc не враховують, що сучасна цивілізація тримається на 3-5% активної частини населення (лідерів, пасіонаріїв), а інші є пасивними виконавцями. Тому велика відповідальність лежить на інтелектуалах України, які не висунули і не зреалізували привабливі ідеї, хоча б на зразок визнання феномену впливу на освіту "монетарної свідомості" суспільства, що зроблено нещодавно Президентом АПН України В.Г.Кременем⁶¹.

Загальним тривіальним твердженням є майже ультимативна вимога до людей початку двадцять першого століття: якщо вони прагнуть справитися з проблемами, в які вони вільно чи невольно включаються, то вони повинні мати здатності:

1. Розуміння і прийняття культурних відмінностей.
2. Критичного мислення.
3. Оцінювання проблем із глобальної точки зору.
4. Співпрацювати і бути відповідальними за свою роль і обов'язки в рамках суспільства.
5. Змінювати свій спосіб життя і споживчі звички з метою захисту навколишнього середовища.

Однак колишні концепції освіти, стверджують П.К.Кьюбоу та С.Х.Кроуфорд⁶², не можуть породжувати громадян із глобальним світоглядом, здатних аналізувати економічні, технологічні проблеми і проблеми навколишнього середовища в розширених контекстах, оскільки вони базуються на фрагментації змісту і дробленні процесу навчання у вузькій предметній сфері. Освітня політика, спрямована як на зміст, так і на процес, а також на поняття місцевого і глобального, з більшою імовірністю буде підтримувати громадян, здатних успішно функціонувати у світі зі складними глобальними проблемами.

Які технічні умови висуваються щодо СОУ?

Систему координат для завдання технічних умов щодо СОУ визначають ключові позиції Болонського та Копенгагенського процесів. "Болонським процесом" називають діяльність по узгодженню системи вищої освіти європей-

ських країн, процес розпізнавання однієї освітньої системи іншою на Європейському просторі. Копенгагенський процес схожий на Болонський, але діє у сфері професійного навчання та освіти і має на меті підвищити якість і привабливість такого виду навчання, а також сприяти мобільності людей, які отримують професійну освіту або мають професійну кваліфікацію⁶³.

Болонський процес мав свою передісторію. Європа підрахувала, що США вкладають у науку та освіту в п'ять разів більше коштів, що дозволяє утримувати Сполучені Штати на передових позиціях не лише в науці, але й у науковій, економічній та геополітичній царині. Основний зміст Болонської декларації полягає в тому, що країни-учасниці зобов'язалися до 2010 року привести свої освітні системи у відповідність до єдиного стандарту⁶⁴.

Болонський процес – це кардинальна модернізація європейських систем науки та освіти відповідно до викликів нового тисячоліття. Вихідні позиції учасників процесу в тексті Болонської декларації формулюються так: "Європа знань" є нині широко визнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної і культурної сфери"⁶⁵.

Отже, "болонізація" освіти – це передусім технічне унормування її, спрямоване на підготовку конкурентоспроможних фахівців. Звичайно, коли прагнуть здійснити таке унормування, зберігаючи існуючі умови праці та її оплати працівникам вищої школи, несумісними з принципами здійснення болонських вимог (надмірне навчальне навантаження викладачів, відсутність доступу до джерел інформації, брак коштів до вивчення закордонного досвіду, прагнення зберегти існуючу неефективну систему науково-педагогічної атестації тощо), тоді розпочинають відшукувати "сумнівні цінності" болонської декларації і вдаються до псевдоболонізації.

Для входження в Болонський процес потрібно ще багато зробити як українській вищій школі, так і водночас усій освіті, у тім числі, середній школі, без реформування якої вища освіта не зможе "болонізуватися". Ці виклики і стали предметом дослідження у нашій книзі, де здійснюється спроба хоча б окреслити підходи до їхнього вирішення.

2. ОСВІТА І ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В ДЕМОКРАТИЧНІЙ ДЕРЖАВІ

Аналізується співвіднесення освітньої політики України з динамікою показників у міжнародних рейтингах (індекси освіти, людського розвитку, економічної свободи) як індикаторів ефективності державної політики в галузі освіти. Рівень освіти України за багатьма критеріями не відповідає сучасним викликам демократизації та глобалізації, проте державна політика в галузі освіти залишається не когерентною до них, суспільство не має впливу на вибір освітньої політики. У регіонах та місцевих громадах відсутня самодіяльна освітня громадськість. В Україні не створений стратегічний орган щодо відстеження взаємовпливів освітньої реформи з адміністративною, житлово-комунальною, військовою, охорони здоров'я реформами тощо. Державна освітня політика формується без врахування аналітичних моделей політичної науки, а сформульовані політичні перспективи розвитку освіти – ситуативні і ухвалюються, залишаючи поза увагою громадську думку. Освітня політика в Україні повільно долає спадщину минулого, внаслідок цього вона не розкриває свій потенціал дієвого соціального інструменту демократизації держави та інтеграції освіти в європейський та світовий освітній простір.

1. Завдання та основні поняття розділу

Метою цього розділу є виклад принципів демократичної освітньої політики, дотримання яких в Україні сприятиме зростанню її глобальної конкурентоспроможності. Розглянуто демократичні інструменти покращення освітньої діяльності, розширення участі громадян у визначенні якості освітньої політики уряду та органів місцевого самоврядування, в управлінні суперечливими освітніми процесами та створенні адекватних умовам України моделей освітньої політики, використання яких допоможе з належною швидкістю інтегруватись у світовий освітній простір. Встановлено, що таке освітня політика, яким умовам сучасного світового і демократичного розвитку вона повинна відповідати, як відбувається її формування в демократичному суспільстві, за допомогою яких механізмів і важелів вона втілюється в життя, якою є роль громадян та державних інституцій у процесах модифікації освітньої політики.

Зміст поняття "освіта" та основні форми, у яких розгортається освітня діяльність у суспільстві, розкриває табл. 1.

Таблиця 1. Багатозначність поняття "освіта"

Основні значення поняття «освіта» ⁶⁶	Компоненти освітнього процесу ⁶⁷
а) сукупність установ, що виконують освітні завдання (система освіти);	<i>формальна (офіційно визнана) освіта</i> : охоплює освітні інституції та органи управління ними, які надають загальновизнані посвідчення, атестати, сертифікати, довідки, дипломи, присуджують титули, що мають офіційні міжнародні назви – «освітні кваліфікації» та «академічні ступені»;
б) передача й засвоєння соціально-культурного досвіду, а також формування здатності до його збагачення (освітній процес);	<i>неформальна або «додаткова» освіта</i> : до неї належать усі позашкільні інституції для дітей, молоді та дорослих, які не надають документів щодо «освітніх кваліфікацій»; освіта в сім'ї, трудовому колективі, суспільній групі тощо;
в) установки, знання, розуміння, уміння, компетентності, здобуті під час навчальної діяльності і здатність застосовувати їх для виконання пізнавальних і практичних завдань (освіченість);	<i>інформальна освіта</i> : усі інші впливи на особу (з боку оточення і неформальних груп, засобів масової інформації, бібліотек, музеїв, мережі закладів, що поєднують розваги та отримання інформації, Інтернет), що здійснюються завдяки діяльності різноманітних каналів і засобів створення, оброблення та передачі інформації.
г) наявність документа про закінчення навчального закладу (рівень освіти).	

Тепер розглянемо поняття **освітньої політики**. Найзагальніше освітня політика ототожнюється з курсом дій, що прийнятий і дотримується урядом або деякою іншою організацією, які просувають і визначають цілі, методи і програми, що використовуються в освіті і призводять до здобуття навиків, знань і розвитку мислення⁶⁸. Подальше уточнення поняття освітньої політики залежить від її суб'єкта (державна, громадська, регіональна, інституційна, європейська, Світового банку тощо). Далі має значення різниця між значеннями терміну "політика": "Politics" (політична взаємодія груп інтересів усередині освітньої сфери) і "Policy" (стратегія і визначення шляхів досягнення поставленої мети); її співвідношення з соціальною політикою держави, як вона виробляється, за допомогою яких механізмів і важелів реалізується.

Принциповим для українських дослідників є питання узгодження відмінності між термінами "державна політика" і "публічна політика". Окремі дослідники вва-

жають, що підміна терміна "публічний" ("Public") терміном "державний" ("State") в українських перекладах іноземної наукової літератури має концептуальне підґрунтя. В умовах демократії є сенс говорити про "публічність" влади як поєднання державного управління і громадського самоврядування. У демократичному суспільстві, на відміну від тоталітарного режиму, неурядовий сектор відіграє значну роль в ініціюванні, розробці та впровадженні політики в інтересах окремих груп населення, регіонів чи всієї нації в цілому. Тому термін "публічна політика" визнається більш загальним порівняно з терміном "державна політика"⁶⁹.

У пострадянському просторі переважає погляд на освітню політику як на систему економічних, організаційних, соціальних і інших заходів з прямими і зворотними зв'язками між складовими її елементами та як складову частину політики держави, сукупність теоретичних ідей, цілей і завдань, практичних заходів розвитку освіти⁷⁰. Аналізуючи проблемне поле освітньої політики в Україні, В.Савельєв вказує на необхідність усвідомлення того, що в демократичній державі інтереси всіх груп населення стають легітимними та рівноправними і держава в особі представників державних інституцій, хоч і дуже впливова, але є тільки однією з груп інтересів. Батьки, корпорації, бізнес, суспільні об'єднання та партії, професійні спілки та педагоги, діти, національні угруповання, міжнародні організації – всі вони мають свої інтереси щодо освіти і відповідно свої критерії оцінки її ефективності та напрямків розвитку (див. табл. 2). Проте у суспільстві та системі управління полісуб'єктність освітньої політики ще змістовно не усвідомлена, хоча в державних документах і задекларовано створення суспільно-державної системи управління освітою. Тому "державна освітня політика" і "освітня політика суспільства" не є тотожними явищами, а співвідношенням частини і цілого⁷¹.

Освіту нерідко уподібнюють до промислових, індустріальних форм організації праці ("фабрика знань", "крупнотонажний танкер"), проте природа освіти є значно складнішою і скоріше нагадує фантастичну "машину часу", за допомогою якої студент у встановлений термін навчання збагачується фундаментальними знаннями, джерела яких у глибині віків, і здобуває компетентність, гарантовану сучасною наукою і виробничим досвідом, оформляє себе в чомусь знаному цілому, щоб надалі бути спроможним персонально привласнити всі мислимі буттєві процеси (іншими словами – реалізувати себе). Тому творці освітньої політики звертаються до найсучасніших філософських ідей, які допомагають не стільки "заднім числом" обґрунтувати ту або іншу освітню програму, скільки радикально проблематизувати сучасний освітній проект як такий. Мова йде про перспективу *нової освітньої політики: нової* хоча б тому, що *освіта* в усякому разі прагне випередити свій час; *політики*, оскільки "старе" не може бути миттю відкинуто і тому повинно бути проінтерпретоване як зручний засіб у справі досягнення фінальної мети – готовності зустрітися з чимось принципово іншим⁷².

Таблиця 2. Основні групи інтересів та їхні очікування щодо результатів освітньої політики (на прикладі України)

Основні групи інтересів та їхні очікування щодо результатів освітньої політики	Головний критерій оцінки якості політики
Суспільна еліта	
Забезпечення розвитку суспільства та місця країни в глобальному світі, збереження місця еліти та її складу в разі змін.	Забезпечення можливостей для прискореного розвитку суспільства і країни, відтворення національної еліти.
Уряд, міністерства та відомства	
Забезпечення ухвалення політичних рішень та розроблення інструментів для їх втілення, а також збереження важелів влади.	Для Уряду – вирішення стратегічних завдань, для апарату – керованість системи освіти.
Професійні групи, зокрема педагогічне товариство: педагоги, адміністратори, вчені	
Збереження своєї справи, соціального статусу та поширення впливу, відсутність або нейтралізація потреби в таких реформах, що вимагають зміни соціального балансу між групами.	Відповідність прийнятим професійним нормам.
Бізнес	
Залучення інвестицій, отримання прибутку від фінансування окремих проектів.	Здатність випускників навчальних закладів розвивати бізнес; розвиток ринку освітніх послуг.
Навчальні заклади	
Забезпечення умов конкурентоспроможності у боротьбі за державні ресурси й місце на ринках освіти та праці для сильних закладів, але також боротьба багатьох слабких державних закладів за привілеї та державний захист від конкуренції.	Зрозумілі та прозорі закони, нормативи та усунення неявних правил.
Національні групи	
Відтворення національних традицій, мови.	Урахування національних інтересів в освіті.
Батьки, громадськість, молоде покоління	
Забезпечення доступності до якісної освіти, долучення нового покоління українців до світових економічних та культурних інтеграційних процесів; перспектива стабільності, добробуту в країні, регіоні тощо.	Ефективність витрат і зусиль батьків та молоді, спрямованих на досягнення соціального успіху.
Люди з обмеженою можливістю доступу до освіти (інваліди, самотні матері, сироти, військові тощо)	
Забезпечення повноцінної інтеграції в суспільне життя та можливості соціальної кар'єри.	Індивідуалізований підхід у процесі долучення до освітніх процесів.
Жінки та чоловіки	
Досягнення відповідності системи освіти вимогам сучасного розуміння гендеру.	

Джерело: Освітня політика: довгий шлях до змін // Інформаційний бюлетень Міжнародного центру перспективних досліджень (Вісник центру). – 2002. – 10 червня. – №153.

Тому новозеландські дослідники в галузі освітньої політики, відштовхуючись від постструктуралістських перспектив М.Фуко, аналізують сферу політики освіти не лише з точки зору домінуючих політичних перспектив, які впливають на класичну політику лібералізму, соціальну демократію і неолібералізм, але також і ті сфери політики, які вимагають найглибшого дослідження: ринки, довір'я, професіоналізм, вибір, різноманітність, і нарешті, глобалізація, громадянство і демократія⁷³.

Американський дослідник Т.Мочінський підкреслює, що тема освіти є суперечливою проблемою в усьому світі, оскільки вона містить відкриті і приховані політичні питання "Що є освітою?", "Що викладається?" і "Як викладається?". Відповіді на них вирішують певні індивідууми та групи. Відповідно до поглядів Дж.Дьюї, М.Фуко, П.Бурд'є, критиків сучасної освітньої теорії і практики, політичні контексти формують концепції освіти і спрямовують педагогічну практику. Сучасна освітня теорія і практика, маючи завдання прищепити демократичні цінності і любов до свободи, сформувати здатність особистості функціонувати в демократичному суспільстві, разом з тим припускає ще й досі антидемократичні процедури, наприклад, стандартизовані іспити⁷⁴, або навіть тілесні покарання учнів, які серед демократичних країн дозволені тільки в Канаді, США та в одному штаті Австралії. Тілесні покарання в США заборонені стосовно ув'язнених, військовополонених і пацієнтів психіатричних лікарень. Але вони абсолютно легальні стосовно дітей у 21-му з 50-ти штатів. Більшість шкіл, де до учнів прикладають руки вчителі, розташовані на півдні США. У південних штатах, де традиційно проживає більш релігійне і менш освічене населення, усе ще сильне переконання, що биття дітей – необхідний засіб виховання і йде їм на користь. А першою країною світу, де заборонили вчителям у 1783 році бити учнів, була Польща⁷⁵.

Освітня політика має змінну природу, а її структура традиційно розглядається як наявність трьох фаз: "вплив", "виробництво тексту" і "практика". Ці три елементи характеризуються як формування "траєкторії політики" і як частково автономні між собою. "Вплив" – це, власне, процес створення політики тими особами, що формують її. "Виробництво тексту" є створенням політики як продукту, і вже ця її фаза часто відхиляється від деяких намірів творців освітньої політики. Практика освіти, хоча і знаходиться під впливом політичних текстів, проте має також певний ступінь автономії стосовно них⁷⁶.

Канадський дослідник і діяч у галузі освіти Б.Левін, уточнюючи трьохфазний підхід стосовно політики освіти⁷⁷, зауважує, що політичний процес ухвалення рішень часто призводить до політичних рішень, які є невизначеними, або

навіть такими, що суперечать висхідним ідеям творців політики. Це пояснюється тим, що політичні діячі нерідко є "аматорами" в певній галузі політики, і не завжди розуміють складнощі існуючої організації, конкуруючі пріоритети або труднощі, які неминуче постануть у русі від загальної ідеї до певного набору процедур. Державні службовці, з іншого боку, зацікавлені, щоб зробити роботу системи настільки чіткою, наскільки це можливо. Вони можуть не мати ніякого особистого зобов'язання до цілей уряду, але вони зобов'язані детально продумати процедури здійснення політики: управління політикою, які винятки будуть зроблені, які графіки часу є можливими, які ресурси будуть необхідні. Тобто всі ті речі, які, можливо, не є частиною привабливого політичного бачення. А коли політичне рішення переходить до виконання, неминуче відбувається процес обмеження і звуження, здійснюються спроби стерти гострі кути політики, які викликають більшість труднощів, або хоча б частково сумістити нову політику з існуючими формами.

Як засвідчує практика, процес створення та обговорення стратегічно важливих політичних документів виглядає так: на основі результатів попередньо проведених досліджень формують "зелені книги" і "білі книги", на які повинні спиратися проекти законів, пропозиції змін до законів, бюджетні пропозиції тощо⁷⁸. Власне, на основі "білих книг" розробляють програми розвитку освіти, а прийняття урядових рішень і внесення змін до законів стають нормативною базою та інституційними рамками, обов'язковими умовами її реалізації. У визначенні державного курсу передусім враховують національні інтереси та національні цілі, основні засади національної політики та національної стратегії⁷⁹.

У своїй книзі Б.Левін вказує, що високий рівень цинізму в політиці, відсутність розуміння реальної динаміки політичного процесу, небезпечні для демократії, і тому автор прагне поліпшити суспільне розуміння роботи уряду щодо формування освітньої політики⁸⁰.

Зміст і механізми здійснення освітньої політики залежать від організації і культури суспільства, типу політичного режиму, властивих йому способів рекрутування еліти й ухвалення політичних рішень, рівня громадянської активності населення.

2. Чому освіта є викликом сучасній демократичній державі?

Порівняння країн світу за різними параметрами їх розвитку показує, що чим вищий рівень освіти в країні, тим демократичніший її політичний устрій, краще розвивається економіка, нижчий рівень безробіття і довша тривалість життя.

Освіта є такою ж необхідною передумовою демократії, як і високий рівень участі громадян у добровільних організаціях, відкрита класова система, економічне багатство, егалітарна система цінностей, капіталістична економіка. Так принаймні стверджує американський соціолог Сеймур М. Ліпсет у своїй праці *"Політична людина"*⁸¹. Освіта є стовпом сучасної "економіки знань", бо тільки освічене і добре навчене населення здатне ефективно розробляти, впроваджувати і використовувати новачії. Без освіти не втримаються не лише інноваційна спрямованість економіки, яку забезпечує мережа університетів, лабораторій, наукових центрів, але й сучасна інформаційна інфраструктура (засоби зв'язку, обмін даними) та соціальний нормативний порядок, що дозволяють адаптувати нові технології та ідеї до потреб виробництва.

Як освіта впливає на демократизацію суспільства? Точні і політично релевантні статистичні дані подаються у виданнях і базах даних Інституту статистики ЮНЕСКО⁸², звітах про розвиток освіти Дирекції освіти ОЕСР⁸³ та інших статистичних установ.

Однак підтвердити залежність – чим вищий рівень освіти в країні, тим демократичніший її політичний устрій, краще розвивається економіка, нижчий рівень безробіття і довша тривалість життя – безпосередньо статистичними даними важко, оскільки, по-перше, немає прямо пропорційної залежності між освітою і демократичним станом суспільства, а по-друге, сучасна статистика поки що не здатна адекватно відобразити якість освіти, повне уявлення про рівень якої базується на багатьох невимірюваних ознаках.

Наприклад, часто вживаний показник відсотку ВВП, що витрачається на освіту, не відображає багатьох складових якостей освіти. Тому Данія і Куба, вкладаючи в освіту однаковий і найбільший у світі відсоток ВВП (більше ніж 8% ВВП)⁸⁴, мають досить відмінні наслідки в політичному і соціально-економічному стані країн.

З метою визначення впливу освіти на політичний і економічний рівень країни порівнюємо найбільш авторитетні показники розвитку країн світу: індекс освіти, індекс людського розвитку, "рейтинг свободи" та індекс економічної свободи.

Індекс освіти – один із трьох показників Програми Розвитку ООН для Звіту про людський розвиток⁸⁵, на яких будується індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП). Цей індекс враховує обсяг ВВП на одну особу, дані про кількість охоплених навчанням осіб та інші показники Інституту статистики ЮНЕСКО (див. табл. 3).

Таблиця 3. Середні значення індексу освіти

	HDR 2005	HDR 2006
Країни, що розвиваються	0.72	0.72
Найменше розвинені країни	0.50	0.50
Арабські держави	0.61	0.66
Східна Азія і Тихоокеанський регіон	0.83	0.84
Латинська Америка і Карибський басейн	0.87	0.87
Південна Азія	0.58	0.58
Країни Африки на південь від Сахари	0.56	0.57
Центральна, Східна Європа і СНД	0.94	0.94
Країни ОЕСР	0.95	0.95
Країни ОЕСР з високим рівнем доходу	0.98	0.98
Країни з високим рівнем ІРЛП	0.96	0.95
Країни з середнім рівнем ІРЛП	0.75	0.75
Країни з низьким рівнем ІРЛП	0.53	0.53
Країни з високим доходом	0.97	0.97
Країни з середнім доходом	0.84	0.84
Країни з низьким доходом	0.58	0.58
Україна	0.95	0.94
Увесь світ	0.77	0.77

Джерело: Human Development Report 2005: "International cooperation at a crossroads: Aid, trade and security in an unequal world". (HDR2005 – Launched September 7, 2005); Human Development Report 2006: "Beyond scarcity: Power, poverty and the global water crisis" // <http://hdr.undp.org/>

"Рейтинг свободи" або "порівняльні міри свободи" щороку встановлює "Дім свободи" ("Freedom House"), відображаючи оцінку дотримання громадянських свобод і політичних прав у діапазоні від 1 – "максимальне дотримання" до 7 – "мінімальне дотримання"⁸⁶.

"Індекс економічної свободи" – щорічні оцінки економіки країн світу з точки зору лібералізації економічної політики, які встановлює Heritage Foundation⁸⁷. Цим показником економічного стану більшості країн світу керуються потенційні інвестори. Адже існує безпосередній зв'язок між рівнем економічної свободи і рівнем прибутку на одну особу. 155 країн у їх рейтингу *поділяються* на чотири групи: "вільні" (free) – з індексом від 1,0 до 1,95, "в основному вільні" ("mostly free") – з індексом в межах 2,0-2,95, "в основному сковані" ("mostly unfree") – індекс 3,0-3,95 і "пригноблені" ("repressed") – з індексом більше за 4,0 бали. Фахівці зазначають, що прискорення економічного розвитку, як правило, є наслідком лібералізації економіки. Майже всі країни з групи економічно "вільних" відносяться до найбагатших країн світу, тоді як "пригноблені-невільні" (Сирія, В'єтнам, Лаос, Північна Корея, Сомалі і Судан) – це переважно бідні країни. Аналізуючи економічні показники,

міжнародні експерти останніми роками пальму першості віддають Гонконгу і Сінгапуру – країнам з найбільш вільною економікою. (Зауважимо, що за організацією і змістом освіти цих країн уважно стежать фахівці у США.) А найгірша ситуація, на думку експертів, традиційно зберігається на Кубі, в Іраку і Північній Кореї.

35 країн світу мають індекс освіти вищий за 0,94 – індекс освіти України. У середньому, умовно кажучи, "високоосвічена країна" світу (індекс освіти від 0,99 до 0,95 включно), є країною, у якій дотримання прав і свобод наближається до максимального значення, економічна свобода – на рівні Японії, Норвегії (яка, до речі, є країною з найвищим рейтингом людського розвитку) чи Бельгії, людський розвиток – як у Сінгапурі чи Гонконгу, а середня очікувана тривалість життя (у роках) – як у громадян Данії чи Словенії.

Порівняємо ці показники для Канади і України. Індекс освіти України всього лише на 0,03 нижчий за індекс Канади. Проте ціна цих відсотків виявляється фантастично високою, оскільки відставання України порівняно з Канадою за іншими показниками йде на порядки (Див. табл. 4).

Таблиця 4. Порівняння показників Канади і України

Назва показника	Група «високо-освічених країн»	Канада	Україна	+/-
Індекс освіти (HDI 2006)		0.97	0.94	- 0.03
Індекс економічної свободи (рейтинг) 2006	27.84	12	99	- 87
Індекс економічної свободи (значення) 2006	[2.11]	[1.85]	[3.24]	- 1.39
Індекс людського розвитку, 2004	0.909	0.950	0.774	- 0.176
Середня очікувана тривалість життя (у роках)	76.6	80.2	66.1	- 14.1
Рейтинг людського розвитку, 2004	22.29	6	77	- 73
Оцінка дотримання політичних прав	1.19	1	3	- 2
Оцінка дотримання громадянських свобод	1.26	1	2	- 1

Забезпечення такої визначної ролі освіти в сучасному суспільстві неможливе без турботи *демократичної громади* про постійне вдосконалення системи освіти. Намагання удосконалити освіту має бути справою кожного громадянина, бо в демократичному суспільстві освіта, за твердженням Алексіса де Токвіля, є "навчанням свободи"⁸⁸.

Проблему співвідношення громадянства і освіти було піднято ще за доби Просвітництва. Більшість мислителів того часу розглядали загальне благо як

мету держави і прагнули, щоб освіта формувала справедливих і законослухняних громадян, лояльних до держави, гордих за свій народ і здатних розвивати свій потенціал для підвищення загального добра. Однак пізніше, з утвердженням у країнах Західної Європи та Північної Америки ідеології лібералізму і неогуманізму, інтелектуали перестали ототожнювати загальне благо з волею держави. Неогуманістична філософія освіти Ф.Шлейєрмахера, Ф.Шіллера, І.Фіхте, В. фон Гумбольдта вже не сприймала державу як сутність, вищу за індивіда⁸⁹. Жертвування талантами індивідуума на користь його соціальної функції стало розглядатися як неприйнятне, а в освіті почали вбачати не знаряддя, за допомогою якого держава перетворювала молодь на "хороших і корисних громадян", а засіб індивідуального самовдосконалення для власної ж користі.

Прикладом може бути канадська система освіти, особливістю якої є те, що Конституційний закон від 1867 р. надає провінціям виняткові повноваження у сфері освіти. У країні немає національного (федерального) міністерства освіти, як немає і єдиної системи освіти⁹⁰. З деякими застереженнями можна стверджувати, що в Канаді існує 10 освітніх систем (за числом провінцій)⁹¹. У веденні федерального уряду (Департаменту по справах індіанців і розвитку північних територій) знаходяться лише питання освіти корінного населення Канади (індіанців і північних народів). Основними принципами освіти Канади є:

- ♦ рівність доступу до освіти, що припускає усунення будь-яких бар'єрів на шляху до одержання освіти, включаючи мовні, расові, релігійні, станові, фізичні або розумові недоліки;
- ♦ рівність освітніх можливостей: кожен житель країни, незалежно від місця проживання, повинен одержувати освіту однакової якості;
- ♦ культурологічний плюралізм освіти.

Поява і швидке впровадження нових технологій у всіх галузях економіки і соціальної сфери Канади ініціює постійні зміни на ринку праці, що, у свою чергу, висувають усе нові і нові вимоги до освіти всіх рівнів. Тому в освіті країни відбуваються постійні зміни, реформи, під час яких вона адаптується до нових умов розвитку і нових вимог ринку, суспільства в цілому.

Основні напрямки і цілі освітньої реформи Канади визначені для кожного рівня освіти. Зокрема, на рівні вищої освіти:

1. Оновлення та інтеграція навчальних програм, що відповідають сучасним реаліям і, у першу чергу, що передбачають скорочення фінансування і зниження рівня дублювання.
 2. Розроблення ключових показників освітньої діяльності.
 3. Створення єдиної стандартної системи методів оцінювання рівня підготовки студентів.
-

4. Оцінка поточних програм з метою визначення найбільш ефективних шляхів і способів реагування на швидко мінливі умови ринку праці.
5. Створення і впровадження програм, що забезпечують економічну стійкість і незалежність працюючих.
6. Розвиток програм, що забезпечують взаємодію навчальних закладів і виробництва.

Основними тенденціями у сфері управління шкільною освітою є зростаюча участь батьків і громад у виробленні рішень. У більшості провінцій створені консультативні ради, що надають керівникам шкіл консультативну допомогу з питань дисципліни, правил поведінки, мети навчальних програм, пріоритетів шкільного бюджету, використання шкільного устаткування.

У систему вищої освіти Канади входять державні університети і коледжі, а також приватні коледжі, що надають релігійну освіту. Навчання в університетах здійснюється за програмами трьох рівнів: бакалавріат (3-4 роки), магістратура (1-2 роки) і докторантура (3 роки).

Уряди провінцій розробляють і здійснюють заходи, що сприяють збільшенню частки дорослих студентів ВНЗ – осіб старших 24 років. Така ситуація зумовлена підвищенням значущості постійного поновлення професійної компетентності фахівців. У Канаді роль федерального уряду у фінансуванні вищої освіти не є визначальною⁹². Структура фінансування ВНЗ складається із коштів федерального бюджету, коштів органів управління провінціями і муніципального бюджету, а також власних коштів університетів. У цілому, в 2004-05 рр. загальний дохід канадських університетів і коледжів склав 27,7 млрд. дол. США⁹³. Федеральний уряд прагне знайти найбільш ефективні шляхи витрат коштів, які б дозволяли підтримувати якісний рівень освіти і гармонійний розвиток усієї системи вищої освіти. Проте з 2005 р. провінції закликають федеральний уряд поновити трансфери для вищої освіти до рівня 1994-95 рр., як перший крок до адекватної підтримки вищої освіти в Канаді. Основними формами фінансової підтримки студентів є субсидії і позики (кредити). Субсидії надаються, як правило, студентам з малозабезпечених родин, причому, порядок і умови їх одержання встановлюється кожною провінцією самостійно. Освітні позики (кредити) надають банки і фінансові компанії. Повернення по цих позиках гарантується урядом. Термін позики для студентів денної форми навчання – 9,5 років, а для студентів вечірньої форми навчання – 2 роки. У 2006 р. на підтримку студентів затрачено 1,1 млрд. дол. США.

У XX ст. ідеї освіти, критично налаштованої щодо влади і зорієнтованої на особистість, у Європі розвивали К.Поппер, М.Фуко, Ж.Ліотар та інші теоретики і практики "демократизації освіти". Філософію демократичної освіти у США послідовно розвивав Джон Дьюї (1859-1952). Як один із творців **демократичної**

концепції освіти, він розглядав освіту як життєву потребу, як функцію суспільства, як орієнтацію і головний чинник зростання особистості. Аналізуючи суспільні проблеми, пов'язані з освітою і демократією, Дьюї захищав право освітян на творче викладання, наголошував на моральному аспекті освіти.

Сьогодні **система освіти США** відображає в загальному цінності і пріоритети американського суспільства, включаючи прихильність до демократичних ідеалів, свободи особистості і поважного ставлення до різномірності населення країни⁹⁴. Головною метою освіти в США є надання усім дітям сучасних знань, на основі яких досягається найвищий рівень розвитку особистості, забезпечується ефективне виконання функцій громадянами вільного суспільства й успішне подолання ними конкуренції на світових ринках, що змінюються. Підкреслюється виняткова важливість забезпечення рівності доступу і можливостей для всіх, включаючи національні меншості та осіб з особливими потребами.

Відповідно до десятої поправки до Конституції США освітня система США і управління нею децентралізовані. Федеральний уряд не має права створювати загальнонаціональну систему освіти, а також пропонувати місцевим установам освітню політику або навчальні плани і програми. Такі рішення приймаються на рівні штатів або округів.

Однак значних розходжень у структурі та змісті навчальних планів і програм різних штатів не існує. Пояснюється це об'єктивними факторами загальних соціально-економічних потреб країни в освічених людях і фахівцях, високою мобільністю студентів і викладачів між штатами, а також загальними вимогами акредитації, яку проводять неурядові організації, що підтримують між собою робочі контакти і координують свою діяльність. У такий спосіб у країні зі значною диверсифікованістю освітньої системи і децентралізацією управління зберігається єдиний освітній простір, дотримується принцип автономії навчальних закладів і академічних свобод.

Федеральний уряд не стоїть осторонь проблем освіти і намагається поліпшувати її якість шляхом фінансування наукових досліджень, прямої допомоги учням, поширення знань про навчання і освіту. Для досягнення цих цілей Конгрес США ухвалює законодавчі акти про відкриття фінансованих програм, більшість з яких адмініструє Міністерство освіти США за допомогою видання нормативних документів і моніторингу освітньої діяльності.

США перетворилися в Мекку для тих, хто прагне одержати сучасну освіту; приблизно півмільйона іноземних студентів стікаються в Сполучені Штати, причому багато хто із найбільш успішних так і не повертаються додому. Випускників американських університетів можна знайти майже в кожному уряді на кожному континенті⁹⁵. Якщо ефективність американських університетів є неза-

перечною, то стан деяких міських та бідних сільських шкіл викликає постійну критику громадськості країни.

Прикладом виявлення інтересів щодо освіти є діяльність Американської торговельної палати у США. Це найбільше об'єднання представників американського динамічного приватного сектору нещодавно стурбувалося тим, що випускники американських шкіл дуже часто виявляються не підготовленими до навчання в коледжі або до роботи на сучасному виробництві. Палата провела власне дослідження ефективності систем шкіл кожного штату. У звіті заявлено, що американські ділові кола дуже довго тримались осторонь проблем освіти, задовольняючись її фінансовою підтримкою, проте залишаючи вирішення проблем освіти політикам і педагогам. Але з кожним роком стає зрозумілішим, що освіті США потрібно більше, значно більше. Майже чверть віку пройшло з часу оприлюднення оригінального звіту "Нація в ризику" (1983 р.). З того часу з'явилася "економіка, базована на знаннях", під впливом Інтернету змінилися форми торгівлі і комунікацій, зразки творчої комерції (подібно до Microsoft, eBay) революціонізували життя, а глобальна економіка зазнає головолісних змін. У цей період у США стійко зростали витрати на освіту і проводилися шкільні реформи, сповнені кращих намірів. Але учнівські досягнення, відзначається у звіті, знаходяться у стагнації, а середні школи дивним чином залишаються незмінними, зберігаючи рутину, культуру і операції архаїчного виробництва 1930-х років⁹⁶.

Дослідники освіти намагаються встановити об'єктивний взаємозв'язок між економічним здоров'ям американської нації та роллю школи. На думку Джеральда В. Брейсі, американським школам вдалося, попри всі відомі їх недоліки, створити найважливіший ґрунт для зростання демократичної нації – культуру заохочення до інноваційного мислення. Висновок Дж. В. Брейсі категоричний: "Ми мусимо сто разів подумати, перш ніж напартачити в нашії освіті та знехтувати досвідом американської системи освіти, яка заохочує до запитань"⁹⁷.

Удосконалення освіти є справою усього громадянства Франції. Близько мільйона французьких громадян узяли участь у загальнонаціональних дебатах у 2003-2004 рр., присвячених майбутньому освітньої системи. Ця новаторська ініціатива, офіційно запущена в дію президентом Жаком Шираком, забезпечувала можливість участі кожного громадянина в будівництві школи майбутнього. Рівні можливості, оптимальний добір навчальних предметів, відносини між батьками і вчителями, світська освіта, нецивілізоване поведіння і хуліганство в стінах школи – це лише деякі з тем, що обговорювалися під час цієї масштабної дискусії. Її результати мають скласти основу законодавства, що створить нову систему організації шкільної освіти у Франції в найближчі п'ятнадцять ро-

ків. "Забезпечення рівності можливостей, визначення завдань викладачів, боротьба з насильством у стінах шкільних закладів, вироблення думки з приводу цілей і змісту освітньої системи – справа всіх громадян та їхніх представників. Що ж природніше, ніж дебати найширшого масштабу?" – сказав міністр освіти, молоді і науки Люк Феррі під час представлення загальнонаціональних дебатів на тему шкільної освіти⁹⁸.

В Україні ідея і практика цінності освіти громадянина зовсім не нові. До неї звертався автор патріотичних "Повчань", київський князь Володимир Мономах. Тією чи іншою мірою його не обійшли у своїй творчій спадщині й у педагогічній діяльності представники різних ідейних та ідеологічних напрямів: народники, ліберали, національні демократи, націоналісти, комуністи, сучасні представники політичних течій. Ф.Прокопович, Г.Сковорода, І.Котляревський, Т.Шевченко, К.Ушинський, П.Юркевич, Б.Грінченко, С.Русова, М.Грушевський, Я.Ярема, В.Вернадський, Г.Ващенко, А.Макаренко, В.Сухомлинський і багато інших⁹⁹, включаючи й цілу плеяду освітян і науковців у сучасній Україні¹⁰⁰, навіть будучи ідейними антагоністами поміж себе, ключову увагу звертали на виховання людської гідності, спорідненості зі своїм народом, відповідальності особи перед соціумом.

Освіту, яку мала Україна в минулому і недалекому минулому, вичерпно характеризують крилаті слова Т.Шевченка: "Якби ви вчилися так, як треба, то й мудрість би була своя...". Одним із сучасників Кобзаря, які знали "як треба вчитися", був видатний математик М.В.Остроградський (1801 - 1862). Його книга "Роздуми про викладання", що написана спільно з французьким професором А.І. Блумом і опублікована французькою мовою в 1860 р. у Парижі, пропонувала шляхи демократизації освіти молоді, перетворення навчання в цікаву і посильну справу для кожного учня. Книга не втратила практичну цінність і сьогодні, проте вона замовчувалася в умовах імперського наступу на українську культуру і науку. На недосконалість української освіти вказував П. Куліш, порівнюючи "освіту, здобуту поза школою", з "продуктами освіченості книжної". П.Куліш писав: "...ми сміливо могли б ходити від школи до школи, випробовуючи, наскільки далекі вони від прямого шляху виховання серця та розуму"¹⁰¹. К.Ушинський закликав співвітчизників зрозуміти, що передусім облаштування освіти, а не судова чи земельна реформа, є найміцнішим фундаментом суспільства.

Становлення української освіти в XVIII-XX ст. відбувалося в єдиному геополітичному просторі з Росією. Уведення указом Катерини II в 1764 р. на території Російської імперії європейської моделі освіти, а згодом існування єдиної системи освіти в СРСР обумовлює подібність педагогічних систем України і

Росії. Сучасна система освіти України, яка сформувалася у минулому столітті в період інтенсивного розвитку агропромислового комплексу й індустріалізації країни, виявилася непідготовленою до забезпечення інноваційного розвитку країни. До антиінноваційності та авторитаризму радянської освіти в Україні додалися проблеми становлення незалежної України.

Міністр освіти і науки України С.М.Ніколаєнко відверто проголосив: "Маємо перестати оглядати картину нашого життя крізь рожеві скельця: ми успадкували застарілу матеріальну базу, розквіт псевдоосвіти, оковамилювання, хабарництво, зубожіння вчителів, наростання бездуховності. Як це бувало в Україні, ніхто всерйоз не переймався боротьбою з цими явищами та справжньою модернізацією освіти. Виявилось, що здолати шлях від слів до діла – справа непроста..."¹⁰².

Аналіз і оцінка стану розвитку освітньої сфери в Україні, проблем та їх причин, рекомендації і досвід реформування української освіти за 15 років незалежності країни міститься у працях національної фахової освітянської еліти, міністрів освіти різних років І.Зязюна¹⁰³, П.Таланчука¹⁰⁴, М.Згуровського¹⁰⁵, В.Кременя¹⁰⁶, С.Ніколаєнка¹⁰⁷, визнаних фахівців академічних кіл В.Андрущенка¹⁰⁸, В.Брюховецького¹⁰⁹.

Удосконалення освіти в сучасній Україні демократично налаштована освітянська громада вбачає в руслі демократичних перетворень, у тісному зв'язку зі світовими тенденціями глобалізації і демократизації. Відповіддю на вимоги глобалізації є взаємне адаптування національних освітніх систем з урахуванням мобільності студентів і робочої сили. Відгук на вимоги демократизації полягає в розвитку особистісних та соціальних здатностей кожної людини діяти незалежно та брати участь в житті суспільства. Зазначені тенденції ведуть до формування глобальної та транснаціональної освіти¹¹⁰, з одного боку, та освіти для демократичної громади¹¹¹ – з іншого. Транснаціональна освіта надає студентам можливість навчання в університетах інших країн, здобуття іноземних академічних ступенів – без необхідності залишати свою країну, а також розширює можливості розвитку людських ресурсів, необхідних економіці (і працедавцям)¹¹². Освіта з питань демократичного громадянства – це набір практик і видів діяльності, оволодівши якими молодь і дорослі зможуть брати активну участь у демократичному житті та здійснювати свої права та обов'язки¹¹³. Враховуючи їх, більшість країн намагаються сьогодні підвищувати якість освіти, продовжуючи, водночас, політику розширеного доступу до початкової, середньої та вищої школи.

При усій важливості освіти для суспільного розвитку, автоматично вона не забезпечує ні економічної ефективності, ні високого рівня політичної залуче-

ності та компетентності громадян. "...Бачити в освітній реформі універсальну відмичку – наївно. У такому підході, – зазначає О.Геніс, – упізнається пережиток механістичних теорій епохи Просвітництва. У XVIII ст. навіть великі мислителі вважали, що як тільки більша частина населення будь-якої країни навчиться писати і читати, у ній неминуче встановиться соціальна гармонія, настане економічне процвітання і запанує мир. Історія навчила нас з недовір'ям ставитися до простих рішень..."¹¹⁴.

Освіта та економіка: непроста взаємність

Щороку світ стає освіченішим і водночас збільшується кількість людей, які не мають базової освіти. У демократичних країнах неписьменні становлять не більше 1-2%. Незважаючи на значні успіхи, досягнуті в цій галузі, особливо складне становище в Африці, де більш ніж у 20 країнах понад половину дорослого населення повністю безграмотні. За даними ОЕСР, усе більше людей одержують вищу освіту. У середньому 32% працездатних людей у віці 25-65 років нині мають закінчену вищу освіту. Найбільш значна частка людей з вищою освітою в Канаді (43%), США (38%) і Японії (36%), найменш – у Мексиці (6%), Туреччині і Португалії (по 9%).

За оцінкою ООН, за минулі десятиліття світ домігся значних успіхів у боротьбі з неграмотністю. Якщо в 1960 році 36% населення світу не мало навіть базової освіти, то до 2000 р. їхнє число зменшилося до 25%¹¹⁵.

Одержувати освіту матеріально вигідно, насамперед, для самих учнів. Наприклад, у США кожний зайвий рік навчання збільшує дохід людини, зайнятої поза сферою сільськогосподарського виробництва, на 7%. Встановлено, що за продуктивний життєвий період від 25 до 64 років випускники середньої школи можуть очікувати на життєвий заробіток у \$1,2 млн.; володарі ступеня бакалавра – \$2,1 млн., а особи зі ступенем магістра – \$2,5 млн. Значно вищий заробіток мають особи з докторським ступенем (\$3,4 млн.) і професійними ступенями (\$4,4 млн.)¹¹⁶.

Зростання витрат на освіту автоматично не підвищує її якість. Наприклад, у США попри подвоєння витрат на одного студента з 1970 року до 1990 року, досягнення студентів, за результатами національних тестів, залишилися майже незмінними (Сааведра Йорг). З'ясувалось, що збільшення числа освічених людей також породжує проблеми. Добре освічене населення Європи та Північної Америки із зрозумілих мотивів уникає некваліфікованої праці, наслідком чого є неофіційне відкриття каналів для нелегальної імміграції в ці країни дешевої некваліфікованої робочої сили та переведення багатьох промислових підпри-

емств у держави "третього світу". Більше освіти, крім того, аж ніяк не означає автоматичного росту економіки. Одна з причин цього полягає в тому, що на одержання освіти витрачається занадто багато часу і сил. Ріст числа освічених людей породжує ще й проблему незатребуваності багатьох професій на ринку праці¹¹⁷.

Складний характер сучасних суспільств накладає серйозні обмеження на здатність навіть добре освічених громадян робити демократію ефективнішою. Процес прийняття рішень стає усе більш адміністративним і технократичним, а це призводить до втрати інтересу виборців до політики майже в усіх демократичних суспільствах. Паралельно з тим виникає недовіра до інституцій, які базуються на науковій раціональності¹¹⁸. Мова йде не тільки про те, що система прийняття політичних рішень усе більше відокремлюється від сучасного суспільства, але й про те, що громадяни не завжди здатні домогтися від політичних еліт, щоб ті реагували на їхні вимоги.

Технократична ідеологія за останні десятиліття набула поширення практично в усіх країнах індустріалізованого світу. Термін "технократія" було вперше застосовано американським дослідником В.Смітом у серії статей, опублікованих 1919 року в журналі "Industrial Management". З цього часу термін одержав три загальноживаних тлумачення: по-перше, це теоретичні концепції влади, засновані не на ідеології, а на науково-технічному знанні, по-друге, це тип соціально-політичного устрою суспільства, яке реалізує принципи цієї концепції, по-третє, це соціальний прошарок носіїв науково-технічного знання, що виконують функції управління¹¹⁹. Проте перешкодою на шляху панування технократів є специфіка політичної сфери. "Політика в тому вигляді, як ми її розуміємо, – пише Д.Белл, – завжди має пріоритет перед раціональним і часто порушує раціональність". Науково-технічні знання можуть виступати як необхідний компонент політичних рішень, але ідея раціонального рішення, що влаштовує всіх, є утопією. Реалізувати її на практиці не надається можливим. Політика – це завжди зіткнення інтересів різних груп людей, а управління ними – результат компромісу, вольового ірраціонального рішення. Тому, як зауважує Д.Белл: "Технократ у влади – це просто один з різновидів політика, як би він не використовував свої технічні знання..."¹²⁰. Формування технократії як соціального прошарку і перетворення її в органічний елемент владної еліти розглядають як закономірний результат розвитку західної техногенної цивілізації.

Для політики також є важливим розрізнення двох моделей ухвалення рішень, які описав Юрген Габермас – *технократичної моделі*, в якій припускають об'єктивність науки та нормативність наукового знання, і *прагматичної моделі*, прихильники якої стверджують, що науковому знанню не завжди притаманна норма-

тивність, а результати досліджень не завжди цілком об'єктивні. Прагматична модель розроблення освітньої політики передбачає співпрацю та взаємний вплив діячів освіти й дослідників у демократичному суспільстві. У розробленні освітньої політики бажано досягати таких умов, у яких можна використовувати прагматичну модель, але "в обмежених ситуаціях ухвалення рішення знадобиться безперечна чи навіть технократична модель"¹²¹. Тому не випадково для України визнано важливим "позбавитись інструментів технократичного управління якістю освіти, що у сфері навчання сьогодні проростає масштабною мережевою комп'ютеризацією, а у сфері виховання – пошуками новітніх виховних практик", про що заявив у 2007 р. Міністр освіти і науки України С.М. Ніколаєнко¹²². Дослідники зауважують, що політичні й адміністративні посадові особи не враховують стрімкого зростання інтенсивності інформаційних потоків, а отже, того, що бюрократам і політикам все важче вдається приховувати справжній стан справ і міркування, на основі яких ухвалювались адміністративні й політичні рішення¹²³. На заваді впровадження прагматичної моделі освітньої політики знаходиться засилля "бюрократичного" способу прийняття рішень, фактично панівна бюрократична парадигма управління освітою. Сучасним викликом є необхідність зміни бюрократичної парадигми структури управління освітою так званою "постбюрократичною", функції і завдання якої полягали б у неперервному й інтенсивному діалоговому спілкуванні зі стейкхолдерами освітньої політики; проведенні фундаментальних досліджень стану освіти, формулюванні і переформулюванні філософії освіти; виробленні норм освітньої діяльності, що стимулюють творчий пошук; контролюванні застосування цих норм за допомогою прозорого моніторингу освітньої системи; координації діяльності реальних і віртуальних мереж в освіті. Адже на етапі суспільства знань система державного управління не може бути побудована за галузевим принципом, бути жорстко інституційованою¹²⁴.

Отже, прозорість прийняття владних рішень та участь громадян у цьому процесі можливі лише за умови, якщо регулювання суспільних процесів буде визнано сферою не стільки технократичної чи бюрократичної, скільки громадянської відповідальності. Але поки що це залишається одним із основних *викликів* сучасній освіті.

Не менш важливими вчені вважають виклики техногенних і природних катастроф, потребу підтримки різноманіття культур і розвитку нових реальних та віртуальних просторів для людей, що належать до різних культур. Французький соціолог П.Бурд'є (1930 - 2002) не без підстав розглядає освіту як "поле, в якому агенти борються за капітал". У соціальному просторі демократичного суспільства суб'єкти позиціонуються відповідно до сумарного обсягу різних видів капіталу, належного їм. В освітньому середовищі вони також ведуть жорс-

тку конкурентну боротьбу за надбання статусу, борються за економічний, культурний, інформаційний та символічний капітал¹²⁵.

Отже, освіта і освітня політика є викликом сучасній демократичній державі з багатьох причин. Брак і водночас "надлишок" освіти, її сила і водночас безсилля у багатьох сферах суспільного життя, протиріччя між інтересами особистості та держави у способах і формах здобуття освіти, консервативність освіти і необхідність інноваційного розвитку, протиріччя технократичної моделі і прагматичної моделі розроблення політики, бюрократичної і пост-бюрократичної парадигм структури управління освітою вимагають для свого вирішення значних зусиль від демократичних держав та їх громадян. Розробляючи освітню політику, потрібно вибудувати зв'язок між державою і громадянським суспільством, поєднати політику і мораль, враховуючи, що в освіті, як ніде, багато важать переконання, ідеології, цінності.

3. Головні пріоритети освіти початку XXI століття

Освітні системи є джерелом культурного та суспільного капіталу і мають допомогти навчанню демократії та справедливості. Такі цінності як рівність можливостей, відповідальна свобода, шанування інших та інакших, захист слабших, визнання різноманітності відповідають сучасному розумінню демократичного ідеалу. Тому **якість і рівність в освіті – це два пріоритети освітньої політики початку XXI століття**. Вони декларуються педагогічними філософіями та ідеологіями і так чи інакше знаходять втілення в освітній політиці усіх демократичних країн. Ці дві вимоги є невід'ємними складовими головного напрямку вдосконалення освіти в країнах молодшої демократії, який має загальну назву – **демократизація**. Поняття демократизації освіти широке та неоднозначне. Демократичність повинна характеризувати як процес навчання та викладання ("демократія в аудиторії"), так і весь уклад повсякденного життя учнів і студентів ("студентське самоврядування"). Не менше значення має присутність демократії в організації системи освіти в суспільстві в цілому (йдеться, насамперед, про автономність навчальних закладів). Але в усіх країнах, які хочуть вважати себе демократичними, сучасними і впорядкованими, освіта ґрунтується на певних, спільних для усіх чи більшості країн засадах, розгляд яких становить зміст цього підрозділу теми.

Якість освіти є загальновизнаним пріоритетом змін у системі сучасної освіти. Справу ускладнює той факт, що якість освіти також є неоднозначним поняттям. Уявлення про неї варіюються в залежності від культурної традиції, рівня цивілізованості країни, її включення в сучасні глобалізаційні процеси. Тому, виходячи з сучасних вимог до демократичної освіти та критеріїв освіченості, у перехідних суспільствах пропонується насамперед змістити центр ваги з пошу-

ків оптимальних уніфікованих критеріїв, придатних для системи адміністративного контролю, до диференційованих критеріїв освітньої політики.

Протягом багатьох десятиліть термін "**якість**" був співзвучний з поняттям "інтелектуальна перевага", яке визначалося часткою випускників, які вступають до престижних університетів, або кількістю перемог на міжнародних змаганнях. Сьогодні якість означає новий зміст освіти, насамперед, те, що студенти здобувають компетентності, необхідні для професійної роботи і повсякденного життя в умовах інформаційного суспільства. Школа чи ВНЗ, які здатні мотивувати молодих людей до здобуття компетентнісних знань, і пропонують своїм випускникам реальні перспективи працевлаштування можуть вважатися більш високоякісними, ніж ті, які лише надають знання. Якщо за важливий показник якості взяти обов'язок навчальних закладів навчати найбільш важливим компетентнісним знанням і навичкам, то тоді **визначення і добір** останніх постає одним із найбільш складних завдань освітньої політики, спрямованої на підвищення якості освіти.

Егалітарність освіти. Наступним пріоритетом є егалітарність освіти (від французького *egalite* – рівність). Ідея рівності освітніх можливостей трактується як обов'язкова складова демократичного і справедливого ладу, що є спільним надбанням і загальновизнаною цінністю європейської цивілізації. Схвалена в усьому демократичному світі, егалітарна ідея стверджує, що кожна дитина, незалежно від її вроджених здібностей, сімейних і суспільних обставин, має право на загальну освіту. В останні роки ця ідея одержує переконливу підтримку в двох її видозмінах: по-перше, як вимога доступності освіти; по-друге, як рівність можливостей.

Показником успіху в досягненні першої мети до певної міри є відсоток від загальної кількості населення, що отримує освіту різних рівнів – аж до найвищого, а мірилом прогресу в реалізації другої мети є залежність формальних освітніх досягнень від соціального чи професійного походження людей. Від освітньої політики урядів і громад нині чекають, щоб вона створювала однакові можливості для отримання освіти всім громадянам, враховувала різнотипність уподобань і культур, погоджувала справедливість у наданні освітніх послуг з їх якістю. Можна зауважити, що на сьогоднішній день прогрес у сфері демократизації освіти (підвищення рівня її доступності) випереджає прогрес у галузі дійсної рівності можливостей. Слід при цьому враховувати, що якихось єдиних, загальноприйнятих *критеріїв доступу до освіти* не вироблено, особливо з урахуванням її якості. Ще складнішими є інтерпретації принципу рівних можливостей: і як соціальної цінності загалом, і в її застосуванні до системи освіти¹²⁶.

Базова освіта як "вступна карта в життя". До поняття базової освіти належить шкільна й позашкільна освіта як "вступна карта в життя", що охоплює дітей у ві-

ці від 3 до 12 років і спирається в обов'язковому порядку на початкову освіту для усіх вікових груп – позашкільну освіту, освіту для дорослих, програми з ліквідації неписьменності. Базова освіта розглядається як абсолютна необхідність, метою якої є повне розкриття людської особистості, а не тільки її використання як продуктивного засобу. Тому базова освіта повинна охоплювати всі знання, які необхідні для того, щоб у подальшому досягти вищих сходинок освіти¹²⁷.

В Україні встановлено такі освітні рівні: початкова загальна освіта; базова загальна середня освіта; повна загальна середня освіта; професійно-технічна освіта; базова вища освіта; повна вища освіта (Стаття 30 Закону України "Про освіту"). Під час Всеукраїнського перепису населення (2001) базова вища освіта відмічалась особам, які закінчили коледж та інші прирівняні до нього навчальні заклади або продовжують навчатися у вищому навчальному закладі – інституті, консерваторії, академії, університеті та інших прирівняних до них навчальних закладах освіти і отримали документ про набуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра. Базова загальна середня освіта відмічалась особам, які закінчили основну школу, а саме: восьмирічну школу в 1963/89 навчальних роках і раніше, закінчили семирічну школу, або 7 класів у 1961 році і раніше; 8, 9 класів у 1989 році і раніше; закінчили 10 класів середньої школи; закінчили 10 класів школи-одинадцятирічки, навчаються в 10-11 класах; у професійно-технічному навчальному закладі (крім осіб з повною загальною середньою освітою); тим, хто вибув із 8 класу в 1959/60 навчальному році і раніше; вибув із 9-11 класів або із професійно-технічного закладу в будь-якому році (крім осіб із повною загальною середньою освітою)¹²⁸.

Парламентська асамблея Ради Європи звернула увагу на зростаючу важливість базової освіти з питань науки і техніки (наукова й технічна грамотність), яка дає людям можливість бути конкурентоспроможними на роботі та в повсякденному житті в постійно змінюваному й взаємопов'язаному світі. Базова освіта з питань науки і техніки має бути ключовим елементом освітньої політики, що повинні враховувати програми як у середній освіті, так і в професійній, вищій і неперервній освіті¹²⁹.

Незважаючи на потенціал освіти для знищення бідності, забезпечення початкової освіти залишається великою проблемою: у даний час більше ніж 100 мільйонів дітей, 60 відсотків із яких дівчатка, не відвідують початкової школи. Більшість із цих дітей живе на Півдні Азії та в районі Сахари (Африка). У документі "Цілі Розвитку Тисячоліття", прийнятому 189 країнами-членами Організації Об'єднаних Націй у 2000 р., зокрема, поставлене завдання, щоб до 2015 р. усі діти в усьому світі здобули можливість відвідувати школу. Організація "Глобальна кампанія за освіту" (GCE) щороку проводить Тиждень дій "Відправ мого друга в школу". GCE

заснована в 1999 р. Вона об'єднує головні неурядові організації і спілки викладачів у більш ніж 150 країнах світу з метою забезпечити право на освіту як основне людське право і мобілізувати суспільний тиск на уряди й міжнародне співтовариство та примусити їх виконати свої обіцянки щодо забезпечення вільної, обов'язкової суспільної загальної освіти для всіх людей. Організація виходить з того, що у світі, де 1,2 мільярда людей живе на менше ніж \$1 у день, освіта – це, можливо, наймогутніший інструмент для зменшення бідності і нерівності, поліпшення здоров'я і соціального добробуту й основа для економічного зростання¹³⁰.

Окрім охарактеризованих вимог рівності, демократична освіта має відповідати й низці інших принципів. Назвемо ще декілька з них.

Принцип "більше свободи і відповідальності для самих учнів". Одним із перших його обґрунтував англійський педагог А.С.Ніл (1883-1973), засновник експериментальної школи у Саммерхіллі (Велика Британія, 1937 р.), що стала символом руху вільних шкіл. Його книга "Саммерхілл – виховання свободою" знайомить з принципами побудови демократичної самоврядної школи. Усі питання, пов'язані з громадським життям школи, включаючи покарання за порушення встановлених правил, вирішуються голосуванням на загальних зборах педагогів і дітей, причому голоси і тих, і інших – рівні¹³¹.

Університетська автономія. Демократизація навчального процесу передбачає децентралізацію освіти та можливість ВНЗ *самостійно визначати зміст навчання і структуру своїх навчальних програм*, створювати передумови для більш відповідального і вмотивованого ставлення студентів до своєї освіти, на власний розсуд запроваджувати інноваційні спеціальності тощо.

Демократизм у відносинах викладачів і студентів. Упровадження реальної університетської автономії щільно переплітається з демократизацією навчального процесу, стосунків викладачів і студентів. *Демократична школа повинна формувати істинних демократів*. Будь-які прояви авторитаризму загрожують вихованням покірливості або, навпаки, прагнень до бунту. Результатом же примирливої педагогіки може стати безвідповідальність. Тому необхідно ввести в навчальні заклади договірну форму відносин, за якої провідне значення мають самодисципліна, співробітництво і повага до інших.

Об'єктивність знань і відсутність ідеологічного диктату. Мова йде не про моральний нігілізм чи відсутність виховання суспільних цінностей, а про те, що змістом освіти повинні насамперед бути не погляди чи переконання, а справді наукові відомості, які мінімально піддаються суб'єктивному деформуванню. Зрозуміло, що вони повинні подаватися у зв'язку із загальнолюдськими цінностями та моральними принципами, без яких життя в суспільстві є неможливим. Демократичне суспільство усуває **небезпеку індоктринації освітнього процесу**, дозволивши

кожному громадянину самому вирішувати, у чому полягає сенс його життя¹³².

Прагнення до максимальної тривалості загальної освіти для всіх також належить до засад сучасної освітньої демократії. Суспільство не може вважатися демократичним, якщо воно змушує більшу частину молоді занадто рано входити у світ праці чи професійної підготовки. Подовження термінів навчання можна досягнути шляхом широкої диференціації освіти, надання різним категоріям молоді і дорослого населення свободи вибору прийнятних для них форм і темпів навчання. У європейському освітньому просторі останніми десятиліттями процес суто кількісного подовження тривалості навчання і професійної підготовки молоді з 8-12 до 18-20 років логічно трансформувався в глибокі якісні зміни всіх визначальних цілей діяльності освітньої сфери. Якщо ще в 1960-х роках система освіти надавала лише основи мовної і математично-природничої грамотності, то в наш час вона зобов'язана забезпечити кожного представника нових генерацій ще й професією.

Вітчизняні дослідники обґрунтовують, що сьогодні співіснують тільки дві моделі інституцій освіти: 1) авторитарна (традиційна) модель – вектор інтересів влади повністю домінує над вектором інтересів суспільства, які утискаються до рівня відновлення існуючої соціальної стратифікації та відновлення робочої сили, а вектор інтересів особистості, яка не належить до владних соціальних груп, мінімізується майже до нуля; 2) особистісно орієнтована (гуманістична) модель, у якій збалансовані вектори інтересів основних суб'єктів розвитку освіти, влади – з одного боку, й особистості та суспільства – з іншого боку, за умови розвинутої демократичної правової держави та громадянського суспільства¹³³.

Авангардна педагогічна практика країн стійкої демократії і України, яка робить перші кроки на шляху демократичного розвитку, підтверджує *тенденцію трансформації авторитарної системи освіти в демократичну*. В Україні вже створено чимало посібників та підручників, покликаних допомогти українським освітянам відповісти на виклики сучасності і перебудувати функціонування навчальних закладів та процес викладання на засадах демократизму, а також допомогти зрозуміти сутність демократичних процесів, що відбуваються у світі і в Україні – з урахуванням усього багатства ідей і практик світової та української педагогіки¹³⁴.

Вихідні позиції освіти в Європі. Немає єдиного документа, який окреслює рекомендації для освіти в розвинених країнах Заходу, проте є чимало міжнародних інституцій, які формують принципи освітньої політики. Серед них: ЮНЕСКО та його три дослідницькі установи: Міжнародне бюро освіти в Женеві, Міжнародний інститут планування освіти в Парижі, а також Інститут освіти в Гамбурзі; Європейська Комісія у Брюсселі та її департамент "Освіта, навчання і молодь"; Рада Європи в Страсбурзі та її департамент, який займається

освітою; Центр освітніх досліджень та інновацій (CERI) при Організації економічної співпраці і розвитку (OECD).

Професор Анджей Яновські, проректор Вищої суспільно-економічної школи, директор Вчительського колегіуму в Варшаві, член Ради освітньої політики м. Львова, уклав перелік з десяти проблем, які необхідно враховувати при плануванні змін в освіті. З них випливають постулати, які в розвинених європейських країнах є вихідними позиціями у роздумах про майбутнє освіти. Ці десять проблем є такими:

1. Шкільна освіта як підготовка до самонавчання.
2. Розвиток громадянського виховання і навчання прав людини.
3. Компетентність у користуванні сучасними інформаційними технологіями.
4. Посилене вивчення іноземних мов.
5. Європейськість і елементи багатокультурності.
6. Задоволення освітніх потреб національних і етнічних меншин.
7. Вирівнювання освітніх шансів.
8. Наближення підготовки вчителя до практики.
9. Залучення "споживачів освіти" до планування і впровадження освітніх змін.
10. Довготермінове планування розвитку освіти¹³⁵.

Громадянська освіта. Складовою освітнього процесу в сучасних демократичних країнах є громадянська освіта. Демократія може бути стійкою, а демократичні зміни – успішними лише за умови, якщо громадяни мають необхідні для громадянської участі знання, уміння і бажання їх застосовувати на практиці. Саме ці знання, уміння й установки визначають структуру громадянської компетентності, яку повинна формувати *громадянська освіта*.

Термін "громадянська освіта" вживається для позначення інтегративної педагогічної технології формування громадянських чеснот населення, передусім молоді. Громадянська освіта є визнаним засобом політичної соціалізації, формою заохочення громадян до активної і відповідальної участі в ухваленні спільних рішень. Навчаючи молодь мирних способів політичної поведінки, прийомів розв'язання соціальних проблем і конфліктів, впливу на владу тощо, громадянська освіта сприяє подоланню політичної апатії, анемії, допомагає кожному визначитись щодо своїх політичних інтересів та способів їх задоволення.

Громадянська освіта як освітній проект і як певна громадсько-педагогічна технологія має глибоку історію і тісний зв'язок із демократичною теорією і практикою освіти, передусім у США. У працях теоретиків громадянської освіти досить ґрунтовно опрацьовані питання про сутність громадянської освіти та її структуру, визначено обсяг необхідних "громадянських знань", досліджено

зв'язок між громадянською освітою та формуванням особистості, сформульовано стратегічну мету і завдання розвитку громадянської освіти¹³⁶. Аналогічні проблеми вирішують і українські автори, однак втілення їхніх концепцій у життя поки що наштовхується на брак досвіду та технологічного забезпечення.

Довготермінове планування розвитку освіти. Минули ті часи, коли освіту трактували як явище, яке просто існує і з року в рік відбувається так само. Протягом останніх п'ятнадцяти років у різних країнах спостерігаємо тенденцію довготермінового планування освіти. У документах Європейської Комісії мова йде про такі терміни: планування – 1-2 роки; стратегічне планування – 5-6 років; планування віддаленого майбутнього – 10, 20 або більше років. У 2000 р. Данія планувала розвиток освіти до 2025 року; Німеччина, Греція, Португалія і Великобританія – до 2020 і т.д.¹³⁷

Цікаво, що в більшості країн центральне планування (у масштабах усієї країни) поєднується з місцевим плануванням (у межах певної територіальної одиниці). Всюди спостерігається тенденція до децентралізації, але разом з тим – прагнення до того, щоб попри децентралізацію, держава визначала найважливіші напрямки довготермінових стратегічних дій, а освіта країн ЄС орієнтується на загальні програми ЄС для освіти і навчання.

На засіданні Європейського Парламенту 25 жовтня 2006 р. було прийнято нові Програми, розроблені Європейською Комісією, які розпочали діяти на початку 2007 р. Уперше за історію освітньої політики Європейського Союзу було ухвалено єдину програму, що стосуватиметься питань освіти європейців від дитячого до похилого віку. Метою нової програми є внесок у визначення потреби в довічному навчанні, у розвиток суспільства як просунутого суспільства знання зі сталим економічним розвитком, збільшення і поліпшення робочих місць та досягнення більшої соціальної узгодженості. Це націлює заохочувати взаємодію, кооперацію і мобільність між освітою і навчальними системами в межах суспільства таким чином, щоб вони здобували світову якість.

Нова Програма ціложиттєвого навчання (Lifelong Learning Programme), яка діятиме найближчі сім років (2007-2013), замінює колишні освітні ініціативи ЄС "Сократ", "Леонардо да Вінчі" та "Електронне навчання", які завершилися в кінці 2006 р. Нова Програма об'єднує чотири секторні програми – зі шкільної освіти ("Коменський"), вищу освіту ("Еразм"), професійне навчання ("Леонардо да Вінчі") і освіту для дорослих ("Грюнтіг") та завершується міжсекторною програмою, що зосереджується на політичній кооперації, мовах, інформаційній і комунікаційній технологіях, поширенні і використанні результатів. Завершальним елементом нової програми є ініціатива "Жан Моне", яка зосереджується на підтримці навчання Європейської інтеграції як теми в університетах, і

підтримує певні ключові установи і асоціації, активні в цих питаннях. Бюджет програми складатиме 7 мільярдів євро¹³⁸.

Болонський процес. Університетська освіта в Європі влаштована в різних країнах по-різному. Відсутність уніфікації на різних рівнях навчання заважає переходу студентів з одного навчального закладу в інший і визнанню їхніх дипломів за кордоном. Реформа вищої освіти в Європі, якщо не заглиблюватися в історію, розпочалася в 1998 р. у Сорбонні й об'єднала чотири країни: Францію, Німеччину, Італію і Великобританію. 19 червня 1999 року міністри, відповідальні за вищу освіту, з 29 європейських країн підписали Болонську Декларацію, у якій прийняли на себе зобов'язання провести реформу системи університетської освіти з метою її уніфікації.

Болонський процес – це процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм та інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Його метою є створення до 2010 року європейського освітнього простору задля підвищення спроможності випускників вищих навчальних закладів до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи.

Уявлення про єдиний освітній простір Європи перебуває в постійному розвитку. Наприклад, у Болонській декларації мова йде про прийняття системи вищої освіти, заснованої на двох основних циклах, другий з яких повинен закінчуватися ступінню магістра і / або ступінню доктора¹³⁹. У 2003 році уявлення про систему двох циклів змінилося: якщо у Болоньї ступінь доктора згадувалася лише як один з двох можливих здобутків другого циклу (магістр і / або доктор), то на самміті в Берліні (2003) доповнили структуру вищої освіти третім циклом, здобутком якого має бути докторський ступінь.

Наприкінці вересня 2006 р. на семінарі "Болонський процес у глобальному вимірі" зазначалося, що з огляду на різноманітність національних систем освіти, диференціацію їхніх цілей та завдань, основною метою є збереження національної ідентичності освітніх просторів усупереч їхній тотальній глобалізації. У результаті стратегія зовнішнього виміру має передбачати:

- 1) збагачення європейських традицій і цінностей;
- 2) збереження принципів інституційної автономії та академічної свободи;
- 3) упровадження в життя всіма країнами-учасниками Болонського процесу основних його положень;
- 4) урегулювання питання щодо визнання кваліфікацій¹⁴⁰.

Основні положення Болонського процесу Міністерством освіти і науки України формально зведені до наступного:

- ♦ введення трициклової системи навчальних програм;
- ♦ запровадження сучасних технологій навчання;
- ♦ введення прозорої системи обліку навчальної роботи студента і викладача, так звана система ECTS;
- ♦ встановлення механізмів взаємовизнання навчальних курсів і модулів, програм в цілому та кваліфікацій;
- ♦ створення національного переліку кваліфікацій освіти, сумісного з переліком, на основі якого буде створюватись Єдиний європейський освітній простір;
- ♦ досягнення високої якості освіти за рахунок поєднання навчальної та наукової роботи, створення ефективних механізмів гарантій якості освіти;
- ♦ досягнення трансєвропейської мобільності студентів і викладачів¹⁴¹.

Болонська система структурує університетську кар'єру таким чином: після трьох років навчання студенти одержують ступінь бакалавра, після п'яти років – ступінь магістра і після восьми років – доктора.

Болонський процес на всіх етапах проголошений як добровільний; полісуб'єктний; багатоваріантний; гнучкий; відкритий; поступовий, і як такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури та не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи.

Проте яким би суттєвим не був прогрес реформ, які вводяться Болонською декларацією, місце вищої освіти виходить далеко за програму її структурної реформи в Лісабонській Стратегії, як називають рішення Ради Європи, прийняте у Лісабоні (2000 р.), спрямоване на перетворення Європи в "найконкурентоспроможнішу і динамічну економіку у світі, заснованої на знаннях і здатної забезпечити стійкий економічний ріст, більшу кількість і кращу якість робочих місць і велику соціальну згуртованість"¹⁴².

"При цьому діяти треба вкрай виважено, аби модернізація вищої освіти не перетворилася на її руйнацію"¹⁴³. Існують побоювання, що велика кількість студентів призведе до неприпустимого зниження рівня якості освіти, внаслідок чого дипломи будуть недостатніми для кар'єрного зростання. З метою не знизити якість освіти Міністерство освіти і науки України (МОН) прагне запропонувати кожній молодій людині той тип програми і вид майбутньої діяльності як випускника, який він може опанувати, і встановити таку систему кваліфікацій та посад, яка надаватиме випускникам ВНЗ можливість отримати роботу. Для цього удосконалюється класифікатор професій, посад, кваліфікацій та їх узгодження з Переліком програм магістра і бакалавра, зокрема розширюється перелік посад, на яких зможуть працювати бакалаври. Нині європейські організації з урахуванням Лісабонської конвенції, Болонських принципів та Берлінського комюніке формують перелік кваліфікацій для Єдиного європейського освітнього простору. Він

передбачає загальний опис кожного з трьох циклів підготовки, вихідних знань і компетенцій, що отримують випускники, та діапазон здобутих навчальних кредитів у бакалаврському та магістерському циклах. Кожна країна створює національні переліки, сумісні із загальноєвропейським¹⁴⁴. З метою підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника розвитку та інтеграції в європейське співтовариство у ВНЗ України з 2004/2005 навчального року запроваджено навчальну дисципліну "Вища освіта і Болонський процес" для студентів, які навчаються за освітньо-професійною програмою магістра та аспірантів.

4. Освіта і освітня політика в Україні на початку XXI ст.

Система освіти України на початку XXI ст.

За статистичними даними, Україна є країною високих стандартів освіти. У середньому студенти проводять стільки ж часу на формальну освіту, як і в країнах з розвинутою економікою. Рівень писемності теж високий – він сягає 99,4% дорослого населення та 99,8% дітей. Частка учнів і студентів віком 15-18 років, які навчаються стаціонарно, є однією з найбільших у світі¹⁴⁵.

Здобутком є стабільне поліпшення фінансування освіти. Після періоду економічних труднощів, коли видатки на освіту були на відносно низькому рівні, у 2005 році вони збільшилися до 6,4 % ВВП. Рівень освітніх видатків в Україні є приблизно на тому ж рівні, що в Польщі, Латвії та Литві. Подані цифри не враховують побічні платежі (готівкою та/ або натурою), що їх роблять батьки викладачам і освітнім установам. Таким чином, питома вага видатків на освіту у ВВП є вищою¹⁴⁶.

Україна – рівноправний учасник "Європи знань"

19 травня 2005 р. у м. Бергені (Норвегія) представники Міністерства освіти і науки України на Конференції міністрів освіти підписали документи про приєднання України до Болонського процесу, що дало право Україні стати рівноправним учасником розбудови загальноєвропейського простору вищої освіти до 2010 року, створення так званої "Європи знань" і приведення освітніх систем різних країн до єдиного стандарту.

За повідомленням прес-центру МОН України, участь України в Болонському процесі розширює перспективи розвитку національної системи освіти. Зокрема, нового імпульсу отримає питання освіти впродовж усього життя. Завдяки впровадженню кредитно-модульної системи в навчальний процес студенти вищих навчальних закладів матимуть можливість продовжувати навчання у будь-якому

європейському університеті, а науковці і дослідники вищих навчальних закладів – на рівноправних засадах брати участь у реалізації VI Рамкової Програми ЄС.

Міністерство освіти і науки України спільно зі своїми європейськими партнерами здійснюватиме моніторинг підвищення якості вищої освіти в Україні. Відповідно до європейських стандартів у системі вищої освіти України впорядковується перелік кваліфікацій та наукових ступенів і в повній мірі реалізовуватиметься ступенева вища освіта, забезпечуватиметься тісна співпраця з роботодавцями, особливо, що стосується працевлаштування спеціалістів з освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра.

В Україні створюватимуться умови для надання університетам статусу автономних відповідно до європейських норм і стандартів, а дипломи українських вищих навчальних закладів визнаватимуться за кордоном. Значно розширюються права органів студентського самоврядування. В Україні зараз створюється Рада студентського самоврядування, яка матиме тісні контакти з Об'єднанням національних студентських спілок (ESIB).

Протягом 15-річного етапу побудови ринкової економіки України у вищій освіті відбулися суттєві перетворення (введення інституту приватної освіти, оновлення структури і напрямків підготовки, певна демократизація управління). Стратегічним курсом національної вищої освіти проголошено адаптацію до Європейського освітнього простору. Україна підтримує загальне розуміння мети і обов'язків Болонського процесу, як це зазначається в Болонській декларації і подальших комюніке в Празі, Берліні, Бергені. Починаючи з наради міністрів освіти Європи в Бергені, з часу підписання відповідних документів про вступ України до Болонського "клубу" в 2005 р. вдалося зробити чимало: міністерство створило робочу групу супроводу та міжвідомчу робочу групу, Національну групу промоутерів щодо впровадження Болонського процесу в Україні, підготувало проект Плану дій до 2010 року та Національний звіт України щодо запровадження положень Болонського процесу, який у грудні 2006 р. Болонським секретаріатом загалом оцінено позитивно. У 2006/2007 навчальному році в усіх ВНЗ України III - IV рівнів акредитації було введено кредитно-модульну систему. Підготовлено проект пакету інноваційних нормативних документів, які необхідно впровадити в навчальний процес ВНЗ щодо застосування кредитно-модульної системи. Розробляються рекомендації та здійснюються організаційні заходи із введення Додатку до диплома європейського зразка (Diploma Supplement), який планується запровадити з 2008/2009 навчального року. Кроком до інтеграції вищої освіти є і те, що Всеукраїнська студентська рада стала кандидатом у члени Асоціації національних студентських спілок Європи (ESIB)¹⁴⁷.

Україна – проект "Рівний доступ до якісної освіти"

Модернізаційні тенденції відбуваються в системі загальної середньої освіти (5-12 класи), причому особлива увага звертається на сільські школи. Кабінет Міністрів України отримав позику від Міжнародного банку реконструкції та розвитку, призначену для фінансування заходів у рамках проекту "Рівний доступ до якісної освіти". Обсяг позики становить 86 587 000 дол. США на 4 роки виконання цього проекту. Центральне місце в проекті відведено наданню допомоги Уряду України в забезпеченні рівного доступу до якісної освіти. Цей проект спрямований на підвищення якості освітніх послуг, а також на підвищення рівня ефективності роботи освітньої системи України та модернізацію управління нею. Пропоновані заходи в рамках проекту охоплюють:

Компонент 1. "Професійний розвиток педагогічних працівників" – передбачає модернізацію системи післядипломної педагогічної освіти шляхом підготовки викладачів, які зможуть застосовувати нові підходи до освіти вчителів, організації та проведення короткотривалих курсів для педагогів із зосередженням зусиль на потребах реформування навчальних програм, створення системи підвищення кваліфікації директорів шкіл та працівників органів управління освітою, а також зміцнення матеріально-технічної бази обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Компонент 2. "Удосконалення навчального процесу" – передбачає розроблення та впровадження національної політики вдосконалення навчальних планів та програм; здійснення комплексної державної політики у сфері забезпечення закладів освіти сучасними навчальними ресурсами; розвиток національної системи зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти, забезпечення участі України в міжнародних порівняльних дослідженнях (TIMMS, PISA); надання підтримки зусиллям педагогів на рівні школи та класу в практичній реалізації планів інноваційного розвитку, а також підтримку зусиль на рівні районів, спрямованих на створення мережі інноваційних шкіл.

Компонент 3. "Ефективність та управління ресурсами" – передбачає надання підтримки у сфері планування стратегічних заходів та управління ними; встановлення інформаційних управлінських систем; фінансування оптимізації мережі шкіл у 10 з 28 областей; відновлення шкіл, що потребують ремонту; об'єднання малих шкіл у межах цієї мережі у шкільні округи; розгортання кампанії з інформування громадськості, спрямованої на створення сприятливого інформаційного середовища для проведення реформ у системі освіти і втілення проекту.

Якість української освіти стає все більшою проблемою

Проте при вражаючих кількісних показниках, у доповіді Комісії "Блакитної стрічки" відзначається, що якість української освіти стає все більшою проблемою. Зокрема, у доповіді наголошується, що кошти витрачаються неефективно, спрямовуються здебільшого на утримання шкіл та інших установ, а не на покращення результатів освіти. Управління є занадто централізованим. Можливості здобути освіту нерівні, сільська місцевість та бідні верстви населення залишаються у не вигідному становищі. Низькі зарплати заохочують корупцію, підриваючи стандарти освіти. Професійна освіта не відповідає вимогам ринкової економіки. Це є основним недоліком, враховуючи той факт, що освіта стає все більш важливою для економічних можливостей, оскільки в Україні чим нижчий рівень освіти, тим більший ризик безробіття. "Практичні дії ішли врозріз з риторикою. Уряд намагався боротися з проблемами у сфері освіти в основному збільшенням бюджетного фінансування, головним чином підвищивши заробітну плату вчителям, а не проводячи структурні реформи", – такий висновок укладачів доповіді¹⁴⁸.

Українськими соціологами встановлено, що "у пострадянський період існування українського суспільства відбувається поглиблення процесу поляризації рівнів освіти, тобто збільшується кількість індивідів на полюсах освітньої ієрархії (неповна середня та вища освіта). Спостерігається поступове уповільнення обмінної (циркулюючої) освітньої мобільності між вихідцями з різних соціальних прошарків суспільства. Інституцію освіти нині навряд чи можна вважати чинником забезпечення рівності можливостей, меритократичності процесу відтворення нерівності. Таку функцію вона втрачає. Натомість інституція освіти перетворюється на чинник закріплення існуючої нерівності та чинник соціального закриття високоосвічених і низькоосвічених спільнот, що в перспективі може мати негативні наслідки для суспільства, перетворити освітню, а через неї і соціальну нерівність на спадкову"¹⁴⁹.

Є показовими також дані соціологічного моніторингу "Українське суспільство"¹⁵⁰, що проводиться Інститутом соціології НАН України, щодо міри забезпечення громадян України життєво важливими умовами освіти і знання за період 1994-2006 рр. (див. табл. 5).

Таблиця 5. Міра забезпечення громадян України життєво важливими умовами освіти і знання за період 1994-2006 рр.

№ п/п	Позиції моніторингу / (оцінка у % тих, кому вистачає вказаного)	1994	2004	2005	2006
1	Рівень освіти	36	-	40	42
2	Сучасні науково-технічні знання	9	-	13	14
3	Сучасні економічні знання	8	15	15	18
4	Сучасні політичні знання	11	15	21	21
5	Можливості дати дітям повноцінну освіту	6	-	12	13
6	Вміння жити у нових сучасних умовах	13	25	24	28
7	Можливості працювати з повною віддачею	29	34	34	35
8	Упевненість у своїх силах	30	38	35	39
9	Рішучість у досягненні своїх цілей	27	32	32	33
10	Інтенсивність і самостійність у розв'язанні проблеми	27	40	39	40

Джерело: Саєнко Ю. Українське суспільство: соціологічний моніторинг // Універсум. – 2006. – №11-12.

Наведений фрагмент соціологічних даних, з одного боку, засвідчує певну стабільність розвитку освіти нашої держави, адже спостерігається зростаюча динаміка показників щодо позицій моніторингу, з іншого боку, невеликі значення показників достатності рівня освіченості і науково-технічних (14%), економічних (18%) і політичних знань (21%) та можливості надання дітям повноцінної освіти (13%) вказують скоріше на наявність системних кризових явищ у системі освіти та сучасного стану національної економіки.

Освіта в Україні характерна й тим, що значна кількість учнів і студентів не мають бажання одержувати необхідні знання. Багато студентів жадає одержання диплома, а не освіти. Найстрашніше в цій ситуації те, що низький рівень освіти влаштовує переважну більшість українського суспільства, тому що від якості отриманої освіти практично не залежить доля випускника як школи, так і ВНЗ. В українському суспільстві громадяни втратили шанс підвищувати свій соціальний статус за допомогою власних професійних чи інтелектуальних зусиль. Ринок праці в Україні практично не має потреби у кваліфікованих фахівцях, тому що високотехнологічного виробництва вкрай мало. Окремі викладачі в цих умовах обрали корисливу лінію зниження вимог до студента.

У цій ситуації, "коли низи не хочуть, а верхи не можуть", одній владі кардинально змінити відповідно сучасних викликів ситуацію в освіті не під силу. Описуючи політичні умови освітньої діяльності, В.Андрущенко вказує, що ректорам ВНЗ, "щоб хоч як-небудь захистити студента від шквалу політичних пристрастей, зберегти цілісність навчально-виховного процесу... доводиться балансувати на межі

можливого і доцільного, абсурду і реальної практики. Де вже там займатись освітнім процесом, наукою, організаційно-економічною чи виховною роботою"¹⁵¹.

Сьогодні, вказує М.Згуровський, українська освіта "стоїть перед необхідністю нових реформ, що обумовлені як потребами українського суспільства та євроінтеграційними тенденціями, так і її глибинними суперечностями..."¹⁵².

Одна з ключових проблем демократизації вищої освіти в Україні – проблема університетської автономії. Деякі дослідники вважають, що навчальні заклади, які в Україні називаються університетами, не відповідають сучасній ідеї університету¹⁵³, оскільки вони були і в переважній більшості залишаються державним знаряддям індоктринації молоді, не володіють правами, які традиційно асоціюються з університетами в демократичних країнах, не є осередками, з яких поширюються цінності свободи та моральності на все суспільство.

У звіті Державного Департаменту США, оприлюдненого 5 березня 2007 р. відділом з питань демократії, прав людини та праці, вказується на корумпованість вищої освіти в Україні як при вступі до ВНЗ, так і під час навчального процесу, та на відсутність розуміння принципу академічної свободи в українській освіті. Академічна свобода має велике значення для розвитку освіти. Якби її метою було б щеплення різних "схвалених" догм, то академічна свобода була б не лише непотрібною, вона була б контрпродуктивною. Догми краще всього поглинаються при некритичному викладанні. Освіта вимагає критичної орієнтації. Безперечно, для того щоб освіта стала справді вільною, у суспільстві повинні відмерти ще численні явища й стереотипи, наприклад, уявлення про те, що людина "мусить" отримати вищу освіту, бо інакше життя не вдасться, або про вступ до ВНЗ як єдиний законний спосіб уникнути військової служби. Повинен відмерти контроль держави над університетами та їхніми керівниками, контроль над навчальними програмами.

Сучасний світ вимагає творчих лідерів широкого кругозору, творців інноваційних знань. За таких умов університетська освіта має бути передусім націлена на розвиток універсальних здібностей студентів, а потім уже – на їхню спеціалізацію. До універсальних здібностей зараховують ті, що дають молодим людям можливість мислити і діяти, здійснювати власний вільний вибір, не піддаючись ідеологізації та маніпулюванню. Універсальна освіта надає змогу значно швидше освоїти нові професійні знання, вести діалог з представниками різних професій, знаходити нетривіальні рішення, неможливі в рамках тих або інших конкретних дисциплін. Універсальність і міждисциплінарність освіти стає важливим елементом інтелектуального капіталу особистості. Однак українські ВНЗ тяжіють до фіксованого переліку дисциплін, яким властива роздільність і неінтегрованість, залишаються національними, вузько сфокусованими, випускають "гвинтиків", а не лідерів, працюють поза глобальними зв'язками.

На сьогоднішній день демократизація освіти перебуває в гострій суперечності з тенденцією до поглиблення соціального розшарування українського суспільства, включно із зростанням відмінностей у можливостях здобути якісну професійну (середню чи вищу) освіту для вихідців із різних суспільних верств. Це ставить під загрозу принципи доступності освіти та рівних можливостей, що є стрижнем системи демократичної освіти.

Українська освіта має відійти від ідеологізації освіти радянського зразка, відмовитися від нав'язування поглядів, як це було в минулому. Поряд з тим, вона мусить подбати про формування громадянина, здатного брати участь у політичному житті, зміцнювати й розвивати демократію. Навчання демократії, формування громадянськості – це процес, який триває упродовж усього життя. Але дуже відповідальна його фаза – студентські роки. Для того, щоб у студентів розвивалися риси громадянськості, необхідно, щоб і під час навчання, і в позаурочний час молода людина самостійно, лише при певній допомозі викладача, здобувала освіту, вибирала собі навчальні курси та викладачів, брала на себе відповідальність за рівень і напрям своєї підготовки, а також за напрям змін у тому середовищі, у якому вона живе. Отже, *залучення до самоврядування* в студентських гуртожитках і загалом у ВНЗ також може стати одним із важливих щаблів громадянського зростання.

Верховна Рада України 22 березня 2007 року ухвалила зміни та доповнення до деяких статей до Закону України "Про вищу освіту". Зокрема, зміни торкнулися статті 38 "Студентське самоврядування", відповідно до якої створення у ВНЗ органів студентського самоврядування віднині покладатиметься на самих студентів. Ці нововведення значно розширяють повноваження органів студентського самоврядування. Ними передбачено 10 % представництво студентського колективу у вчених та педагогічних радах; можливість участі студентів у виборах ректорів і керівників факультетів та завідуючих кафедрами. Для цього керівництву вищих навчальних закладів доручено створити відповідні умови для забезпечення діяльності студентського самоврядування. Також передбачено активне залучення студентів до роботи комісій по ліцензуванню та акредитації ВНЗ.

Студентські хвилювання 2006 р. у Франції показали, що студенти – це справді сила, і коли вони збираються разом, то можуть досить ефективно вирішувати поставлені проблеми. Хоча в Україні студенти не діють такими радикальними методами, ігнорувати їхню енергію і творчі можливості не варто.

Отже, перед українською державою, що прагне бути демократичною і соціальною, постає нелегке завдання – поєднання принципів рівності можливостей та меритократичності процесу одержання вищих рівнів освіти, надаючи такі можливості найбільш здібним індивідам, не забуваючи при цьому, що здібними

можуть бути діти з будь-якого соціального середовища, якщо їм створити для цього належні умови. Тому політика української влади в галузі освіти має ґрунтуватися на відповідних фахових моніторингових дослідженнях, а з метою наближення освіти України до стандартів європейського освітнього простору урядом мають бути забезпечені такі зміни в освіті:

- 1) Гармонійний розвиток усіх рівнів освіти, приведення їх змісту і організаційних форм у відповідність до вимог демократичного суспільства, акцентуючи увагу насамперед на проблемі формування у молоді життєвої, професійної і громадянської компетентності – тих знань, умінь і навичок, які необхідні для успішної життєдіяльності в умовах глобалізованого світу.
- 2) Забезпечена прозорість і ефективність використання державних ресурсів – грошей платників податків – шляхом громадської участі в контролі і посилення підзвітності в наданні державних послуг в освіті.
- 3) Забезпечений рівний доступ до якісної освіти вихідцям з усіх верств суспільства, зокрема, прошарків населення, що потребують особливої уваги в умовах перехідної економіки (діти з малозабезпечених родин, безпритульні, люди з особливими потребами), не порушуючи інші принципи демократичної освіти, такі як свобода, безпека, ефективність.
- 4) Визначеність щодо параметрів децентралізації освіти, встановлення своєрідних меж ефективності, у яких керівні та управлінські ланки різного рівня здатні ефективно та легітимно здійснювати свої функції, відмова від домінування держави в освітній політиці, зростання активності інших її учасників (стейкхолдерів).
- 5) Створення нормативного і регуляторного середовища, в якому бізнес, громадські організації, зацікавлені в компетентних працівниках, свідомих громадянах, більш активно включаються у фінансування освіти.

5. Ключові виклики для освітньої політики в Україні

Складні завдання стоять сьогодні перед системою освіти України як з точки зору підвищення її якості, забезпечення творчого входження в європейський та світовий освітній простір, так і з точки зору демократизації в усіх її вимірах. За своєю формою і за змістом українська освіта не відповідає вимогам сьогодення. Вона не виконує призначену їй функцію підготовки фахівців, здатних у своїй масі, а не в поодиноких випадках, до діяльності в глобалізованому світі, і виховання громадян, здатних до активного життя у демократичній державі. Вирішення цих завдань залежить від створення механізмів вироблення і втілення в життя науково обґрунтованої програми розвитку та реформування освіти, яка б спиралась на інтереси певних суспільних груп. Хто ж має її опрацьовувати?

Розробка й затвердження державних програм розвитку освіти. За Конституцією України¹⁵⁴ визначення засад державної освітньої політики в Україні, затвердження загальнодержавних програм розвитку освіти належить до компетенції Верховної Ради (ч.5, 6 ст. 85), а забезпечення проведення політики у сфері освіти покладено на Кабінет Міністрів України (ч. 3 ст. 116). У низці офіційних документів задекларовано узгодженість цілей та завдань державної освітньої політики України та демократичних країн світу, зокрема європейських. Проблемою однак є вироблення ефективних рішень у галузі освітньої політики, які відповідали б задекларованим цілям і умовам країни, та їх повноцінне впровадження в життя.

Сформульовані в рамках аналізу політики вимоги до розроблення концептуальних документів, які забезпечували б якісну державну політику в будь-якій сфері, на жаль, не враховуються під час підготовки нормативних актів у галузі реформування освіти. До таких вимог належать: аналіз стану та причин невиконання попередніх рішень; визначення проблем і цілей змін; аналіз можливих альтернатив розвитку, наслідків ухвалення рішень з урахуванням інтересів та реакції всіх суспільних груп, потрібних ресурсів, труднощів та механізмів упровадження.

У 2002 р. Указом Президента України затверджено "Національну доктрину розвитку освіти" – документ, що визначає стратегію і напрями розвитку освітньої політики в Україні в першій чверті XXI століття. Цей документ замінив Державну національну програму "Освіта. XXI століття", яку виконано тільки частково, насамперед через її декларативний характер. Під час розроблення та експертного обговорення Доктрини було вказано на причини існуючих протиріч між задекларованими пріоритетами та реальним станом освіти в суспільстві, найближчими перспективами її розвитку. Сама ж Доктрина не аналізує причин повільного реформування освіти. Головне питання: "як саме рухатися до намічених цілей?", тобто питання про створення механізмів реалізації освітньої політики, залишається без відповіді. На це вказують багато дослідників проблем розвитку освіти в Україні, зокрема аналітики Міжнародного центру перспективних досліджень, що постійно здійснюють розроблення в галузі освітньої політики¹⁵⁵.

Освітнє законодавство України і аналіз проблем освітньої політики. Аналіз проблем освітньої політики – відносно нова проблема для вітчизняного суспільствознавства. У ньому не напрацьовано необхідного наукового інструментарію, відчувається дефіцит наукової, навчальної, методичної літератури, контингент аналітиків освітньої політики в її сучасному розумінні лише формується. Отож не дивно, що поряд з певними здобутками в українській освітній політиці є чимало тенденцій, які аж ніяк не можна назвати позитивними.

Наприклад, існують серйозні підстави вважати освітнє законодавство України реальним гальмом для її розвитку. Успішність освітніх реформ, модерніза-

цій та інновацій мало пов'язана з тією сумою грошей, що вкладені в них. Приклади історії США, Франції, СРСР та інших країн свідчать, що вкладення коштів у чинну систему освіти без її сутнісних змін і стратегічної переорієнтації є марною справою. Узагальнення нечисленних прикладів порівняно успішних освітніх реформ останніх десятиріч у розвинених країнах показує, що кошти в них не відігравали вирішальної ролі. Позитивним зрушенням передували інтелектуальні зусилля, результативна і досить тривала робота науковців та експертів. Реалізація створених планів модернізації щоразу розпочиналася із законодавчих нововведень, які детально виписували схему незначного за обсягом "пілотного експерименту". Потім результати експерименту аналізувалися і слугували надійною основою для наступних кроків¹⁵⁶.

Суспільні ризики реформування освіти. Процесу реформування властиві суперечності, спричинені не лише недостатнім фінансуванням, яке часто вважають головною причиною зриву реформ або їхньої неефективності, а й тим, що будь-які реформаторські починання тягнуть за собою соціальні зміни: у сфері зайнятості, у соціальному статусі, можливостях, матеріальній забезпеченості людей, насамперед освітян. Зміни в структурі навчальних планів і формах навчання та оцінювання з неминучістю позначаються на вимогах до кадрів і засобах їх підготовки, ведуть до того, що одні освітні структури виникають, а інші – закриваються. Реформи можуть бути не вигідні особам чи групам, які задіяні на різних рівнях системи освіти, і відповідно гальмуються, саботуються чи ігноруються ними. Наразі держава та більшість професійної педагогічної спільноти в Україні намагаються на збереженні усталених форм навчання. Реформи намагаються убгати в прокрустове ложе звичних форм організації освіти та критеріїв оцінювання знань. Така політика може призвести або до хронічного відставання країни, або спричинить "вибух", з якого постануть новації, що зметуть усі старі форми без розбору, зокрема й ті, що життєво необхідні для суспільства.

Освіту не можна реформувати за наказом згори. Аналіз історії розвитку освіти та сучасних спроб її реформування в Україні показує, що ефективна модель освіти може з'явитися лише в результаті співвіднесення – під час її створення та реалізації – різних цілей, завдань, підходів. Коли ж проектування та впровадження сучасних форм освіти здійснює єдиний центр (держава, міжнародна організація), поширюючи свій вплив на все суспільство, політика реформ часто напштовхується на глухий спротив системи, яка в той чи інший спосіб повертається "на круги своя". На думку В.Нікітіна, численні спроби реформувати освіту вказівками згори не були успішними саме через неврахування інтересів впливових груп, що призводило до постійного гальмування реформ у сфері освіти¹⁵⁷. Наївним було б сподіватися на підтримку змін, які суперечать особистим та групо-

вим інтересам людей. Однак ці питання очевидні для кожного, кого зачіпають реформи, не є об'єктом пильної уваги реформаторів, майже не обговорюються в суспільстві, і в результаті воно виявляється не готовим до їх розв'язання.

Незадовільна участь політичних партій у реформуванні освіти. У передвиборних програмах більшості партій констатується стан і проблеми системи освіти в Україні, визначається її роль у розвитку держави, пропонуються шляхи реформування. Програми партій можна поділити на два типи: перші пропонують спроектовані в минуле скоріше гасла, аніж варіанти освітньої політики, другі подають варіанти стратегій, тією чи іншою мірою спрямованих у майбутнє. Узагальнюючи огляд передвиборних програм 2002 року, аналітики визнали, що більшість політичних партій, учасниць виборчого процесу не бачать в освіті базового, рушійного чинника розвитку суспільства. Пропозиції щодо реформування системи освіти зводяться до підвищення зарплати викладачам (що, власне, є проблемою реформування не системи освіти, а соціальної сфери, податкової системи тощо) чи повернення до гарантованої безкоштовної вищої освіти (що виглядає утопічно)¹⁵⁸. І на парламентських виборах 2006 року експертне дослідження засвідчило невідповідність головних українських політичних сил викликам сьогодення, непослідовність їх у намірах і діях щодо вирішення проблем освіти та освітян, питання освіти виявилось для них способом маніпулювання свідомістю суспільства¹⁵⁹. А відтак сподіватися на належну скерованість партій і блоків на сутнісні зміни в освітній системі, реформування її на рівні змісту, якості, філософських засад, не доводиться.

Освітня політика має бути взірцем публічності. Завдання полягає в тому, щоб під час підготовки стратегій і окремих політичних рішень домогтися представлення і розгляду всіх інтересів, пов'язаних з освітою, реалістично врахувати ресурси окремих дійових осіб і чітко сформулювати завдання. Цього знову ж таки неможливо досягти, якщо всю підготовку рішень, ресурси та відповідальність зосередити в одному місці, а саме – у державній системі управління. Уряди різних держав мають неоднаковий ступінь впливу на освіту, але жодна з них не має достатніх фінансових та управлінських ресурсів, щоб ефективно й результативно, без залучення ресурсів усього суспільства забезпечувати весь комплекс необхідних умов.

Отже, і в Україні потрібно створити механізм публічного обговорення напрямків освітньої реформи та їх соціальних наслідків, розподілу завдань і зобов'язань між різними учасниками освітнього процесу. Поки що це пов'язано з низкою труднощів: відсутності традиції публічного вироблення політики; браком управлінських кадрів із відповідними навичками; наявністю переконання, що освітою має опікуватись лише держава. Створивши механізм освітньої полі-

тики (знизу догори) за участю громадськості, українське суспільство закладе наріжний камінь процесу демократичного трансформування освіти у відповідь на виклики історії.

Збереження багатоманітності освітніх підходів і практик. Надзвичайно важливим є питання обмежень. Неможливо, скажімо, перестрибнути обмеження, що накладаються попереднім станом освіти, швидко змінити традиції або вимагати від людей, аби вони діяли всупереч своїм інтересам. Освітня політика – це забезпечення поля можливостей у рамках *ідеології багатоманітності*. У даному випадку говорять про *політичний спосіб* реформування (з урахуванням та узгодженням суперечливих інтересів), який *протистойть централізованому (директивному) способowi*. Безумовно, що політичний спосіб не ідеальний, але він має одну істотну перевагу: відкриває можливості для збереження багатоманітності освітніх підходів і практик. Централізований спосіб трансформації таких шансів не дає. Він може забезпечити тимчасову перевагу у швидкості та масштабі змін, але притаманне йому скорочення ресурсу багатоманітності неминуче веде до зменшення спроможності до участі й саморозвитку людей.

Освіта і політика. Сьогоднішні суспільства стикаються зі швидкими і величезними технологічними змінами. Тому потрібні нові спроби і методи. У Лісабонській Стратегії Євросоюзу, наприклад, визнається потреба навчання протягом життя для того, щоб бути здатним протидіяти економічним і соціальним проблемам. Інші країни повинні боротися із зростаючими фінансовими проблемами освітньої політики. Що можуть політики зробити, щоб вирішити ці проблеми і як можуть вони здійснити на практиці своє знання? Вони дають обіцянки більших освітніх витрат, але чи цього достатньо?

Вироблення та впровадження освітньої політики, яка відповідала б умовам України і сучасного світу, вимагає змін у державній політиці загалом: у зміні її пріоритетів, їх переорієнтації на ті сфери діяльності, які забезпечують людський розвиток, а також у реформуванні механізму прийняття державних рішень. Заходи, які намічаються в рамках освітньої політики, мають посісти належне місце в системі пріоритетів держави та інших суспільних суб'єктів; бути пов'язаними до можливостей фінансування, насамперед, до державного бюджету; враховувати інтереси громадськості, з одного боку, та створювати умови для реалізації ініціатив громадян і місцевих громад, з іншого. Реформування освіти, отже, може бути успішним, якщо воно стане органічною складовою перебудованої на демократичних засадах державної політики, яка має стати публічною політикою – відкритою для усіх зацікавлених груп та осіб, загальносуспільною справою.

Висновки

Багатозначність поняття "освіта" відображає специфічний суспільний простір, у якому відбувається "навчання свободи" і функціонують державні, формальні, неформальні та інформальні системи розвитку індивіда та його соціалізації.

Освітня політика є уособленням та кінцевим результатом взаємодії існуючих політичних та соціальних інститутів, груп інтересів та індивідів як між собою, так і з оточуючим середовищем – економічною, соціальною, правовою системами, існуючою політичною культурою, її різними сегментами.

Освіта у стратегічній перспективі має бути інваріантна щодо тактичних, ситуативних змін політичного курсу. Різні політичні сили та групи інтересів мають різну зацікавленість щодо результатів освіти, проте інфраструктура освіти вимагає постійної уваги уряду, цілеспрямованих довгострокових інвестицій, взаємодії центральних та місцевих органів влади, що потребує розроблення і втілення довгострокової освітньої політики на демократичних засадах.

Освіта є викликом сучасній демократичній державі, оскільки на її якість впливають "минуле" (попередня якість освіти, панівні академічні цінності); "сучасне" (ресурси, що виділяються на освіту державою і суспільством; ефективність управління; престиж освіти і оплата праці освітян; усталена структура підготовки фахівців тощо) та "майбутнє" (зростаюча потреба в досконалії загальній, політичній і професійній компетентності громадян).

Основною особливістю країн з високим розвитком демократії є те, що завдяки взаємодії освіти, професійної компетентності і технологій створюються стійкі умови для росту продуктивності праці. Освіта зіграла провідну роль у демократичному й економічному розвитку таких країн, як Південна Корея і Фінляндія.

Між освітою, демократією та економікою існує непроста взаємність, проте точне спрямування освітньої політики на досягнення вищих рівнів людського розвитку та економічної свободи є засобом формування освіти, адекватної сучасним ринкам праці з метою забезпечення сталого демократичного розвитку країни. Удосконалення освіти – справа всього громадянства.

Головними пріоритетами освіти початку ХХІ століття є якість і рівність в освіті, надання більшої свободи і відповідальності для самих учнів і студентів, автономія навчальних закладів, демократизм у відносинах викладачів і студентів, довготермінове планування розвитку освіти.

Хоча існує широко погоджене бачення головних принципів, якими повинна керуватися реформа освіти в Україні, на практиці система залишається подіб-

ною тій, що панувала в минулому. Необхідно зробити багато справді початкових кроків, щоб створити ґрунтовну основу для майбутніх реформ для демократичного розвитку освіти відповідно до вимог споживача – приватних осіб та інституцій, регіональних особливостей.

Приклад децентралізованих систем освіти в країнах сталої демократії засвідчує, що освіту не можна реформувати за наказом згори. Системні зміни, які запроваджуються бюрократичним шляхом, зазнають невдач або перетворюються на декларативну адаптацію освітньої системи без реальних змін у ній рівня академічної свободи та позбавлення її від корупційних явищ.

Освітня політика має бути взірцем публічності і зберігати багатоманітність освітніх підходів і практик. Зокрема, має зростати можливість вибору індивідом у просторах глобальної та транснаціональної освіти необхідного йому синтезу різних орієнтованих типів освіти. На перший план висуваються проблеми транс- і міждисциплінарної організації змісту освіти, створення ефективних органів громадськості та наднаціональних інституцій, які турбуються про орієнтири для освіти.

Демократичній державі важливо не допуститися помилок у пріоритетах при виділенні ресурсів на функціональні блоки в структурі освіти (формування стратегії управління якістю освіти; її реалізація та блок "зворотного зв'язку"). Разом з тим, пам'ятаючи про визначення Алексіса де Токвілля освіти як "навчання свободи", кожний громадянин має братися за завдання "навчатися свободи" з ентузіазмом, завзято і наполегливо, сприяти ефективності розвитку освіти на національному, регіональному та місцевому рівнях, тому що ставкою є як його успішність у суспільстві, так і власне демократія у суспільстві.

3. ФІЛОСОФСЬКІ СТРАТЕГІЇ І ГЕНЕРАТИВНА ОСВІТА

У цьому розділі аналізуються проблеми сучасної освіти в дихотомії філософських та освітніх стратегій¹⁶⁰. Подаються необхідні уявлення про так звану "елементарну одиницю освіти", тобто шукану клітинку освітнього процесу, що породжує увесь всесвіт освіти, та "матрицю" освіти, яка визначає розвиток і поступ навчальних закладів. Також аналізується стан експертної діяльності в галузі освіти. Ці замітки, написані автором у 2004 р.¹⁶¹, на жаль, ще не застаріли, і спрямовані на вироблення політики та філософії генеративної освіти, тобто освіти, яка здатна породжувати свободу і помножувати енергію особистості, сприяти повноцінному розвою нової генерації суспільства. Розвивається ідея "ексцентричної експериментальної стратегії" для освіти.

1. Філософські стратегії і освіта

Звернення філософії до теми стратегій актуальне з таких причин.

По-перше, якщо скористатися термінологією дискурсивної теорії, сучасна філософія трансформує свій тип дії з "комунікативної" на "стратегічну". Комунікативні дії спрямовуються на досягнення взаєморозуміння і вірогідності, заснованої єдино на "правильному" обговоренні під час діалогу. Стратегічна дія орієнтована на успіх і мотивується індивідуальними цілями¹⁶². У руслі комунікативних дій шукають сталу, "як геометрія Евкліда", теорію філософії¹⁶³. Така теорія, вважав Кант, як "капітал", ошчасливить суспільство, надавши людям "метод усіх наук" і засоби досягнення успіху¹⁶⁴.

По-друге, ідея скористатися стратегічним менеджментом для пожвавлення філософії знайшла своє вираження у так званій "міжсекторній стратегії філософії" ЮНЕСКО¹⁶⁵. У документі, що викладає її, сучасна філософія бачиться як транснаціональне підприємство, місія якого – виробництво свободи. Філософське підприємство має у своєму розпорядженні величезний склад інтелектуальних ресурсів, але, на жаль, з нерозвинутою логістикою. У національних філіях філософії нерідко ще домінує цехова культура середньовіччя. Можливо, ми напередодні нової економіки філософії, що буде визначатися правилом Діогена про винагороду філософської роботи, який на питання: "Скільки варто подавати філософу?" відповідав так: "Не скупися, скільки ти даси – буде твоєю ціною, а не ціною філософа".

Стратегія – це рух до майбутнього з розумінням того, що відбувається сьогодні. Філософія, як підприємство, може переписати свою історію в категоріях стратегічного менеджменту, як історію здійснення типових стратегій: "пряма інтеграція", "зворотна інтеграція", "горизонтальна інтеграція", "захоплення ринку", "розвиток ринку", "розвиток продукту", "диверсифікація" – "концентрична", "конгломеративна", "горизонтальна", "загальне підприємство", "скорочення", "відторгнення", "ліквідація", "комбінація"...

Однак, стверджує В.В.Кизима, автор концепції тоталлогії, "Сучасна людина змушена рухатися до майбутнього, не розуміючи, що відбувається сьогодні"¹⁶⁶. Через це людині страшно, некомфортно, і, зрештою, вона перетворюється на продукт для маніпулювання.

Але невже ми так і не розуміємо, що відбувається сьогодні? "Злиденність і внутрішня убогість сучасної людини", зафіксовані Ніцше ще в ХІХ ст., не зникають. Не застаріла й оцінка Ніцше стану знання й освіти в суспільстві: "знання, незважаючи на свій могутній розмах, не зуміло ще вирватися на волю, глибоке почуття безнадійності ще залишилося і прийняло те історичне забарвлення, що в даний час огортає меланхолійним серпанком усю нашу вищу освіту і виховання"¹⁶⁷. Родинне по місії філософії інше транснаціональне підприємство з виробництва свободи, освіта, маючи численні базові стратегії (маршрути) розвитку, не готує повною мірою своїх учнів для свободи. Тому за таких обставин у наш час здається, говорячи словами Ніцше, неймовірною і безглуздою "настільки розповсюджена нині задоволеність" окремих реформаторів українською освітою.

Отже, стратегії існуючих підприємств з виробництва свободи – філософії й освіти – залишаються не результативними. У зв'язку з цим пропонується розглянути паралельно стратегічні дії філософії й освіти в надії на їхню синергетичну взаємодію.

Ключовою проблемою політичних дискусій з питань освіти є вибір між двома стратегіями її реформування: а) елітарної (радикально-ліберальної) і б) демократичної (соціальної). Прихильники першої з названих стратегій вважають за необхідне надати всім учасникам освітнього процесу якнайбільше свободи вибору, а потім залишити їх самим собі, покладаючись на ринкові механізми. Навпаки, інша модель покликана забезпечити не тільки рівні права, але і рівні можливості одержання освіти для всіх громадян. В Україні, в умовах відсутності в ній публічної політики освіти, явної боротьби між подібними напрямками не спостерігається, і це не добре, тому що "освіта – єдиний реальний ресурс глобалізації для України, але ми його стрімко втрачаємо, ...тому, що не даємо створити поруч іншу систему освіти, і через її становлення зробити потрібні зміни"¹⁶⁸.

Якою ж може бути стратегія створення іншої системи освіти?

В.В.Кизима пропонує стратегію постнекласичної освіти¹⁶⁹. Феномени класичної, некласичної і постнекласичної освіти конструюються за критерієм утілення суб'єкт-об'єктної єдності в освітніх системах. Схема така: класична освіта сфокусована на об'єкті, некласична – на суб'єкті, а визріваюча нині постнекласична освіта повинна базуватися на "моделі людиноосвітньої цілісності" і філософської концепції тоталлогії, що розвивається автором, В.В.Кизимою. Остання презентує "постнекласичну" людину, фактично "реальну", що володіє всією повнотою свого життя і буття. Відповідно, класична освіта формує класичну людину, некласична – некласичну людину. Перехід до нової, постнекласичної освіти, вимагає змін в освітній політиці і стратегії діяльності, переосмислення світоглядних принципів освіти. Для нової освіти пропонуються принципи фундаментальності гуманітарного знання, використання інтерактивних засобів і рефлексивних механізмів, свобода вибору учнями відповідно до змінюваного ціннісного простору навчання як організуючого цілого¹⁷⁰.

Одним із найголовніших напрямків "міжсекторної стратегії філософії" ЮНЕСКО є навчання філософії. ЮНЕСКО і французький комітет "New Philosophical Practices" розглядають філософію як найважливішу діяльність і практику в сучасному житті та освітній галузі. Про те, що філософія не є "зайвою" чи лише елітарною діяльністю, демонструє розвиток критичного мислення як курсу навчання в багатьох країнах, вивчення філософії в початковій школі Бельгії, Норвегії і Бразилії¹⁷¹. Поява зовсім недавно нових філософських практик – "філософія для дітей", "філософія в кафе", філософські симпозиуми в бібліотеках чи книгарнях, філософський консалтинг у менеджменті, успіх філософських передовиць-статей для загальної публіки – розглядаються як свідчення відновлення живучості філософії. Розширення філософського навчання вимагає розвитку його педагогіки¹⁷².

Однак у стратегіях посилення ролі філософії в освіті зв'язок між ними розглядається вузько: освіта розуміється як ізольована галузь, що пов'язана з філософією тільки як із предметом навчання. Новий підхід представлений у трьох недавніх працях у галузі філософії освіти – "Хайдеггер, освіта і сучасність" (Michael Peters, ed.); "Аристотель про потребу суспільної освіти" (Randall Curgen); "Ханна Арендт і освіта" (Mordechai Gordon, ed.) Сутність нового підходу до філософії освіти полягає в розумінні освіти як присутності в межах широкої констеляції філософських питань, що припускають єдність теорії і практики, свідомості і тіла, філософії й освіти¹⁷³.

Виникнення стратегії радикального з'єднання філософії й освіти викликane тим, що освіта, виховання багато в чому залежать від того, як сучасний вихователь знайде свою ідентичність, тобто зуміє визначитися з питання "як жити са-

мому". Філософія та її стратегії багато в чому розвиваються з метою дати контури відповідей на це питання, подібно книзі "Стан постмодерна" Ж.Ліотара, у якій вихід із кризи освіти, зокрема, бачиться в появі Нового професора.

Після таких книг локальна ситуація яснішає, а розроблення для неї відповідної стратегії стає легшою. Разом з тим у глобальних стратегіях бачиться загроза локальному. Наприклад, указують на тісний зв'язок між деконструктивістською стратегією філософії і глобалізмом, бачачи в деконструктивізмі "супутній ефект глобалізму". Вважається, що така "стратегія руйнує всі локальні ідеологічні і релігійні стереотипи і заміняє їх загальністю загальних місць, що загальні тільки через свою банальність"¹⁷⁴.

Однак, відкидання деконструктивістської стратегії у філософії (і одночасно конструктивістської стратегії в освіті) наражає на небезпеку "імперіалізму локального". Тому доцільно використовувати деконструктивістський запальник з метою оголення ілюзій сучасної української освіти. Реальна українська культура є аморфною структурою і скоріше виражається домінуванням маргінальних субкультур і антикультур, укорінених, зокрема, у формах псевдоосвіти і корупції в освіті. Для переосмислення класичних цінностей і функціонуючих псевдоцінностей у різних сферах громадського життя, у тому числі і в освіті, необхідна постмодерністська правдивість, а не прокрустова стратегія чергової доктринальної модерністської побудови.

2. Польові дослідження української освіти

У 2004 р. видано книжку *"Поза межами можливого: школа якою вона є"* – збірник професійних досліджень і роздумів про сьогодишню школу в Україні¹⁷⁵. Дослідження бувають "кабінетними", тобто збір і аналіз вторинної інформації, зосередженої у публікаціях та документах, та "польовими" – одержання й аналіз первинної інформації з певної проблеми шляхом використання соціологічних опитувань, моніторингу й аналізу матеріалів, глибинних інтерв'ю, фокусів-груп, експертних опитувань, структурованих спостережень. Отримані таким чином емпіричні дані піддаються обробці, проводиться факторний, кореляційно-регресійний, матричний або інший вид аналізу. Хоча це не є обов'язковою ознакою польових досліджень. Так, Американська Рада Наукових Товариств (АРНТ), приймаючи проекти польових досліджень на конкурс у сфері гуманітарних наук, виключає з розгляду проекти з використанням кількісних методів та опитувальників.

Попри всю невизначеність, широту жанру і процедури польових досліджень, цей "збірник професійних досліджень" потрапляє до цього жанру. Бо головним у польових дослідженнях є побачити конкретну людину у вимірах повсякден-

ності, нашої "верховної реальності", якомога менше зашореної ілюзіями іншої реальності – різноманітних концепцій, законів та приписів. Праці в цьому жанрі рідкісні в Україні (прикладом може бути книга І. А. Зязюна *"Педагогіка добра: ідеали і реальність"*)¹⁷⁶ і знаходяться поза рамками офіційної науки, що важко відрізняє "верховну" і "концепційну" реальності у своїх кабінетних дослідженнях, перебуваючи в полоні останньої і втрачаючи твердий ґрунт повсякденності для вирішення проблем.

Книга рельєфно описує реальність сучасної української освіти на фоні управлінських намагань різного рівня щодо спрямування діяльності шкіл та її акторів. І хоча один із авторів книги вважає, що *"неможливо виміряти все освітнє поле"*, їм усім вдалося укласти енциклопедію сучасного шкільного життя, цього *"незбагненого і неоціненого явища нашого життя"*. Бо *"Хочеш побачити найвищі злети людського духу, найщирішу самовідданість своїй справі, дітям, найяскравіший інтелект – іди в освіту; хочеш побачити агресивну примітивність мислення, хитре користолюбство – іди в освіту. Співвідношення цих полюсів встановити важко... Але від того, які тенденції будуть потужнішими, залежить наше майбутнє. Тому хочеться утверджувати й поширювати позитивні тенденції найкращого, найпередовішого в нашій школі"* (С. 168-169). Перегорнемо сторінки книги, здійснюючи довгі виписки, бо вони варті цитування, гамуючи бажання розпочати доповнення в аргументації чи полемізувати.

Про *"тенденції найкращого, найпередовішого в нашій школі"* у книзі написано багато і з гордістю, проте її авторів все-таки більше турбує *"парадокс нашого часу"*, який вони вбачають *"у тому, що система середньої освіти, для розвитку якої держава не створила умов, усе ж розвивається. Але розвивається імпульсивно й негармонійно"* (С. 181). Бо, починаючи з 1991 року, коли було ухвалено першу редакцію Закону України "Про освіту", *"до цього законодавчого акта 15 разів вносилися зміни й доповнення, проте структура освітньої системи залишилася без особливих змін і нагадує структуру радянської системи"* (С. 7-8). Аналізуючи відповіді старшокласників столичних та інших шкіл на запропоновані анкети, автори фіксують *"величезну відстань між намірами і реальними результатами" української освіти* (С. 136).

Первинний матеріал, який відкривався авторам під час польових досліджень, *"розмовляючи з директорами й адміністраторами приватних загальноосвітніх навчальних закладів, батьками й учнями, чиновниками й науковцями"*, схарактеризовано як *"такі "одкровення" і такі факти, що публікувати їх можна лише за наявності юридично оформлених свідчень"* (С. 93).

Та все ж, "не все публікуючи", автори прагнуть віднайти правду про освітній процес в Україні. Бо оцінити його якість за даними вкрай обмеженої статисти-

ки освітньої галузі неможливо. Автори правильно вважають, що якість освіти "не можна оцінити перемогами учнів на міжнародних олімпіадах, бо це лише один із показників, за яким легше визначити відсоток дітей, обдарованих від природи. А безпосереднє спостереження й аналіз діяльності освітніх установ справляють досить непослідовне й суперечливе враження" (С. 178). Проте гатунки якості української освіти все ж дає така "мова цифр" "12,5 % дітей віком від 6 до 9 років не охоплено початковою освітою в загальноосвітніх закладах! А хто наважиться ретельно полічити, скільки учнів майже не відвідують школу і врешті-решт також опиняються поза нею?" (С. 137). З відповідей старшокласників дослідниками встановлено, що "у наших школах не тільки не заохочується вільнодумство, а й немає традиції поважати думку учня. Дітей пригнічує проблема оцінок, вони мріють протягом року навчатися без оцінок, а наприкінці навчального року складати іспити або проходити тестування. Відповіді свідчать також про несправедливе оцінювання знань та прояви корумпованості" (С. 61).

Автори прагнуть знайти правду і про стан українського вчителя. Процитую: "Було названо також якості (31 якість), притаманні сьогоднішнім учителям. Серед них – лише 9 позитивних: усміхненість, любов до дітей, професіоналізм, самовідданість, оптимізм, ентузіазм, людяність, чесність, доброта. Найчастіше повторювані: любов до дітей, професіоналізм і самовідданість. Решта – негативні риси: безбарвні, засмикані вказівками чиновників, змордовані, одержимі, зациклені, принижені, приголомшені дійсністю, жебраки, змушені йти на компроміс із совістю, байдужі, виснажені, авторитарні, байдужі до дітей, безрадісні, знервовані, "загнані коні", легковажні, безвідповідальні, малограмотні, меркантильні, егоїстичні, роздратовані, жадібні, "такі, як наше життя". Найчастіше повторювані: заклопотані, жебраки, безбарвні, принижені. Такими бачать учителі багатьох своїх колег. Важко навіть уявити собі розміри "поля" негативної енергетики, у якому перебувають діти, спілкуючись із такими вчителями. Усім, хто дбає про майбутнє своїх дітей (не лише державі, а й усьому суспільству, усій громадськості), – потрібно подбати про серйозну соціально-психологічну підтримку вчителів. Без цього ефективне реформування школи не відбудеться" (С. 176). Як кажуть – "без коментарів".

У книзі автори щедро відкривають таємниці про стан шкільного директора для кабінетних дослідників: "Непопулярність практики накопичення батьківських коштів на банківських рахунках пояснюється тим, що вони обкладаються податками. Значна кількість шкіл практикує збирання готівки, що зумовлює чималу кількість порушень і зловживань" (С. 16). "Усі розуміють, що в кращому разі частина грошей платиться "прозоро", більша – "в тіні", бо інакше не вижити. Поки директор школи зручний, слухняний – ніхто на це не зважає. Але якщо ди-

ректора треба усунути – знають, де шукати "ахіллесову п'яту". А тримати директорів у страху дуже зручно: це і можливість використати їх як політичний інструмент завоювання влади через батьків і вчителів (виборців), і можливість долучитися до неконтрольованих коштів" (С. 60).

Чинна нормативна база (або існуючі мужність і компетентність освітянських лідерів) змушують школи займатися "подвійною бухгалтерією". "Часто самі директори навчальних закладів **приховують той факт**, що учні поглиблено вивчають групу предметів, щоб не спровокувати перевірку навчальних досягнень за ускладненими варіантами контрольних робіт чи тестових завдань" (С. 116). Головним чинником розбудови елітарних шкіл (НЗНТ) "була можливість запропонувати випускникам своїх шкіл спрощену схему вступу до вищих навчальних закладів (С. 118). "І тільки тоді, коли з'являться навчальні заклади, до яких прийматимуть виключно за розумом (саме це головний критерій), ми зможемо говорити про елітарну школу як про реальність" (С. 68).

Проте ніхто не займається "бухгалтерією" шкільних підручників, не підрахована навіть їхня вага: "Уявіть, скільки кілограмів щодня діти носять на плечах і в руках? А потім – сколіоз... Отож, старшокласники самі про себе дбають: чим старший клас, тим легша сумка" (С. 134). На жаль, поза увагою авторів центральне питання української школи: "За допомогою яких навчальних предметів можна отримати ідеальний "кінцевий продукт", якою для цього має бути школа, ми наразі з'ясовувати не будемо. Це не є нашим завданням. Принциповими для всіх учасників навчально-виховного процесу є доступність і якість освіти для всіх дітей (держава має забезпечити її, громадяни – здобути) (С. 128). А тут все зрозуміло: "Через нестачу коштів, починаючи з 1996-1997 навчального року, робочі навчальні плани сільських шкіл, як правило, мали лише інваріантну частину, а тому були менші за плани міських шкіл. І лише в останні два роки спостерігається тенденція збільшення їхніх обсягів до розмірів типових планів або робочих планів міських шкіл. Проте ще й досі в окремих регіонах тривалість організованого навчання сільських дітей менша, ніж у їхніх міських однолітків: у початковій та основній школі – до 16,7 % навчального часу, у старшій школі – до 23,7 %. Тобто робочий тиждень у селі сьогодні на 20 % коротший, ніж у місті: сільські діти навчаються фактично не п'ять, а чотири умовних дні. Зрозуміло, що це не сприяє якісному засвоєнню навчального матеріалу, особливо в старшій школі, коли діти готуються вступати до вищих або професійно-технічних навчальних закладів" (С. 101).

Автори наполегливо шукають причини і логіку виникнення цих колізій і конфліктів, "адже система прийняття рішень у загальній середній освіті складна й малозрозуміла навіть для самих освітян. До того ж вона докорінно відрізняється в державних і приватних загальноосвітніх навчальних закладах" (С. 28).

Невтішний сучасний стан більшості шкіл пояснюється тим, що *"По-перше, міністерство не має дійових важелів впливу на фінансування закладів загальної середньої освіти, без якого вони неспроможні нормально функціонувати, адже в державі не існує інституційних зв'язків між освітніми нормами і нормами цього фінансування, які визначає Міністерство фінансів. Через це відомства, котрі асигнують кошти, не вельми переймаються стратегічними завданнями освіти, а особи, котрі визначають стратегію, і не дуже добре знаються на фінансових обмеженнях і схильні сприяти зростанню дефіциту і боргів. По-друге, міністерству бракує засобів та повноважень для контролю за реалізацією своїх рішень і дотриманням освітніх нормативів. У його апараті (а також у Державній інспекції закладів освіти) проблемами загальної середньої освіти займається незначна кількість осіб"* (С. 34).

Автори, апелюючи до розвідок Майкла Еппла про "структури гноблення" щодо американського учительства, називають речі своїми іменами: *"директори шкіл і вчителі в Україні є пригнобленою верствою населення, а в ролі "структури гноблення" виступає наша рідна Українська держава, яка, з одного боку, законодавчо декларує право вчителя на зарплату, не нижчу від середньої заробітної плати в промисловості, а з іншого – фактично встановлює платню, яка не забезпечує навіть офіційно визначеного прожиткового мінімуму"* (С. 202).

Чому це все так і наскільки це так – це ще потрібно досліджувати. Автори обережні у висновках. Вони не шукають конкретних винуватців серед персон і акторів української освіти. Вони переважно заявляють – "все не так...". Уже давно є потреба укласти Білу і Зелену книги¹⁷⁷ української освіти, які б продемонстрували гострі кути української освіти, що обминаються і не згадуються в офіційній освітній політиці. Книга робить крок до цього – до розуміння реального механізму розвитку і обмежень інтелектуального потенціалу нації. Але це вже інша книга у трьох томах¹⁷⁸, яка вимагає, проте, іншої і спеціальної рецензії.

А в книзі *"Поза межами можливого: школа якою вона є"* інтелектуальний потенціал обчислюється за простою арифметикою: *"Будь-який директор школи, працюючи за символічну зарплату 10 років, вклав у розвиток школи 1 мільйон (!) американських доларів своєї заробленої, але не отриманої платні (як показує досвід США і Західної Європи, річна вартість праці директора школи сягає 70-90 тис. доларів, до яких слід додати ще й плату за 9-12 годин уроків, які наш директор, у супереч міжнародній практиці, змушений вести)"* (С. 200). Я не був би таким прямолінійним тут. Є "директори", від яких потрібно школи вберегти і захистити. Є директори, які цей "математичний" мільйон не вклали, м'яко кажучи, законсервували. Різні всі ми. Але те, що реформа оплати праці в освіті перезріла, то це правда. І це всього лише одна із багатьох "антиінтуїтивних" точок ук-

раїнської освіти, які знаходяться на периферії її модернізації.

Цю книжку потрібно прочитати якомога більшому колу читачів, бо вона є тією "альфою" в українській освітній політиці, яка вже давно потребує чітко виговореної не лише "альфи", а й "омеги" щодо розвитку української освіти. Бо різні її "бети" і "гамми" у формі доктрин і концепцій, наказів і постанов, "ікси" та "ігреки" "гласу вопіючих у пустелі" без такої "альфи" лише помножують хаос української освіти.

Але ще краще цю книжку переписати. Проте переписувати книгу потрібно не стільки авторам (вони писали, говорячи словами Б.Окуджави, "як дихають"), а її читачам. Звичайно, успішне її локальне переписування можливе після переписування правового і нормативного уставу освіти. Останній укладався за принципом "краще погане рішення, ніж ніякого". Сьогодні такий підхід вже не виправданий. Адже освітяни, учні та їх батьки вже інші. Вони вже "зламані гвинтики", що погано, але це краще, ніж просто бути "гвинтиком". Тому й не працює машина управління освіти як слід, що "за інерцією" чи "за інтересами" проектується на "гвинтиків". Школа, на щастя, вже втратила тоталітарну роль державного знаряддя управління дорослими через "їхнє найдорожче" – дітей. І ця книга робить це зрозумілим, як день, для віх. Ми маємо всі втішатися з того, що багатовимірний соціокультурний простір України надає можливість авторам написати таку книгу, читачам – її прочитати, рецензентам – прорецензувати. Зовсім недавно це було б героїзмом, зараз – це чітко сформульована позиція, яка потребує уваги і дій.

Частину із прорецензованої книги один з її авторів *В. Громовий* включив у свою книгу "Школа, школа..."¹⁷⁹. Остання книга приписана до науково-популярного цеху. Проте не будемо нехтувати цим жанром. Академік О.Онищенко справедливо зауважує: "Чомусь утвердився безпідставний стереотип про другорядність науково-популярної літератури, до того ж і ВАК не зараховує її до здобутків дисертанта. Цей стереотип слід поламати. Науково-популярна література – вельми вагома в освіті, її випуску слід надати широкого розмаху. За кордоном вона – цілком престижна галузь і навіть досить прибутковий бізнес"¹⁸⁰. Серед нечисленних українських праць у галузі порівняльної педагогіки, книга Громова вражає розмахом польових досліджень автора – Кіровоградщина, Україна, США, Нідерланди, Швеція, Японія, Ізраїль... Немає Південної Америки і Африки.

До того ж їх здійснює не кабінетний дослідник, а освітній "польовий командир", правда, опальний у 2004 році, проте кращий директор України 2001 року. Не вживаючи заборонених у полеміці аргументів *ad hominem*, все ж зауважимо, про людину варто судити за тим, у чому вона зазнала успіху, а не за її поразками. Та чи є поразкою для української педагогіки "опальність" Громова? Не знайдемо заперечень цього в сучасній українській педагогічній хрестоматії. Ак-

туальним є те, що гіпотетичні твердження або мало аргументовані здогадки з книги *"Поза межами можливого: школа якою вона є"* у конфлікті "Громовий – правосуддя" віднаходять доказовість.

3. Свобода як мета освіти

Завданням освіти є "навчання свободи". Розглянемо цей принцип дещо детальніше.

Обрії лібералізації освіти з'ясовує В.П. Заблоцький, автор фундаментальної монографії про лібералізм як специфічний засіб і форму модернізаційної трансформації суспільства¹⁸¹. Характеризуючи лібералізм як цивілізаційне явище, багатовимірність соціокультурного феномену лібералізму В.П. Заблоцький вбачає в тому, що лібералізм водночас репрезентований такими формами: 1) образ і стиль мислення, емоційно-ментальна настанова, світовідношення, аттітюд; 2) форма філософського світогляду; 3) різновид соціальної теорії; 4) форма політичної ідеології (доктрини); 5) сукупність соціальних практик (інновацій, експериментів, емансипацій); 6) соціально-політичний рух.

Викладаючи релятивістську концепцію лібералізму, а також оригінальну інтерпретацію сучасного лібералізму як універсального ("глибокого"), В.П. Заблоцький вказує, що "Ключові орієнтири й риси Ліберального Проекту – своєрідної "кристалічної решітки" ліберального соціального порядку – в ідеалі уособлюють відкрите суспільство, здатне до прогресивного поступального розвитку. Визначне критеріальне значення мають показники "людського змісту" розвитку: тривалість життя, подолання найбільш гидких і брутальних форм дискримінації, звільнення від тиранії і милітаризму. Образ сучасного суспільства в уявленні ліберальних теоретиків передбачає динамічність і ефективність соціального організму, гнучкість і рухливість соціальних інституцій і структур, які стоять на заваді мертвлячій фосилізації і в той же час створюють режим найбільшого сприяння багатоманітним проявам життєвих сил суспільства, "провокування", плекання і реалізація креативності людини й соціальних груп. Важливе значення має усталеність і спадкоємність, жива сила культурних традицій, відкритість майбутньому й готовність діяти заради його наближення. Така ідеальна модель Сучасного Суспільства репрезентує своєрідний цивілізаційний "еталон" суспільства, який акумулює очевидні наслідки ліберативних новацій і експериментів"¹⁸².

Ліберальну трактовку особистості та її свободи В.П. Заблоцький вбачає у тому, що ніякі визначальні ідентичності для людини не є заздалегідь і назавжди "заданими" й незмінними, – вони повинні бути наслідком власного вибору й самовизначення людини, проекцією власної концепції "Я" на соціальний світ. Від-

повідно, власне освітою для особистості, як вважає В.П. Заблоцький, може бути тільки те, що триває протягом усього життя, що складається з низки досвідів і практик особистісного становлення, з багатовимірного мережива ідентичностей, які не тільки доповнюють і гармонізують одна одну, але й у чомусь суперечать одна одній чи навіть конфліктують між собою.

Важливими принципами виховання вільної особистості В.П. Заблоцький називає: виховання в дусі свободи (прикладом є вищезгадувана школа О.Нілла в Саммерхілі); розвиток креативного ексцентризму, що передбачає міжособистісний діалог, полілог, який формує в дітей почуття того, що вони є свідомі й гідні носії прав і відповідальності, і кожний з них може оволодіти безліччю форм самоствердження і самовираження; впровадження фундаментального принципу особистісної освіти у вигляді принципу особистісних трансформацій (освіта на різних рівнях має виконувати функції чинника динамічного розвитку й "інноваційного дизайну" особистості).

Оскільки формою буття соціуму є безперервно триваючий соціальний експеримент, обріями лібералізації освіти є ексцентризм і стратагема особистісних трансформацій, тому сучасна освіта, робить висновок В.П. Заблоцький, має ставати свідомо й універсально експериментальною, ексцентричною¹⁸³.

Ексцентризм у даному випадку передбачає не штучну "оригінальність" і несхожість на інших, а принцип міжособистісного діалогу, полілог, протягом якого суб'єкт освіти оволодіває безліччю форм самоствердження і самовираження. Пропонується реанімувати принцип навчання на високому рівні важкості і наситити процес навчання ексцентричністю, адже мета освіти не "озброїти" людину раз і назавжди якимось "арсеналом", а навчити її виходити за межі звичного і буденного, "на краї" культури і знання. Така ексцентрична експериментальна стратегія для освіти має бути основною¹⁸⁴.

Цю гіпотезу підтверджує феномен масового захоплення "Гарі Поттером", який Олександр Геніс пояснює тим, що в романі сфантазована, говорячи терміном В.П. Заблоцького, "ексцентрична експериментальна стратегія для освіти":

"Сучасні казки цікаві саме тим, що вони не схожі на сьогодення. Насамперед – школи. Класичний міф її не знав. Школа – винахід нового часу. Все ще мало освоєна художня традиція. У творах дорослих авторів школа займає так мало місця, що цьому, здається, є тільки одне пояснення: зростаючи, ми стараємося про неї швидше забути. Якщо я цього дотепер не зробив, так це тому, що ще першокласником дав собі страшну клятву ніколи не ставитися поблажливо до мук, які в ній пережив. Для дитини школа – рай, що вже на другий день стає пеклом. Потрібно бути ненормальним, щоб туди не прагнути, і збоченцем, щоб її полюбити. Машина мук, школа обертає радість пізнання в знаряддя тортур. У світі немає нічого ціка-

вішого, ніж учитися. Наприклад, футболу. Та школа бере насильством те, що ми б віддали їй по любові. Хто ж цього не знав: страх і безсилля, приниження і безправ'я, глухий одур уроків і гучний дур перерв. Звичайно, шкільне життя мало чим відрізняється від звичайного. Нестерпною їй робить новизна випробувань. Дитині важче, ніж нам, повірити, що це все, що іншого не буде, що, вступивши в колесо Сансари, вона котитиме його завжди. Обдурена дитина відмовляє реальності в існуванні, ще сподіваючись знайти помилку в розрахунках. Не в силах змінити світ, вона хоче його переправити. Як двійку в класному журналі. У "Гарі Поттері" я упізнаю мрію мого дитинства. Як не дивно, вона співпадає з ідеалом кожного англійця. 11-річному очкарику пощастило потрапити в казкове царство. Готична архітектура, темні коридори, густонаселені примарами, заповищені фоліанти, дубові столи, смарагдові газони, парадні мантії, пишні ритуали, вічні традиції, ексцентричні вчителі і цікаві уроки. Краща у світі британська школа за вирахуванням тих кошмарів, які роблять її майже нестерпною"¹⁸⁵.

Така оцінка є значущою і з огляду на особистість автора наведеної цитати. О.Геніс, критик, есеїст, відомий російський письменник, що живе в Америці, є прикладом сучасного ексцентризму в професійній сфері. Ексцентрична позиція, добротний ексцентризм почав цінуватися на вагу золота. Навряд чи можна сьогодні говорити про недалекоглядність "ексцентричних провінціалів" так, як писав Ортега-і-Гассет у 1920 -х р. ("Історичний сенс теорії Ейнштейна"):

*"Провінційність завжди і з повною на те підставою вважали чимось заклятим. Для неї характерний оптичний обман. Провінціал не усвідомлює, що дивиться на світ з далекої від центру позиції. Він, навпаки, вважає, що перебуває в центрі світу і судить про "все, немов його бачення центральне. Звідси гідна жалю зарозумілість, що обертається комічністю. Всі його судження народжуються вже сфальсифікованими, бо походять з псевдоцентру. Натомість столичний мешканець знає, що його місто, хоч би яке велике, є тільки точкою в Космосі, позацентровим закутком. Окрім того, йому відомо, що у світі немає центру, і тому в наших судженнях не треба брати до уваги накинуту нам реальністю перспективу з нашої власної точки зору. Ось чому мешканець великого міста завжди здається провінціалові скептиком, тимчасом як він просто роз важли ві ший."*¹⁸⁶.

"Якщо в 1920-і р. периферійне містечко було цілим світом для його мешканця, і новини з інших місць не мали особливого значення, то, потрапляючи в столичний мурашник, він губився для себе та інших, то зараз, де не живи, одні і ті ж банери мулять очі, одна і та ж реклама на TV, одні і ті ж новини і розмови, що в селі, що в столиці". Існують галузі науки і навіть, як це не дивно, технології, які в багатьох аспектах (темп змін, стабільність складу учасників і близькість їх знайомства один з одним) співвідносяться з іншими, моднішими, галузями приблиз-

но як провінційні містечка із столицями на початку минулого століття¹⁸⁷.

Проте ексцентризм притаманний не лише особистостям та професійним колам. Французький інтелектуал Ремі Браг доводить, наприклад, ексцентричність європейської культури взагалі. Р.Браг стверджує, що, коріння західної культури знаходиться не в Європі, а в Афінах і Єрусалимі. Європейська культурна ідентичність знаходиться не в центрі, а за його межами, у понятті ексцентричності¹⁸⁸. Ідентичність Європи ексцентрична, тобто постійно містить у собі нові елементи зі своїх периферійних областей, а також сусідніх культур. Тому неможливо знайти європейський центр. Здавна відкритість іншому, чужому була найважливішою рисою європейської ідентичності, і збереження цієї відкритості стане живильною основою для європейського розвитку й у майбутньому – інакше Європа перестане бути Європою. Вищим проявом цієї ексцентричності Європи для Брага є те, що він називає романством чи латинством європейців, що для нього означає почуття інтелектуальної вторинності, яке завжди зберігалось в римлян і в європейців, що примикали до них. Адже греко-елліністична культура й іудео-християнська релігія сформували Європу за посередництвом Риму, для якого вони завжди залишалися засвоєним чужим. Мюнклер Херфрід вказує, що Браг перевертає, таким чином, європейський образ себе, як він виробився в Новий час, і висуває на перший план замість культурно-цивілізаційної переваги європейців їхню здатність до адаптації та засвоєння¹⁸⁹.

У наш час, коли педагогічні технології характеризуються як центровані на чомусь ("дитині", "природі", "знанні", "свободі" тощо), то ідея ексцентричності в освіті знаходиться поки що на периферії наукових і практичних пошуків. Свідченням цього є один із номерів журналу Канадської асоціації дослідників курикулуму (JCACS), присвячених важливості проблеми "ексцентричного курикулуму". Д.Самара у редакційній статті¹⁹⁰ вказує, що багато критичних подій XX ст., які виявилися впливовими, були ініційовані ексцентричністю індивідуумів, що відхилилися від битих шляхів, переслідуючи особисті одержимі ідеї, які лише деякі змогли б уявити. Іншими словами, колективний інтелект будь-якого суспільства упроваджений в ексцентричності його (ексцентричних) громадян. Абсолютним контрастом до цього здається те, що сучасна школа організована навколо незаперечного припущення про курикулум, який увіковічує поняття основ знань і централізованого контролю. Що є основним в освіті тоді, – це не так "основний" або "центральный" навчальний план, але те, що пропонується назвати "ексцентричним курикулумом", формулювання, яке, можливо, лише спочатку здається оксимороном. Питання, як може найкритичніший аспект формального навчання бути екс-центрованим, досліджується в цьому номері JCACS різними способами з метою розбудови проектів ексцентричних навчальних планів і аргументації важли-

вості де-центрованого знання¹⁹¹, про що, наприклад, переконливо пише і О.Геніс в есе "Памяти эрудиции"¹⁹². Однак для інженерно-методичних проєктів упровадження "ексцентричної експериментальної стратегії для освіти" бракує відповідних проєктів освітньої політики, хоча б віднаходження її місця в множині сучасних освітніх парадигм.

4. Уточнення спіралі педагогічних парадигм

Лише за точного окреслення висхідних принципів педагогічних парадигм, у відповідності чи всупереч яким визначається конструювання і функціонування педагогічних технологій, можливе підвищення ефективності освітнього процесу. Проте парадигмальної чіткості у педагогіці ще немає. Формулювання "традиційних", "нових", "гуманістичних" парадигм нагадує "тупцювання по спіралі". Не претендуючи на вирішення цього питання, вважаємо за доцільне дослідити педагогічні парадигми в контексті протиставлення картезіанської і некартезіанської наукових парадигм.

Картезіанська педагогіка, імовірно, це педагогіка Я.А.Коменського, яку одні дослідники вважають пройденим історичним етапом, а інші – як таку, що вимагає подальшого наполегливого впровадження.

Чи можлива некартезіанська педагогіка? Еквівалентне формулювання цього питання: "Чи навчимося ми вчитися і вчитися?" Актуальність цих питань визначається необхідністю деміфологізації простого рішення епохи освіти (освіта як панацея для людства) і прискорення педагогіки (соціокультурної практики, науки і навчального предмета) як аутсайдера методології науки, гносеології і наук про людину. Вимога зміни педагогічної парадигми занурюється в "некартезіанські роздуми" про "некартезіанську" науку і свідомість. "Критична педагогіка", що критикує позиції картезіансько-ньютонівської епістемології в освіті, пропонує "перевернути процес декартової логіки" в педагогіці, прийняти "парадигму відкритої освіти", "фрактального навчання", а П.Бурд'є, інтерпретатор освіти як "поля боротьби за капітал", – замінити "педагогіку свідомості" "некартезіанською".

Але давно відомо, що "гарна педагогіка" полягає в тому, що при дитині присутня гарна людина, тому "вальдорфська школа – не щось вигадане, а природне виховання, тому що так влаштований світ" (Г.Кюльєвінд)¹⁹³. Відомі і некартезіанські установки Ф.Ніцше, який філософію свідомості замінив філософією тіла. Актуальний і сьогодні його заклик до "гордовитого європейця" дев'ятнадцятого сторіччя "навчитися організовувати хаос", як це ніби вміли робити греки шляхом повернення до своїх істинних потреб. У цьому, за Ніцше, розвиток істинної освіти, хоч би він і спричинив падіння декоративної культури¹⁹⁴.

Картезіанську педагогіку, яка вимагає йти "від відомого – до невідомого, від простого – до складного, від абстрактного – до конкретного", звинувачують у порушенні постулатів гуманізму, у збереженні школи як тоталітарного інституту, що примусово розподіляє штучну "систему знань". Предметом критики є і один з принципів картезіанської педагогіки – пансофізм як редукування накопиченої людством культури засобами класно-урочної системи у знаковій формі.

Картезіанська мова, яка експлікувала знаковість як щось фундаментальне, некартезіанська педагогіка намагається замінити асоціативною мовою психоаналізу і постструктуралістською філософією, "мовою зі стертою знаковістю". Оголошення педагогіки як "кроку на розширення простору існування" особистості, яку в наш час може врятувати лише "диктатура, що виправдана тільки як педагогіка", зумовлює вимоги міждисциплінарності і інтеграції. Останні є як вираженням невдоволення існуючими мовами, так і, нерідко, спричинені нерозумінням їхніх технологічних функцій.

М.Башляр, намагаючись дати загальну характеристику некартезіанській епістемології, наполягає на дилематичному значенні нових теорій і концепцій¹⁹⁵. У цьому і ключ для розуміння педагогіки як "розширення". Некартезіанська педагогіка, як і неевклідова геометрія *versus* евклідова, є "додатковою" для картезіанської. Додатковість, доповнюваність педагогік і відкриває можливість завершення педагогічного мислення. Некартезіанська педагогіка, можливо, з'являється на кордоні картезіанської, але вона ще не доводить на практиці ефективність своєї практики, лише змальовуючи кордони колишнього мислення, освітлює зворотним світлом темні місця неповних знань та існуючу декоративну культуру сучасного людства.

5. Генеративна освіта

Освіту, намагаючись зробити її ефективнішою, нарікають найрізноманітнішими "генеративними" епітетами. Ось найостанніші з них – особистісно зорієнтована, персональна, профільна, продуктивна, відкрита, лібертарна¹⁹⁶, глобальна, транснаціональна, полікультурна, інтегративна, інтегрована, холістська, постмодерністська, елітарна тощо. Освіту, яка породжує свободу і помножує енергію особистості, пропонуємо назвати генеративною, – тобто сприяючою розмноженню, розвою, генеруванню, генераторству.

Корінь "генер-" переважно нам відомий зі слів із префіксом "де-". Серед епітетів освіти є й "дегенеративні", приміром, "колоніальна". Колоніальна освіта створюється як витончена система примітивізації з метою увічнити нерівність колонізаторів і пригноблених аборигенів та майнове розшарування населення і виступає знаряддям його регенерації, постійного відтворення.

І хоча оцінка реформування "попереду-усієї-планетної" української школи як "прикриття курсу на колоніальну освіту" переважно є кулуарною, та нехтувати її публічним спростуванням не варто.

В усякому випадку, не помітити ліквідаційну логіку в реформуванні освіти важко. Закриваються сільські школи, упроваджується "шкільний автобус", що звозить дітей спочатку в центральні садиби, а через якийсь час і в "район". Зниженню якості освіти, професіоналізму вчителів, у яких немає можливості купувати книги і навіть методичну літературу, ліквідаційна логіка додає скорочення обсягу знань, зниження вимог до освіти, скорочення годин на основні предмети. Це і є центральна, ключова лінія сучасних "модернізацій" і "реформ". Скорочення вчителів пояснюється демографічною "ямою". Проте будь-які ліквідації і скорочення є ризиком. Закрити школу легко, а от відкрити нову школу – зовсім інша справа... Чи ми не віримо в український "бебі-бум"? І вже готові повірити у прогноз, за яким у 2050 році в Україні залишиться 30-40% нинішнього населення?

Прийом менеджменту "перетвори поразку в перемогу" нами не використано. Внаслідок демографічного спаду ми мали можливість різкого підвищення якості освіти через зниження навантаження вчителів до 15-20 годин, зменшення учнів у класі. Адже як показали дослідження Іллінойського університету ще десять років тому, педагогікою ХХІ століття повинна бути "мала педагогіка", школа, у якій директор знає усіх учнів. Проте цей шанс майже втрачено. У 2002 році зменшилася кількість учителів на 1,3%, але їхня завантаженість та середня наповнюваність класів залишилися без суттєвих змін і становить відповідно 11 учнів денних загальноосвітніх закладів на вчителя та 21 учень у класі¹⁹⁷.

В умовах "грошей немає" будівництво нової освіти має відбуватися на принципі розширення до масштабів держави правила майстра брендів В.Співаковського, який знає, як бути щасливим без школи: "добре, якщо батьки чогось не куплять і витратять ці гроші на освіту дітей". Саме так зробили в Тайвані. Фактичні щорічні бюджетні асигнування, що направляються на освіту і культуру, набагато перевищують 15% від загального бюджету Центрального уряду... Як відомо, в Україні загальний обсяг бюджетних поточних видатків на освіту в 2002 р. склав 5,1% ВВП проти 4,2% у 2000 р. та 4,3% – у 2001 р. Але якщо врахувати, що в тіні не менше 50 % економіки, то реальний відсоток витрат на освіту, який можна порівнювати з бухгалтерією Тайваню, – не більше 3%. Це все-таки не нижче, ніж в Африці, хоча нижче Латинської Америки.

У 2003 році українські освітяни, завдяки старанням О. Дем'янчука та МФВ, познайомилися з перекладами основних праць бразильського освітянина Пауло Фрейре\Paulo Freire (1921 - 1997). У західній педагогічній літературі П. Фрейре вважається одним із найбільш впливових мислителів ХХ ст. щодо освіти. Його

"Педагогіка пригноблених" є одним із найбільш цитованих освітніх творів (особливо в Латинській Америці, Африці й Азії)¹⁹⁸.

Нам важко уявити ситуацію неписьменності і невміння читати, яка панувала в Бразилії, коли Фрейре розробляв свою педагогіку. Проте все ж дивне відчуття виникає під час читання його праць. Глибокі філософські роздуми про необхідність *освіти як декодування ситуацій пригноблення* і разом з тим наївні міркування про революцію і визволення з опорою на цитати Мао. У Фрейре центральною категорією є поняття пригноблення, узагальнюючою усі форми експлуатації людини та негуманного ставлення до неї. Проте, як казати..., а намагання Фрейре "висвітлити принципи та основні аспекти освіти, що стане "практикою свободи"¹⁹⁹ близькі і нам, навчених гаслом "все для блага людини". Тому і не здається революційним висхідний пункт Фрейре, скоріше хрестоматійним положенням, за яким в основу організації програмного змісту освіти має бути покладена *"поточна, екзистенційна, конкретна ситуація, що відображає сподівання людей"*²⁰⁰.

Вихідним пунктом "педагогіки пригноблених" є створення навчальної програми в діалозі з пригнобленими, включення до неї комплексу "генеративних тем", які становлять можливість подальшого розгортання у велику кількість тем (тобто генерування тем)²⁰¹. До "генеративних тем" Фрейре зараховує теми домінування, визволення, мовчання... На противагу антидіалоговому і некомунікативному банківському методу освіти, проблемно орієнтоване навчання пошукує й досліджує "генеративні слова" і "генеративні теми". "Генеративні слова" – слова, що мають можливість виробництва нових шляхів іменування і дії у світі при роботі з людьми, такі слова, чий складові елементи дають можливість через рекомбінування творити нові слова"²⁰². Принцип "генеративних слів" можна застосовувати не лише до ситуації початку діалогу з неписьменними, але й для розвитку освіти як соціальної інституції у цілому. І взагалі, цей принцип універсальний, бо "спочатку було слово".

Для української освіти офіційними "генеративними словами" є *комп'ютер, дванадцятирічка, дванадцятибальність, автобус, стандарт, профілізація, інтерактивність, менеджмент*. Але чи генерують вони генеративну освіту, яка породжує свободу і помножує енергію особистості? Освіту, зміст якої буде наповнений пафосом творення ("образования")?

Скільки шкіл сьогодні у нас продукує генеративну освіту? У 2002 р. із 21,4 тис. денних загальноосвітніх шкіл лише 10,1 тис. мали сучасні комп'ютери. Забезпеченість засобами навчання в цілому становила 22,9%, обладнанням для проведення лабораторних робіт – 6-9%. У 2006 р. ситуація суттєво не змінилась.

Звичайно, генеративний діалог можна вести і без лабораторного обладнання... А щоб завершити бразильську тему, нагадаю, що в Бразилії у ситуації, подібній до

нашої, на початку 50-х років минулого століття, була створена потужна приватна компанія по виготовленню лабораторного обладнання, спеціальних дитячих наборів, укомплектованих різними науковими приладами та апаратурою, які купували самі учні, як петарди²⁰³. Це підприємство зробило ефективний внесок у справу перебудови шкільної освіти, допомагаючи виробляти у школярів практичні навички поводження з науковим обладнанням. Як говорили римляни, *fac simile*.

6. "Одиниця освіти"

Шкільний автобус – генеративне слово українських освітніх реформ, затверджене Постановою КМУ від 16 січня 2003 року № 31 у формі Програми "Шкільний автобус". Її метою є забезпечення у сільській місцевості регулярного безоплатного перевезення до місць навчання і додому учнів та педагогічних працівників²⁰⁴.

У США можна побачити величезні поля-гаражі, щільно заставлені жовтими шкільними автобусами. Тому ця програма, безумовно, є підтвердженням поступу України до цивілізації, *"до того, що давно характеризує цивілізовані країни, – дитину возитимуть до хорошої школи в комфортабельному автобусі"*²⁰⁵. В Україні за межею пішохідної доступності перебувають і потребують підвезення 12% загалу сільських учнів²⁰⁶, а сільські малокомплектні школи, де один викладач веде декілька предметів, сьогодні є "величезною проблемою нашої освіти", хоча, ймовірно, більше всього, штучною, породженою конвеєрною природою української педагогічної освіти, бо у вальдорфській школі один учитель веде всі предмети і не скаржиться на складність забезпечення належної освіти.

Однак дискусія щодо програми "Шкільний автобус" виявляє як позитивні, так і негативні її моменти, вона сприймається неоднозначно, передусім як руйнація унікальної мережі навчальних закладів на селі, порушення принципу рівності доступу до освіти. Так, учителями відзначається, що впровадження програми зруйнує чинну структуру навчання, яка має свої здобутки і переваги порівняно з пропонованою системою профільного навчання у великих навчально-виховних центрах, бо погіршиться зв'язок школи з батьками, зменшиться вплив сім'ї на виховання дитини, а цей принцип є основним у малокомплектних школах. Слід також звернути увагу на те, що сучасна економічна ситуація в країні не дає змоги здійснити безперешкодне і своєчасне підвезення дітей, бо дороги у селах у жахливому стані, а взимку через брак техніки і палива проїзд сільською дорогою є вельми проблемним.

На думку *інших*, завдяки цій програмі триватиме процес укрупнення шкіл до класів по 35 і більше учнів. Отже, про індивідуальний підхід до кожної дитини говорити марно. Інші наголошують: "Програма "Шкільний автобус" цілком не про-

думана. Діти в автобусі повинні бути під наглядом учителя або батьків. Учні 5-6 класів після закінчення уроків залишаються без догляду, оскільки чекають старших; а груп продовженого дня немає. Знання, які засвоюються учнями "дочірньою" школи, набагато глибші, ніж в учнів базової, бо вони отримані в умовах, наближених до сімейних"²⁰⁷.

Освітнянській громаді так і не доведені розрахунки порівняння витрат на обслуговування шкільного автобуса, на заробітну плату водієві, оренду гаража, вартість пального тощо із коштами, які виділяються школам, що будуть ліквідовані на селі.

Отже, два аспекти шкільного автобуса видаються найголовнішими – безпека дітей та їх віддалення від батьків. Шкільний автобус зменшує безпеку дітей і збільшує віддаленість від родини. І хоча багатьох дітей держава має вберегти від "родинного виховання", проте математик Остроградський розумів, що при організації освіти потрібно поставити *"себе на місце матері, яка повинна віддати вчителям свою дитину, яка ледве вміє читати і писати. Її повідомляють, що її синок незабаром повинен буде вивчати Геометрію, Алгебру, Хімію, Мінералогію і т.д. Ці слова передвіщають жахливі труднощі, і першим порухом матері буде обняти свою дитину, щоб захистити її від подібного майбутнього. Бідна жінка!"*²⁰⁸. Сучасна мати вже не побоїться за розумовий розвиток свого сина з цих причин. Наскільки більше цього злякалися 12 % батьків України, які уявили собі прикрощі і небезпеки, що чекають на їхніх дітей в автобусі.

Будемо сподіватися, що внаслідок особистісно зорієнтованої роботи відділів освіти ці прикрощі і небезпеки не справдяться, а тема шкільного автобуса надасть прекрасну можливість вирішити давню наукову проблему пошуку **"оди-ниці" освіти**.

Реформування освіти гальмують перешкоди пізнавального характеру, пов'язані, зокрема, зі значною складністю освіти як явища, яка включає в себе різні види діяльності, є складною ієрархією структуруючих один одного процесів – поновлення сукупного соціального досвіду, життєвого шляху, соціалізації, психічного і психофізіологічного розвитку тощо. Відображення у структурі кожного із взаємопов'язаних елементів освіти істотних властивостей усіх інших, складне комбінування цих властивостей в освітній практиці провокує в освітній політиці та її експертизі, дослідницькій діяльності як неконструктивне абстрагування, так і нездатність адекватно вирішувати теоретичні проблеми, пов'язані з практикою. Внаслідок цього "вихоплюються" лише окремі сторони освіти, зростає обсяг поняття без конструктивного уточнення його змісту.

Можливість концептуалізації освіти вбачають у використанні відомого науці прецеденту подолання подібних ускладнень на основі поняття *"мінімальної живої"*

частки", що зберігає всі істотні властивості складного цілого і здатна реалізовувати його основну функцію. Так, К.А.Тімірязєв будував свої дослідження на тезі, що зелений листок і є вищою рослиною, А.Ф.Самойлов – на ідеї, що м'яз це і є тварина. У кожному з цих випадків вивчення *"елементарної живої частки"* ставало ключем до концептуальної реконструкції цілого. Л.С.Виготський для позначення названого поняття стосовно педагогіки застосував термін *"одиниця"*. Виділення *"одиниці явища"* задає рамки його пізнавального опису, феноменальної і концептуальної реконструкції. Це не тільки знаряддя теоретика, але і символ статусу теорії, засіб її системотворення, елементарний предмет інтегральної теорії явища. В. Л. Зінченко назвав усвідомлене виділення одиниці аналізу ознакою методологічної зрілості концепції.

Проте для аналізу педагогічних явищ не вдається знайти задовільної *"одиниці"*. По-різному названі, її прототипи звужують число *"шарів"* буття освіти. Як прототипи *"одиниці"* освіти використовувалися урок (Я. А. Коменський), *таксономії* – *когнітивні* (Б. Блум) і *афективні* (Д. Кратвіль), *цикл прийняття і вирішення навчального завдання* (В. В. Давидов), *абстрактне педагогічне відношення* (А. П. Сиделковський) та інші. Однак жоден із них не відповідає описаному вище значенню терміну *"одиниця"* і не охоплює сукупність істотних властивостей освіти²⁰⁹.

Прекрасним претендентом на роль *"одиниці освіти"* є шкільний автобус. Він, як феномен, охопить сукупність істотних властивостей освіти. Якщо *"шкільний автобус"* від початку впровадження програми не буде рейсовим, то безумовно, незабаром, стане *"рейсовим"*, бо який водій на селі не підвезе дорослих на роботу, чи в лікарню? Не завжди вдасться знайти педагога, який за місцем свого проживання, *"по долі"*, здійснюватиме роль куратора шкільного автобуса, посадку, не передбачену *"матрицею освіти"*. Учителем-куратором в автобусі буде його водій, який гратиме роль, подібну до ролі сільського дяка, *"президента приходської академії наук"* в українській освіті ХІХ століття, за характеристикою П. Куліша²¹⁰. Обмін сільськими новинами буде для учнів першим уроком зранку, а по дорозі додому – політінформацією чи виховною годиною. Різновікова група учнів у автобусі стане синтезом школи Монтесорі і вертикальної педагогіки Хазанкіна. А якщо додамо в автобус відеомагнітофон, то матимемо навчання з ТЗН. Неформальна освіта в автобусі, непередбачена державним стандартом, набере масштабів повноцінної і реальної орієнтації освіти на повсякденність і розумний прагматизм. Сподіваюсь, сучасні учні із вдячністю, як П.Куліш, напишуть гарні книги про освіту, яку вони здобудуть у шкільному автобусі.

Навчальний заклад інколи називають *"фабрикою знань"*. Це правильно в багатьох сенсах, але якщо вже і вдаватися до уподібнення освіти індустріальним формам організації праці, то вона скоріше є *"машиною часу"*. Бо лише за допомогою

шкільної "машини часу" учень за швидкі роки навчання проходить шляхами тисячолітнього досвіду людства, збагачується фундаментальними знаннями, здобуває компетентність, гарантовану сучасною наукою та історією людства. Цивілізований шкільний автобус здобуде статус "машини часу". Тільки не зробити б із нього "машину по відбиранню часу" в учнівської молоді. Які ж книги, подібно П.Кулішу (*fac simile!*), напишуть незабаром у майбутньому сьогоднішні учні про шкільний автобус?

7. "Матриця освіти"

Педагог, який 16 років працював методистом у інституті удосконалення учителів, працюючи зараз асистентом у педагогічному університеті, не одержує доплату за педагогічний стаж. Бо "за документами" його бухгалтерії робота методиста не є педагогічною. Такий факт не поодинокий. Наприклад, заступнику директора з навчально-виховної роботи школи-інтернату бухгалтерія школи не зараховує до педагогічного стажу роботу на посадах методиста по кадрах і методиста з бібліотечних фондів підручників районного методичного кабінету. У відповіді Правової служби ЦК галузевої профспілки на це звернення, вказано, що *"Порядок виплати надбавок за вислугу років педагогічним та науково-педагогічним працівникам поширюються на працівників, які займають посади згідно з переліком, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 14.06.2000 р. № 963. У цьому переліку посада методиста врахована. Обмежень щодо цієї посади не передбачено"* ("Освіта України", №27 від 19.12.03²¹¹).

Звертаюсь до Постанови КМУ від 14 червня 2000 р. № 963 "Про затвердження переліку посад педагогічних та науково-педагогічних працівників" (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 432 від 06.05.2001). Сухий, канцелярський, у трьох абзацах, перелік посад педагогічних та науково-педагогічних працівників – це **матриця** нашої української освіти, яка породжує її системність та якість, подібно до сюжету "бойовика тисячоліття". У цьому фільмі людям здається, що вони живуть у реальному світі, який насправді є старанно розробленим обманом жадливої бездушної машини – "Матрицею".

У **матриці** українського шкільництва нараховується 69 типів посад педагогічних працівників по 13 видам закладів, установ та 15 їх підрозділів. Про точність елементів цієї матриці можна судити з того, що "вчителі, викладачі всіх спеціальностей" включені в одну позицію без подальшої розшифровки. Методиста згадано, хоча посада "учителя учителей" мала бути записана, враховуючи тотальну потребу мати "окончательную бумагу", так: "методист усіх спеціальностей з усіх педагогічних установ і закладів". Чомусь посада "завідуючі психолого-медико-педагогічними консультаціями" згадана у переліку-матриці навіть двічі, проте шкіль-

них бібліотекарів у ній немає (незабаром цю несправедливість обіцяють виправити). А серед заступників керівників освітніх інституцій з 7 типів роботи (навчальної, виховної, навчально-виховної, методичної, виробничої, навчально-методичної, навчально-виробничої роботи) не знайшлося місця для наукової роботи.

Звичайно, це не привід для роботи Конституційного Суду України, як у випадку зі **справою щодо стажу наукової роботи** (Справа № 1-37/2001 № 9-рп/2001), у якій було визнано невідповідність Конституції України положення Постанови КМУ від 27 травня 1999 року № 923 про визначення стажу наукової роботи "з дати присудження наукового ступеня або присвоєння вченого звання".

Хоча, як подивитися на це: держава, що декларує принцип інноваційності розвитку суспільства, у "матриці освіти" не передбачає якраз захист пенсійного майбутнього "працівників зі знаннями" у шкільних закладах – бібліотекарів та науковців. Останні з'явилися у школах на початку 1990-х років, коли ентузіазм інноваційної практики вимагав у школах заступників директорів з наукової роботи. А про важливість праці бібліотекарів зайве й говорити, навіть комп'ютеризація школи має починатися з її бібліотеки.

Отже, маємо привід поміркувати про генеративне слово для українських освітян – *педагогічний стаж*. Це поняття у Національній доктрині розвитку освіти і не згадується, проте воно є причиною перманентних збурень львівських освітян, які домагаються гарантованих їм державою виплат надбавок за вислугу років щомісячно у відсотках до посадового окладу залежно від стажу педагогічної роботи у таких розмірах: понад 3 роки – 10 %, понад 10 років – 20%, понад 20 років – 30%. Дивує ця шкала, за якою педагогу 10 років потрібно чекати зростання відсотків, хоча можна було за кожний рік збільшувати надбавку на 1%. Адже гривня, одержана сьогодні, більша за гривню, яку одержиш завтра.

Під поняттям стажу роботи розуміється тривалість якої-небудь діяльності, праці, кількість років, пропрацьованих за фахом постійно або за сумісництвом. Невпинне природне збільшення стажу – сублімація для педагога відсутності можливості вертикальної кар'єри, неефективної організації руху по горизонталі. Стаж виявився єдиним вагомим критерієм для оцінки педагогічної кваліфікації, показником досвіду. Хоча з його зростанням інколи зменшується любов учнів до вчителів, бо не завжди досвід додає критичності до нього і мудрості в розумінні молодості.

Ганс Сельє, знавець людських стресів, розмірковуючи про принципи оцінки компетентності і кваліфікації, щодо стажу помітив таке: *"можна було б віддавати певну перевагу стажу роботи, оскільки лаборанту, що займається однією і тією ж справою десять років підряд, напевно відомо про неї більше, ніж новому співробітнику. Але обдарована і зацікавлена людина здатна досить швидко перевершити старшого колегу, що знемагає на одній і тій же неважкій роботі протягом десяти*

ти років за рахунок інертності – своїй або свого начальника". Подібні міркування, за Сельє, підривають практично будь-яку логічно обґрунтовану бальну систему. Секрет вдалого вибору співробітників простий – потрібно знаходити людей, які самі хочуть робити те, що б вам хотілося від них. Куди більше, ніж із стандартного тесту, можна дізнатися про будь-якого кандидата з бесіди з ним, коли стежиши за виразом його очей і обличчя, за його рухами, аналізуєш його домагання, оцінку колишнього керівництва, його реакції на власні промахи й успіхи. У принципі, каже Сельє, існує два типи працівників – особистісно орієнтовані і предметно орієнтовані. Перші думають тільки про враження, яке вони справляють, другі – насамперед виходять з інтересів справи. Обирати потрібно останніх²¹².

У пенсійній системі з 1 січня 2004 року поняття трудового стажу (загального трудового, календарного) втратило своє значення. З'явилося нове поняття "**страховий стаж**", розмір пенсії впритул залежить від страхового стажу та розміру заробітної плати. Тепер до страхового стажу для призначення пенсії зараховується лише той період, за який сплачені страхові внески. Зрозуміло, що нова система педагогів-пенсіонерів робить заручниками "*сорому для держави*", який констатував Президент України на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001 р.: "*суспільне визнання професії педагога не співвідноситься з матеріальною оцінкою його праці. Бідний викладач, учитель-це сором для держави. Урядові, місцевим органам влади пора уже перейти від констатації цієї гіркої даності до енергійного її подолання*"²¹³.

Деяке поліпшення у цій сфері "енергійним подоланням" не назвеш. У 2001 році пропонувалося доповнити Закон України "Про освіту" абзацом: "Педагогічні та науково-педагогічні працівники державних закладів освіти прирівнюються до державних службовців"²¹⁴. Проте цей законопроект відразу і зник з поля зору законодавців. Як на мою думку, то в ньому й немає рації, бо тоді усіх "бюджетників" потрібно зарахувати до категорії "кесарю кесарево".

А от "матрицю освіти" уточнити потрібно. Хоча б не забути внести до неї ті посади, які мають право бути в ній. Цей критерій встановлює закон: Педагогічну діяльність у закладах освіти здійснюють педагогічні працівники, у вищих закладах освіти 3-4 рівнів акредитації та закладах післядипломної освіти – науково-педагогічні працівники. Цінностям навчають дітей і шкільні кочегари, і прибиральниці. Генеративній освіті потрібно враховувати як це, так і те, що матриця-перелік має працювати на випередження, передбачивши у школах посади "працівників зі знаннями". Єдину проблему, яку не зможе вирішити *fac simile* за "матрицею освіти", це яким чином в оплаті праці відрізнити "особистісно орієнтованих" та "предметно орієнтованих" педагогів, та як не переплутати ці поняття у смислах Сельє та в сучасному словнику української освіти.

8. Експертиза

Експертизою називають розгляд чи дослідження якої-небудь справи, якогось питання з метою зробити правильний висновок, дати оцінку відповідному явищу. Експертне споглядання, за визначенням, має бути точним відтворенням явища, процесу, об'єкта з метою встановлення засад оптимізації їхнього функціонування. Експертний висновок – виготовлення експертом "факсиміле"²¹⁵ об'єкта певними методами і способами. Експертна діяльність є настільки важливою, що її досліджує спеціальна наука – експертологія.

Експертна компетентність потрібна всім, хто займається інтелектуальною чи управлінською діяльністю. Перевірка зошитів, прийняття іспитів та рішень, відвідування уроків чи шкіл тощо – це все експертні дії. Про експертизу та її стан в освіті можна говорити в широкому та вузькому змісті слова, зокрема, про внутрішню експертизу, здійснювану власне освітянами в усіх ланках освіти, і зовнішню, яку проводять незалежні експерти. Але усім формам експертизи властива проблема ваги і значущості, дієвості і впливовості, адекватності і конструктивності експертних оцінок, тобто кількісних чи порядкових оцінок процесів і явищ, які найчастіше не піддаються безпосередньому вимірюванню і можуть бути встановлені лише завдяки судженням спеціалістів.

Освіта в нашому вітчизняному просторі не позбавлена експертної уваги. Формування національної освітньої політики здійснюється у змаганнях з альтернативами, ініційованими Міжнародним Фондом "Відродження", Програмою Розвитку Організації Об'єднаних Націй, Міжнародним центром перспективних досліджень, Українським центром економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова (УЦЕПД) та деякими іншими інституціями.

Незалежна експертиза освіти в Україні зрушила з мертвої точки у 1996 році на серії "круглих столів" МФВ, присвячених освіті. З того часу відбулося значне примноження експертної роботи щодо освіти. Згадаємо лише масштабний "круглий стіл" "Національна доктрина розвитку освіти. Чого чекати від її виконання?" (17 травня 2002р., м. Київ), проведений УЦЕПД, ряд досліджень МЦПД. Помітним явищем є здійснення у 2003 р. експертизи Проекту Державних стандартів базової та повної середньої освіти, ініційоване МФВ та благодійницьким фондом "Перше вересня".

Проте яку роль і яку точність в українській освіті має експертиза?

Згадаємо "експертизи" освітніх систем В.Сухомлинського, А.Макаренка за їхнього життя. Згадаємо вже у наш час недосконалість підручників, які потрапили до школи після цільної експертної роботи. В українському освітньому просторі експертизу фактично проводять ті ж, хто й вносить на розгляд свої пропозиції. На

дисертації відзиви експертів пишуться переважно дисертантами. Формальні рецензії на книги укладаються авторами. Внаслідок майже глобальної самоекспертизи освітні концепції, програми і закони нерідко відповідають не стільки потребам країни, скільки менталітету та арифметиці матеріальних інтересів осіб, які їх ухвалюють, і експертів, які їх оцінюють. І як би не хотілося уникнути відчуття несерйозності експертиз у галузі освіти, враження від експертизи як певної гри не зникає.

Експертології варто оперти свою методологію на класичну роботу видатного нідерландського історика і культуролога Й.Хейзінги *Homo ludens* ("Людина, що грає", 1938 р.). У Хейзінги гра – екстранезалежна категорія, яка знаходиться поза іншими категоріями, є вільною дією, необумовленою сторонніми інтересами. Гра в певному місці та в певний час встановлює порядок, її правила безперечні, обов'язкові і відсторонені від повсякденного життя. Опис гри в Хейзінги контрастує до уявлень про українську експертизу, та й Хейзінга про експертизу як гру не говорить жодного разу²¹⁶.

Це робить Ліотар у дослідженні про стан знання в найбільш розвинених суспільствах (1979), вказуючи на відмінність двох сучасних мовних ігор, експертної і філософської. Обов'язок експерта – "розпорядження інформацією", тому експерт знає те, що він знає і що не знає, а філософ не відає цього, перший робить експертні висновки, другий ставить філософські питання.

Не зважаючи (інколи зважаючи) на висновки експертів і питання філософів, правляча верства є і буде класом, який ухвалює рішення. Новим, за Ліотаром, є те, що сучасний світ (епоха постмодерну за його термінологією) керується правилами гри з повною інформацією, оскільки остання, в принципі, досяжна для всіх експертів²¹⁷. В Україні ще не проглядається така епоха, достатньо згадати дослідження про стан відкритості (точніше закритості) інформації у державі, проведених Харківською правозахисною групою.

Українська проблема в тому, що сучасний стан експертизи освіти не є грою у смислі Хейзінги. Скоріше, це "гра без правил", існування якої підтверджує тезу, що не все людське, на жаль, є грою. Наприклад, експертні процедури вступних іспитів до ВНЗ, ліцензування та атестації навчальних закладів і багато ще чого не є змаганнями інтелекту, а є відгадуванням загадок та дізнанням про "знання священних речей".

Достовірна експертиза має стати усталеним порядком нашого суспільства, тобто грою у повному значенні цього слова. Закон України "Про наукову і науково-технічну експертизу" визначає лише перші кроки до цього.

"Експерт є той, хто знає деякі найгірші помилки, які можуть бути зроблені в його темі, і знає як уникнути їх", – зазначав В.Гейзенберг. Тому відмирають сьо-

годні наукові дисципліни, які не мають потенціалу для експертизи. Гуманітарні науки здійснюють дрейф до гуманітарної експертизи. Педагогіка стає наукою про педагогічну експертизу. Філософія освіти здобуває статус теорії управління знаннями.

Українські "мозкові танки" переважно переймаються експертизою економіки і політики. Експертні висновки щодо освітньої політики, здійснені УЦЕПД і МЦПД, є приємними винятками. Проте вони ігноруються тими колами, які ухвалюють доленосні рішення. Хто тут винен? Експерти чи ухвалювачі рішень? Найімовірніше, винні епізодичність та низька публічність експертних висновків.

Експертне товариство має консолідуватися і укласти "Білу книгу" української освіти, колективний акт її пізнання і перший крок до плідних рішень.

Важливо прослідкувати висновки і пропозиції експертів щодо української освіти і з'ясувати, чому їх не було владою взято вчасно до уваги, або спростувати їхню доцільність чи рацію експертів. В інтересах влади вирощувати своїх експертів. У грі з вичерпною інформацією найкраща результативність досягається новою організацією даних, у чому, власне, і полягає метод інтеграції. Така нова організація вдається частіше за все при з'єднанні в один ряд даних, які до того вважалися незалежними. Цим обумовлюється взаємозалежність двох типів експертної діяльності в освіті – внутрішньої та зовнішньої.

Техногенна катастрофа відбувається раптово і в одну мить. Експертиза її причин і наслідків триває роками. У випадку з освітою значно важче. Експерти навіть не знають, чи знаходиться українська освіта в посткатастрофічному стані, чи напередодні нової катастрофи. Тому експерт, як ніхто, ставить усі питання у впевненості, що ніхто не має права заборонити йому шукати відповіді на них.

Вважається, що парадокс недосяжності свободи вирішується грою. Людина, добровільно вступаючи в гру, може розіграти своє життя, проводячи експертизу себе і навколишнього світу з тією ж серйозністю, як і первісні люди, що викликали своїми ритуалами дощ. Експерти в освіті, граючи за правилами, покликані формувати у збуреному світі освіту, яка породжує свободу і помножує енергію особистості. Бо своїм словом експерта вони кажуть: *fac simile* – зроби подібне. Або – не роби подібне...

Освітня політика в сучасній Україні так чи інакше спрямовується на розвиток необхідної суспільству генеративної освіти, умовами становлення якої є ефективна експертна діяльність у галузі освіти, розвиток фундаментальних досліджень щодо елементарних "одиниць" освітнього процесу та уточнення "матриці освіти", у якій має знайтися місце і для вчителя, здатного до управління знаннями в навчальному процесі.

4. ЦІННОСТІ БУТТЯ І ЦІННОСТІ ОСВІТИ

У цьому розділі аналізуються проблеми сучасної освіти в дихотомії "цінності буття" і "цінності освіти". Також розглядається пошук нової аксіології освіти в континуумі когнітивних, політичних і культурологічних цінностей. Визначаючи "гарну" освіту як ціннісно-буттєву і креативну, досліджуються реальні блоки цінностей освіти як системи координат, у якій освіта здійснює властивий їй потяг до буттєвих цінностей.

*"Читай лише своє життя, і з нього розумій
ієрогліфи життя загалом"*

Ф.Ніцше. Шопенгауер як вихователь²¹⁸

1. Ступінь розробки проблеми

В останні роки проблема цінностей в освіті українськими дослідниками розглянута всебічно, зокрема у монографічних дослідженнях Н.О.Ткачової, В.О.Огнев'юка, В.В.Крижка.

Історії розвитку цінностей в освіті присвячена монографія Н.О.Ткачової²¹⁹, основним фокусом якої є дослідження ціннісних парадигм освіти в контексті євроінтеграції. Н.О.Ткачовій вдалося подати системний погляд на сукупність освітніх цінностей, який є необхідним для відбору освітніх пріоритетів в українській системі освіти. Наукову цінність, насамперед, складає те, що вперше в педагогічній науці зроблено ретельний аналіз розвитку освітніх цінностей протягом історії існування людства, запропоновано їх переосмислення в контексті сучасних вимог суспільства.

Принципово нову цілісну соціально-філософську концепцію освіти як соціокультурного феномена розроблено у працях В.О.Огнев'юка²²⁰. У них осмислено ціннісний потенціал і процеси зміни парадигм сучасної української освіти на основі цінностей сталого людського розвитку. До основних компонентів освіти як соціального інституту автор зараховує не тільки відповідні галузі освітянських знань, а й властиві саме для освіти сукупність форм людської діяльності; певний ансамбль відносин, що складаються між людьми в царині освіти; система цінностей і норм у сфері освіти; специфічна для освіти мережа організацій, закладів і установ. Здійснюючи філософсько-аксіологічне осмислення освіти як однієї з найважливіших людських цінностей, її місця та ролі в системі цінностей сталого соці-

ального розвитку, на який зорієнтовані трансформаційні процеси в нашій країні, з'ясовано, що поступ у царині освіти є лінійно-поступальним процесом, і уможливлується завдяки постійному поверненню, кожного разу – вже за інших умов, до певних наскрізних освітніх інваріантів – зразків, образів, моделей, установок тощо, – особливе місце серед яких посідають самобутні неминущі духовні цінності української культури.

Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі концептуалізовано в іншій книзі Н.О.Ткачової²²¹.

"Релігією XXI ст." В.В.Крижко проголошує аксіологію, основною цариною якої є освітні системи. За відомою формулою "педагог – це експерт із запровадження цінностей", на думку автора, особливого сенсу набуває необхідність здійснення аксіологічних корекцій стосовно управління освітою як соціальною інституцією. Саме тому аксіологічна парадигма розглядається в антологічній генезі та поліпарадигмальному полі²²².

Інший посібник цього автора присвячений дослідженню ціннісно-сміслового змісту державного управління освітою України на основі використання континуального та історичного підходів до еволюції та трансформації державного управління освітою²²³.

Проте і сьогодні оцінка М. Бердяєва щодо стану аксіології має силу: *"Філософія як наука про цінності завжди знаходиться в хибному колі і в дурній нескінченності... Пізнання цінностей, тобто того, що знаходиться за межами світової даності, нав'язаної дійсності, є справа філософії як творчого мистецтва, а не як науки і тому не вимагає логіки пізнання цінностей... Філософія цінностей пориває з науковістю"*²²⁴.

Необхідність продовження обговорення проблем філософії цінностей, що пориває з науковістю, виправдовує М.Хайдеггер: *"У метафізиці ж, тобто в ядрі західної філософії, ціннісна ідея не випадково вийшла на передній план. У понятті цінності таїться поняття буття, що містить у собі тлумачення суцього як такого загалом. У ідеї цінності – непоміченим – мислиться сутність буття в одному певному і необхідному аспекті, а саме в його зриві"*²²⁵.

"Зрив" суспільства і освіти, що спостерігаються, вимагає з'ясування: що може сучасна теорія цінностей дати для розв'язання проблем освіти, окрім банальних декларацій про ті цінності, які повинні бути в її основі?

Можна обмежитися переконанням, що *"аксіологічний аспект філософії освіти пов'язаний з обґрунтуванням пріоритетних ціннісних і цільових орієнтирів освітньої діяльності"* і пропозицією *"мінати саму філософію освіти, перейти від витратної філософії людини бажання – до філософії розвитку, побудованої на основі нарощування ресурсу мислення, саморозвитку"*²²⁶, у надії на те, що аксіологічний аспект

рефлексії теорії і практики сучасної освіти дозволить переосмислити сучасну освітню систему, перебудувати освіту з точки зору повернення їй її функцій²²⁷. Але в цьому висловлюванні не враховується, що освітня політика сама є продуктом існуючих систем цінностей, який однією аксіологічною рефлексією не подолати. Існують і інші труднощі.

По-перше, ущербність і випадковість наших знань про цінності. При зануренні в сучасний дискурс про цінності²²⁸ легко втратити, наприклад, значення тез про "надсуб'єктний" і "надбуттєвий" характер цінностей, їх розуміння як принципів, що задають фундаментальну артикуляцію буття, пізнання і людської діяльності (Г.Ріккерт). Далі стає нечітким їх функціональне розділення на цінності-норми, цінності-установки (У.Томас, Ф.Знанецький), цінність-засіб, цінність-мета (Н.Чавчавадзе), "цінності творчі", "цінності переживання", "цінності відношення" (В.Франкл). Ми готові погодитися, що "світ цінностей має силу абсолютно незалежно від волі особистості" (Н.Гартман), але винахідливість особистості в конструюванні нових цінностей і фанатичної готовності їх здійснення переконує у зворотному. Зрозумілі раніше цінності раптом стають незрозумілими ієрогліфами артикуляції буття. Співвідношення між сучасним "ціннісно-ієрогліфічним мисленням" і світом наших відчуттів можна порівняти з тим, як співвідносяться між собою різні стадії "збагнення" записів мертвої мови. Цінності – це ємні ієрогліфи своєї і чужих культур, світу людини, деякі з них люди вже декодували, інші – мають намір прочитати, а треті – читають неправильно.

По-друге, людство ніби постійно нехтує "кращими" цінностями. Сьогодні приймається майже без обговорення як даність "аксіокатаклізм" та його форми – "ціннісну переоцінку", "ціннісну інверсію"²²⁹, "аксіологічну інфляцію" або "мутацію", "істерію", нігілізм як "знецінення вищих цінностей"²³⁰, "крах ціннісних систем" або їх відсутність, "втрату глибинної ціннісної життєздатності суспільства"... Але "люди як люди", говорив булгаківський Воланд, "їх тільки трохи зіпсувало квартирне питання". Наскільки серйозніше в порівнянні з "житловою проблемою" для людини "аксіологічне питання"? Можливо, в його загостренні винні не люди, а філософи разом з іншими інтелектуалами, які неправильно ідентифікують людські цінності? Іншими словами, можливо, ідеальна поліархія цінностей, яка пропонується інтелектуалами як необхідність "гарного суспільства", є утопією?

По-третє, понятійна і онтологічна невловимість цінностей ставлять під питання взагалі всю аксіологію як галузь філософського знання. За Бодрійаром, сучасне суспільство засноване на виробництві і обміні вільно плаваючих сигніфієрів (слів та іміджів), які не мають ніякого зв'язку з тим, що вони сигніфікують. Чи не є тоді цінності сигніфієрами, симулякрумами? Невідрізнення іміджу і реальності

знову з'єднує буття і цінності. А оскільки аксіологія, як самостійна галузь філософського дослідження, виникає при розщепленні поняття буття на реальність і цінність, то реанімація нерозчленованості загострює головне завдання аксіології – показати, чи залишається цінність можливою в загальній структурі буття і яке її відношення до "фактів" реальності.

У світі зникаючих таким чином цінностей виникають питання, відповіді на які мають безпосередній інтерес і для педагогіки, і для сучасної філософії, і для політики у сфері освіти. Однак задовільних відповідей на питання про міру кардинальності зміни цінностей освіти (якщо ми їх відносимо до розряду "вічних", то чи варто взагалі порушувати питання про зміну цінностей в освіті?) і про зміст нових цінностей, які необхідно реалізувати в сучасній освіті, ми не знаходимо.

Такі в загальних рисах ціннісні проблеми сучасної освіти. Вони відносяться до того роду завдань, для вирішення яких недостатньо тільки одного системного уявлення, одного розчленовування цілого на елементи. Завдання виконати можливо тільки за умови використання різних системних уявлень, пов'язаних між собою. Цінність, що безперервно змінює свій вигляд і роль, як у сукупності аксіологічних концепцій, так і в людському бутті, може бути порівняна з трансформерами, механічними системами, здатними до самоперетворень. Трансформер – це приклад конфігуратора, "пристрою", що синтезує різні системні уявлення (В. Лефевр).

Цей підхід і пропонується використати у пізнанні ціннісної проблематики освіти. При цьому, щоб зробити аналіз продуктивним, ми проведемо предметне обмеження проблеми і зосередимось тільки на механізмі систематизації і співорганізації цінностей з метою створення багатобічної теоретичної картини об'єкта, що вивчається. Погоджуючись з А.Маслоу про представлення "гарної" освіти як наближення до цінностей буття, а потім експлікуючи систему цінностей, істотних для функціонування освіти, ми помітимо, що ці цінності немов в евклідових паралельних площинах. Аналізуючи далі проекти "нових" аксіологій освіти та її контекст глобалізації, ми помічаємо, що мова в усіх випадках іде про одне й теж – про необхідність орієнтації освітніх цінностей на найглибший їх рівень, "перший екран освіти" – цінності буття. Як відомо, принцип В. Парето (всередині даної групи або множини окремі дрібні частини мають набагато більше значення, ніж їх відносна частка в цій сукупності) перетворений сучасним менеджментом в імператив: спочатку вирішуйте нечисленні, життєво важливі проблеми, а вже потім – численні другорядні. Але як визначити найбільш цінні цінності з усього їх різноманіття? Реальної процедури для цього немає. Існує тільки спосіб їх називання і переліку, подібно таксономії тварин китайського імператора в Борхеса, що викликала відомий сміх Фуко і книгу "Слова і речі". Проте, використаємо те, що є.

2. Цінності буття

Цінності буття – рідковживане словосполучення. Не будемо шукати їх відмінність від цінностей життя, загальнолюдських, вічних, абсолютних, вищих, вітальних, фундаментальних, соціальних, константних та інших цінностей, будемо розуміти цей термін так, як він використовується у А.Маслоу: цінностями буття (буттєвими цінностями) є "описи світу, що сприймається в пікових переживаннях", тобто усього лише "етикетка", а не стани, процес, якість, переконання, досвід тощо, але все ж "етикетка переживання".

До буттєвих цінностей А. Маслоу зараховує *істину, добро, красу, цілісність, єдність протилежностей, життєвість, унікальність, досконалість, необхідність, завершеність, справедливість, порядок, простоту, багатство, невимушеність, гру, самодостатність*²³¹. (Не будемо з'ясовувати, чому в цьому переліку відсутні такі претенденти на цінності буття як любов, свобода, праця, власність, життя, здоров'я, дитинство, старість, знання, розуміння, мистецтво, людська думка... та інше). Загроза для якої-небудь з буттєвих цінностей або її фрустрація, гіпотетично стверджує А. Маслоу, веде до патології або екзистенційної недуги або до почуття "зниження людяності", тобто цінності буття також є "потребами" – ми прагнемо до їх задоволення, щоб "завершити" себе або стати "повністю людяними".

Буттєві цінності, до яких "у глибині душі прагне багато хто з людей", як вважає А. Маслоу, доставляють кінцеве задоволення, тобто породжують почуття досконалості, завершеності, ясності, виконання призначення. Їм надають перевагу: (1) психологічно більш здорові, зрілі люди; (2) старші; (3) більш сильні і незалежні; (4) більш мужні; (5) більш освічені. Відсутність соціального тиску підвищує відсоток тих, хто обирає буттєві цінності. При важких або нестерпних навколишніх умовах більшість людей рухається від буттєвих цінностей, хоча, дивується А.Маслоу, "невідомо, чому небагато людей за таких же "поганих" умов рухаються в напрямі буттєвих цінностей"²³².

Критерії віднесення цінностей до буттєвих А.Маслоу не формує, але можна побачити, що вони є передусім цінностями атомарності. Відомо, що "холізм як філософська концепція діаметрально опозиційна атомізму. Якщо атоміст вважає, що будь-яке ціле може бути розчленоване або проаналізоване в його окремих частинах і відносинах між ними, то для холіста ціле є первинне і більшим, ніж сума його частин. Атоміст ділить речі, щоб знати їх краще; холіст дивиться на речі або системи загалом і доводить, що, розглядаючи їх цілісно, ми можемо більше знати і краще розуміти їх природу... Платонівський холізм у критичній інтерпретації К.Поппера зосереджує увагу на призначенні частини служити цілому, звідки випливає необхідність схиляння перед цілим як найвищою цінністю"²³³.

Такого схиляння у здійсненні буттєвих цінностей в інтерпретації А.Маслоу не передбачається, отже, можемо їх вважати принципово антихолістськими, вони не вимагають і швидше усього відкидають жертви особистості ради інших вищих цінностей, тим більше заради уявних.

3. "Гарне" суспільство і "гарна" освіта

Людину, суспільство і освіту, що вибирають буттєві цінності, А.Маслоу називає "гарними". "Гарне суспільство" (на відміну від "поганого") втілює буттєві цінності, віддає їм належне, бореться за них, робить можливим їх досягнення. Суспільство стає "гарним" тою мірою, в якій воно пропонує всім своїм членам задоволення їх базових потреб, умови для самоактуалізації і здійснення людських можливостей, винагороджує доброчесність і синергію.

Відповідь на головне для освіти питання "За яких умов і якими людьми обираються або не обираються буттєві цінності?" через призму проблеми аксіологічної природи освітнього процесу веде до пошуку відповіді на питання "Як поліпшити суспільство?". На весь спектр питань нам не відповісти, але спробуємо з'ясувати, який тип освіти буде для людини "гарним".

"Гарною" є така освіта, вважає А. Маслоу, яка в найкращий спосіб залучає учня до буттєвих цінностей, тобто допомагає йому стати більш чесним, гарним (у значенні цінності "добре"), красивим, інтегрованим тощо. Це, ймовірно, справедливо і для вищої освіти, якщо не враховувати проблему надбання умінь, навичок та інших інструментів або ж розглядати це надбання тільки як засіб досягнення кінцевих буттєвих цілей.

А. Маслоу передбачає, що психологічно більш здорові діти будуть більш чесними (красивими, добродійними, цільними і т.д.), ніж менш здорові; а "психологічно більш здорові вчителі забезпечують у своїх учнів рух у напрямі буттєвих цінностей". "Кінцеві цілі "творчої", "гуманістичної" або "цілісної" освіти, особливо невербальної (образотворче мистецтво, танці), значною мірою співпадають з буттєвими цінностями і можуть навіть виявитися ідентичними з ними.

В іншій роботі А.Маслоу розвиває нову концепцію навчання на основі цінності креативності: *"ми повинні навчити людей бути креативними..., щоб вони були готові прийняти нове, уміли імпровізувати... Настав час нової людини, людини, здатної відірватися від свого минулого, що відчуває в собі силу, мужність і впевненість, щоб довіритися тому, що диктує ситуація, здатної, якщо знадобиться, вирішити проблеми, що стали перед нею шляхом імпровізації, без попередньої підготовки"*²³⁴. Отже, "гарна" освіта є ціннісно-буттєвою і креативною. Насправді, картина досить інша.

4. Цінності освіти

Система освіти як "поле боротьби за капітал" (П.Бурд'є) є кульмінація світу цінностей і шляхів їх досягнення. Цінності, які включаються як орієнтири в процесі сучасної освіти, – одна з проблем, що вимагає постійної уваги внаслідок динамічності розвитку суспільства і самої освітньої системи. Основоположні цінності освіти²³⁵, хоча і залишаються правильними і необхідними, все ж недостатні для розвитку і зростання особистості, для здійснення індивідуальної продуктивної освіти.

Освіта як система визначається такими групами цінностей:

- ♦ **Внутрішні цінності** функціонування освіти (головна цінність – індивідуальність учнів або запити суспільства; професорсько-викладацькі цінності, цінності, покладені в основу навчальної діяльності учнів і механізмів оцінювання). Виділяють чотири типи якісних цінностей в освіті, які конкурують між собою: "академічні", тобто традиційні цінності, сфокусовані на відповідній галузі з якісними критеріями, ранжовані згідно з параметрами дисципліни; "управлінські" цінності, які зосереджені на політиці і процедурах; "педагогічні" цінності, що фокусуються на навичках і компетенції; цінності, "сконцентровані на зайнятості" (випускників) із виділенням ієрархічно структурованих стандартів і вивчення остаточних параметрів²³⁶.
 - ♦ **Зовнішні цінності**, що нав'язуються освіті суспільством, державою, зокрема ті, що визначаються *економічними цінностями освіти, тобто її здатністю забезпечувати функціонування соціально-професійної структури суспільства*;
 - ♦ **Інструментальні цінності** освіти (її здобуття або проходження), що визначаються мірою надбання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу, зокрема, матеріальна цінність освіти (залежність оплати праці від рівня та якості освіти); соціальна *цінність (освіта як чинник соціальної мобільності, вибір видів і сфер професійної діяльності)*; статусно-престижна *цінність (освіта як спосіб та інструмент підвищення соціального статусу)*;
 - ♦ **Фабриковані цінності** в освіті: вільна і відповідальна особистість; формування світоглядних установок, поглядів, цінностей загальнолюдського характеру²³⁷, забезпечення умов для вільного самовизначення кожної людини у світоглядному просторі для прийняття нею власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень, потреб, принципів тощо. Перераховані блоки цінностей – це система координат, у якій, хочемо ми то
-

го чи ні, освіта постає ціннісним поняттям, а цінності, так чи інакше розширюються, конкретизуються, довизначаються. Освіті більше, ніж будь-яким іншим частинам суспільства, властивий потяг до буттєвих цінностей, а її цінності можуть бути зразком для навколишнього суспільства. Внаслідок цього воно вимушено шукати нові засоби освітньої діяльності в умовах девальвації цінностей.

Якщо тоталітаризм "зверху" спускає мету і цінності через систему освіти в голови учнів, то демократична держава не претендує на визначення духовних і інтелектуальних цінностей. Це не означає, що держава повинна бути відлучена від визначення цінностей і вимог до системи освіти, а тільки зобов'язує її допомагати системі освіти виробляти внаслідок аналізу освітньої політики свої напрями і методи продукування цінностей.

Отже, освіта є система, що споживає, виконує і продукує цінності, проте останні не завжди відповідають буттєвим цінностям, а нерідко навіть суперечать їм. У цьому нас переконують як реалії освіти, так і соціально-філософські, соціологічні концептуальні їх пояснення. Найбільш концентровано механізм різновекторності буттєвих та освітніх цінностей віднаходимо в П.Бурд'є. Відповідно його дослідженням, люди, що володіють значним символічним капіталом, нав'язують іншим найбільш відповідну для себе шкалу цінностей, яка зберігає їх соціальне положення, їх фактичну монополію на інститути системи освіти, що засновують і гарантують соціальні категорії. З цим пов'язана і боротьба за кордони між дисциплінами, яку особливо люто ведуть "мертві" дисципліни, що втратили свою цінність проти більш продуктивних способів мислення. Опір змістовній реформі освіти, боротьба навколо цінностей виховання або орфографії, що часто приймають форму релігійних воєн, виходить із корпоративних інтересів відстоювання представниками таких непродуктивних дисциплін своїх ментальних структур, своїх уявлень про самих себе, своїх цінностей і своєї цінності, принципу класифікації (*nomos*), згідно з яким все те, що вони робили протягом свого життя, має значення²³⁸.

Які ж перспективи вирішення ціннісних напружень у сучасній освіті? Для цього необхідно виявити у сфері освіти негативні чинники і протиріччя, що почали виникати в глобальному масштабі, задовго до процесів посткомуністичної трансформації, про що свідчить огляд концепцій вирішення проблем ціннісної переорієнтації сучасної освіти – сцієнтистських (когнітивні цінності в рамках "системної динаміки"), політично заангажованих (необхідність ідеалу а ля Тимур), "компромісних" (інтеграція світської і релігійної парадигм освіти), культурологічних як вимог "іншої культури і нової аксіології освіти". Аналіз цих концепцій показує, що всі проекти вирішення проблем ціннісної переорієнтації сучасної освіти є обґрунтуванням її очевидної необхідності, але не містять конс-

труктивних ідей її здійснення. Коло замкнулося. Методологічним ключем до розв'язування хибного кола і дурної нескінченності філософії цінностей може бути тільки розуміння, що реальний набір цінностей у суспільстві, не дивлячись на всю його ефемерність і "низькосортність", є наслідком історії суспільства і не може бути змінений "простим" відкиданням "старих" або "неправильних" цінностей. Цінності, старі і нові, є "цементом суспільства" і забезпечують виживання його членів. Тому їх і потрібно використати як регулятивний чинник процесу трансформації в освіті, приблизно так, як це пропонується стосовно всього соціуму. Проте це питання вимагає подальшого дослідження²³⁹.

5. Цінності і ціна оцінювання

Оцінювання, у найпростішому визначенні, є процесом вирішення, наскільки учені зумів перейняти знання та вміння під час навчання. Оцінювання у демократичному суспільстві відіграє роль решета, яким відсіюють молодь по різних типах навчальних закладів, і зрештою, по елітним і неелітним щільникам соціальної структури.

Оцінювання має бути справедливим. Тому оцінювання як процес і процедура є предметом досліджень багатьох теорій (теорія вимірювання і теорія кооперативних рішень у математиці, кваліметрія, теорія оцінювання в педагогіці). Сподіватися у короткій замітці віднайти істину марно, тим паче, як помічав Гегель, думка більшості не завжди є істиною.

Забезпечення кожному рівного доступу до якісної освіти регулюється правами людини в сфері освіти, виробленим всією історією цивілізації, консенсусом інтересів особистості, суспільства і держави. Еволюція цих прав включає розвиток двох взаємозалежних напрямків: соціальної рівності й особистісної орієнтації (індивідуалізації) освіти²⁴⁰.

Пошук балансу соціальної рівності й індивідуалізації, вирахування справедливості в освіті здійснюється на мікро-, мезо- і макрорівнях. На мікрорівні постійно вирішуються драматичні ситуації індивідуального порядку і він знаходиться постійно в полі зору педагогів. Що ж стосується соціального, або макрорівня, то педагоги його звичайно не торкаються, хоча саме цей аспект має пряме відношення до освіченості. Макрорішення визначають типи освітніх систем у суспільстві і основи їхнього розвитку, розподіл фінансів тощо. Саме на макрорівні в освіті знаходяться питання дистрибутивної справедливості: більш рівномірний розподіл і більш раціональне планування ресурсів освіти. Вирахуванню справедливості бракує раціональності, оскільки вона обходить стороною "незручну дійсність" – освітню реальність, що є остаточним арбітром справедливості в суспільстві.

Тому абсолютно слушним є Указ Президента від 4 липня 2005 р. № 1013/2005 "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні" в частині запровадження зовнішнього оцінювання та моніторингу якості освіти. Однак Міністерство освіти і науки України розпочало поспішну роботу (Листи МОН № 1/9-540 від 29.09.05 та № 1/9-547 від 03.10.05) із впровадження зовнішнього тестування, форми і способи якого залишаються невідомими педагогам і учням. Дискусія навколо зовнішнього тестування набула гостроти, прикладом чого є публікації у газеті "Дзеркало Тижня". Автори публікацій, учителі, директори і батьки аргументовано вважають, що за неповний навчальний рік поширити на всю країну не апробовану систему комп'ютерного зовнішнього тестування є новим амбіційним і ризикованим кроком Міністерства освіти і науки, який завдасть непоправної шкоди українській освіті.

Людвіг Ерхард, автор "німецького економічного дива", розпочав його творення з неочікуваної раптової жорсткої грошової реформи. Вранці 21 червня 1948 р. рейхсмарки були оголошені недійсними. Замість них кожний житель отримав по 40 нових дойчмарок. Підприємства, отримавши готівку для виплати першої зарплати, надалі повинні були існувати за рахунок збуту своєї продукції.

Україна теж прагне свого "економічного дива". Проте блискавичні реформи в ній провадяться лише в освіті, інерційній галузі, яку можна порівняти хіба що з вирощуванням лісу. Згадаймо лише вагони тестів за Міністра П.Таланчука, "дванадцятиризацію" школи, внаслідок якої учні вже 12-річної школи навчаються сьогодні за не апробованими підручниками, до того ж отримують їх нерідко із запізненням на місяць-два. Те, що підручники надходять до школи протягом навчального року – це сумна норма, до якої звикли в школах України і навіть не говорять, що хтось має піти у відставку, не забезпечуючи учнів вчасно підручниками протягом років.

Не можна заперечувати необхідності блискавичності реформ, але не можна і погодитися з непередбачуваністю блискавиці, що стає навіть не "шоковою терапією", а чимось гіршим.

Проблема оцінювання в освіті нагадує проблему проведення прозорих і чесних виборів. Проте існує вже механізм прозорих технологій таємного голосування, за якого фальсифікація стає неможливою у принципі. Аналогічно і в освіті цілком можливий механізм оцінювання, за якого була б неможливою фальсифікація та корупція²⁴¹. Звичайно, останній складніший, ніж процес упорозуміння виборів, проте він може існувати.

Його пошук розпочнемо з нагадування відомих аксіом оцінювання:

- 1) Одна і та ж метода оцінювання, одна і та ж оцінка по-різному діє і впливає на особистість різних учнів;
- 2) Оцінювання може як стимулювати, так і дестимулювати, як у бажаному напрямі, так і в небажаному;
- 3) Оцінювання роботодавцями і науково-освітньою громадою академічної успішності в освіті відбувається на засадах різних систем цінностей.
- 4) Освіта, освіченість є результатом, про який жодна із систем оцінювання не здатна дістати об'єктивного знання.

Виходячи з цих аксіом, цілком очевидним є той факт, що перевірка якості освіти не може бути самодостатньою ціллю і не обумовлюватися відповідним економічним обґрунтуванням вартості її проведення. Об'єктивно якість освіти не залежить від оціночних шкал та показників, що використовуються тією чи іншою системою освіти, також, ймовірно, і від точності процедур оцінювання. Важливо не допуститися помилки в пріоритетах при виділенні ресурсів на функціональні блоки в структурі управління якістю освіти (формування стратегії управління якістю освіти; її реалізація та блок "зворотного зв'язку"). Так, визначивши пріоритетом останній блок (розбудову стандартизованого оцінювання) без належного формування і реалізації стратегії управління якістю освіти, ми матимемо освітню мегамашину з сучасною "кваліметрією", проте з архаїчною "механікою".

Якість освіти, яка досягається певним суспільством, репрезентується у рівні якості життя суспільства і стає відомою навіть без точного специфічного оцінювання в системі освіти. Хоча і не встановлена формула взаємозалежності якості освіти і показників розвитку суспільства, наприклад, індексів людського розвитку, економічної свободи, технологічності, глобалізованості тощо, зрозуміло, що саме їхній рівень є вирішальним критерієм для якості освіти, а точно вивірене спрямування стратегічного розвитку освіти на підвищення місця України у відповідних рейтингах є засобом формування освіти, адекватної сучасним ринкам праці і залучення стратегічних інвестицій в освіту з метою забезпечення майбутнього сталого розвитку країни.

То ж спочатку потрібно визначити ціну оцінювання: той відсоток консолідованого бюджету, який витрачається на оцінювання. Якщо заперечать, що це неможливо підрахувати (оцінити), то тоді за таких переконань не варто і розпочинати реформування оцінювання.

Ось неповний перелік тих засобів і заходів для оцінювання, які надають можливість підрахувати його ціну в недалекому минулому: щоденники по 14 коп. (як буханка хліба), що купувалися учнями, табелі на дешевому жовтому папері, свідоцтва (атестати), похвальні листи, золоті медалі, невідомо з якого

металу виготовлені, проштамповані листки з зошитів для іспитів у школі та ВНЗ, дидактичні матеріали для учителів по 20-30 коп. за примірник, який він власноруч розрізав на картки для особистісно орієнтованого навчання. Плюс, звичайно, оплата праці, коли вчитель чи викладач займається оціночною діяльністю. Тут педагоги демонструють різні підходи: одні з них весь час оцінюють учнів, інші – деколи намагаються навчити учнів та й себе оцінити.

Ціна оцінювання у вільній Україні поступово зростала: свідоцтва почали друкувати в Києві за списками, підготовленими школами країни напередодні іспитів – і учні вже знають, що іспити це вже гра, результат якої відомий. Не дуже тонка брошура з Критеріями оцінювання учнів, видана за державний кошт. Іспити переважно відбуваються за збірниками екзаменаційних завдань і задач, які розпродуються учням наперед, і услід яким (а інколи і до їх появи) друкується декілька варіантів розв'язників та шпаргалок ("чорних зошитів", як їх називають у Польщі). Зовнішнє тестування на паперових носіях взагалі є штукою дорогою – сам зошит з тестами потягне на гривню чи навіть дві, на це у масштабах країни потрібно 96 тонн паперу та ще й спеціальна інфраструктура, що буде обслуговувати перетворення цього паперу на макулатуру.

І тут з'явилася "дешева" ідея системи комп'ютерного зовнішнього тестування, яку МОН почало тихенько втілювати в життя. Дано доручення у всіх містах і районах України створити комп'ютерні центри тестування, вказано на необхідність введення додаткових посад працівників в органи управління освітою, які будуть відповідати за організацію і роботу таких центрів. У ці центри планується розсилати тести, а на саме тестування звозити учнів з усього району протягом тижня. Тестувальні комп'ютери, як гральні автомати "однорукі бандити" в казино, автоматично виставлятимуть анонімну оцінку.

Мільйони батьків, учнів миттєво прорахували недоліки такої системи, про які говорить лист групи вчителів, надісланий до МОН:

"Нас дуже хвилює питання зовнішнього тестування випускників 2006 року. Дуже багато розмов про нього, але нічого конкретного немає. Ми – вчителі-практики, і у нас виникає питання: чи на благо дітей це тестування? Адже невідомо скільки часу проходитиме воно? Яким чином формуватимуться завдання? Як здійснюватиметься підвіз дітей з сільської місцевості?"

Добре, якщо в школі є комп'ютерний клас, а коли на 13-20 учнів один комп'ютер? Як дітей готувати? На чому їх вчити? Діти із сільських шкіл будуть у нерівних умовах, чи це правильно?"

Але найголовніше, на нашу думку, що втрачаються духовні цінності. Адже література – це мистецтво слова, і ніякий комп'ютер не зможе замінити живе слово. Психологічно, морально ми не можемо підготувати дітей, бо самі не знає-

мо, до чого їх готувати. А ви самі уявляєте, який психологічний стан дитини у незнайомому оточенні після тривалої їзди?!

Нам здається, що це питання слід винести на обговорення, щоб і батьки і діти могли б висловити свою думку. Варто було б запитати думку вчителів-практиків, спочатку створити базу, апробувати програму, а потім виносити на загал. Бо чомусь у нас виходить як у байці Івана Крилова "Лебідь, Рак та Щука".

Чи не є це недовірою до праці вчителя, яка на даному етапі і так не дуже у великій пошані? Ми не хочемо бути мовчазними виконавцями. Давайте співпрацювати на благо наших дітей, а значить на благо держави і майбутнього.

З повагою, вчителі зарубіжної літератури (24 підписи)"

Як бачимо, реформування системи освіти, зокрема створення Українського центру оцінювання якості освіти, – це надто важлива для суспільства, для мільйонів людей справа, щоб вона вирішувалася лише у чиновницьких кабінетах. Не можна випускників школи робити заручниками чиновницьких задумок, що з'явилися під час навчального року. До обговорення правових і нормативних засад діяльності Українського центру оцінювання якості освіти має бути залучена широка громадськість, з нею ж необхідно узгодити поетапне впровадження нової системи оцінювання знань випускників і абітурієнтів, щоб уникнути ще одного колапсу для системи української освіти.

Тут не прагнемо висловити кінцеву думку щодо того, якою має бути система оцінювання. Фахівці МОН спочатку мають поррахувати, скільки коштуватиме кожний із можливих варіантів і опишуть, що суспільство дістане внаслідок того чи іншого варіанту оцінювання? Чесного розподілу учнів на еліту і нееліту? Чи зростання якості освіти? Останню лише шляхом реформи оцінювання не досягнеш. Потрібно вчасно розробляти програми і друкувати підручники для учнів і посібники для вчителів. Необхідно платити гідну зарплату учителям, щоб вони мали змогу купувати підручники та посібники, за якими викладатимуть, коли в держави не вистачає коштів надрукувати для них та учнів "безкоштовно".

Зміна способів оцінювання викликана переважно необхідністю подолати корупцію при вступі до ВНЗ. Тому і зважається, яку систему зовнішнього тестування (тобто незалежного від школи і ВНЗ) – комп'ютерного чи паперового – впроваджувати. Ідея зовнішнього тестування у формі замінника оцінної роботи школи і ВНЗ мені здається не кращою. Як демократична влада потребує незалежних гілок, так і система оцінювання в освіті має складатися з них. Дві гілки – школа і ВНЗ зі своїми принципами і способами вже є. Систему зовнішнього тестування має створювати вже інший актор, а не МОН. Не варто цей центр і

підпорядковувати МОН. Український центр оцінювання якості освіти має бути незалежним від МОН, подібно ВАК України (яку, до речі, можна зліквідувати і на її кошти утримувати цей новий центр, залишивши в ньому якусь контрольну службу за захистом дисертацій).

Цінності – загальноприйняті провідні ідеї суспільства – честь, гідність, справедливість тощо. Німецький філософ Юрген Хабермас зауважує: *"Цінності" – навіть ті, які можуть розраховувати на глобальне визнання, – не висять у повітрі, вони стають обов'язковими тільки в нормативних порядках і практиках певних культурних життєвих укладів*"²⁴².

Тому цінності справедливості в освітньому оцінюванні будуть встановлені лише при зрозумілості нормативних порядків і практик українського культурного життєвого укладу. Прикладом необхідності розуміння є питання: на яких засадах один студент здобуває право на державне навчання, а інший – за контрактом? Інший приклад – тотальне списування у суспільстві у формах фальсифікації, плагиату, лжезахисту наукових робіт тощо.

Усі намагання реформувати способи оцінювання фактично спрямовані на боротьбу зі списуванням, глобальним явищем, з яким у нас боротьба ведеться жартوما і причини якого серйозно не обговорюються, бо заміна іспиту у формі написання твору на диктант чи переказ не є рішенням цієї проблеми. Списують як неморальні учні чи студенти, так і ті добросовісні, які стали заручниками перевантаженої, погано розфасованої на освітні порції освіти. Списування буває явним і прихованим, стихійним і організованим самим педагогом. Списування у наш час стало загальнонаціональною проблемою для США, нерозв'язання якої розцінюється як перешкода інноваційному мисленню. Очевидно, проблема списування могла б стати стартовою точкою і для реформування української освіти, це потрібно дослідити.

Сьогодні у полі зору реформаторів дві технології оцінювання – тестування на паперових носіях та тестування на комп'ютерах. Я б не відкидав для вибору рішення і традиційну систему, коли екзаменаційні завдання приносяться в запечатаних конвертах, чи оголошуються по телебаченню, радіо. Очевидно, що сучасні технології "друку за вимогою" здатні удосконалити і незалежне тестування на паперових носіях (електронною поштою направляється тестове завдання, яке друкується безпосередньо у центрі тестування за годину до початку одночасно в усіх центрах – при цьому не задіюються попередньо друкарні, у яких може відбуватися витік інформації). Наступним кроком може стати застосування Annoto-Rep, ручки зі сканером, здатної рукописний текст трансформувати в електронний файл, яка дозволить поєднати переваги комп'ютерного і традиційного оцінювання академічних досягнень.

Безперечно, що форма оцінювання сама по собі не вирішить проблему якості освіти. Педагогічним сприянням справедливості є інтегративна освіта кожного, тобто освіта, що складається із завдань, що підштовхують кожного зреалізувати свій повний потенціал. Така освіта до того ж повинна бути ліберальною, тобто забезпечувати формування здібностей, що надають кожному можливість освоїти без звертання до викладачів будь-які уміння та ідеї, яких він може потребувати. Інтегративна освіта передбачає не пристосування до "нерозумної" дійсності, а формування технологічно компетентної сили любові до справедливості на основі розуміння, що є Добро і що є Зло. Суспільна справедливість і моральний прогрес можуть і повинні бути ініційовані саме освітою, і тут роль способу оцінювання одна із найвизначальніших.

Які висновки з аналізу спроби нового реформування системи оцінювання в освіті? По-перше, МОН України потрібно врахувати необхідність більш відповідально ставитися до своїх дій і навіть намірів, аргументувати їх та роз'яснювати. Є перший добрий сигнал – відповідно до вимог Закону України "Про засади державної регуляторної політики у сфері господарської діяльності" МОН України з метою отримання зауважень та пропозицій оголосило про публікацію наказу МОН України "Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс навчальних програм з профільного навчання для учнів 10-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів" та аналізу регуляторного впливу зазначеного наказу. Зауваження та пропозиції стосовно наказу та аналізу регуляторного впливу в письмовій та електронній формі МОН просить подавати протягом місяця від дня публікації цього оголошення. Було б добре, коли б МОН ще зафіксувало час цієї публікації та чітко вказало термін подання пропозицій, але це вже деталі. Головне – з'являється той механізм впливу громадськості на виконавчу владу, якого вона (громадськість) давно вимагала.

По-друге, нова система оцінювання має здійснюватися на засадах Закону або відповідної постанови Кабміну, добре обговорених громадськістю. Такий визначальний документ має врахувати як необхідні кошти на нову систему оцінювання (не потрібно нам нову навіть дешеву систему, яка травмуватиме молоді покоління). Загальноукраїнська система оцінювання має передусім укладатися з декількох незалежних між собою гілок оцінювання. Такі засади і вимоги демократії. Нова система освіти в Україні має вирости поряд зі старою. Її елементом і може бути система Центрів незалежного оцінювання, яка буде в оцінюванні враховувати як досягнення світової освіти (TIMSS, PIRLS, PISA), так і думку і потреби громадськості та бізнесу України.

Висновок: Вирахування справедливості й освіта

Справедливість є поняттям про належне і(або) певну якість соціального світу. Справедливість є тим феноменом, який, виявляється, можна любити або не любити. Для наuczіння людей любові до справедливості вимагають показувати її результати (С. Сміт), з яких найпершим є "свідомість, що ми вчинили справедливо" (Руссо). Однак любов до справедливості, яка за визначенням поняття любові несумісна з розрахунком, у теорії і на практиці підмінюється її вирахуванням, тобто "любов'ю за розрахунком".

Арифметична калькуляція егалітарної справедливості – "око за око", "меч на меч", "обмін по вартості" – трансформувалася в алгебру підміни Платоном поняття "всіма улюбленої" справедливості холістською справедливістю (як того, що вигідне для стабільності держави). Наприкінці другого тисячоріччя у вирахуванні транскультуральних критеріїв справедливості щосили використовується квантова метафора з техніками невизначеності, додатковості, "схованих параметрів", щоб "і дуже заможна людина, і найбідніша могли б сказати: так, ми живемо в справедливому суспільстві" (ідея Дж.Роулса у викладі В.В.Шкоди).

Для "математики справедливості" вихідною аксіомою залишається фраза Сократа: "Випробуючи нестаток багато в чому, багато людей збираються воедино, щоб жити спільно і допомогати один одному" (Платон, "Держава"), або більш фантастична "велика аксіома соціальної філософії" Ш. Фур'є: "Оскільки кожному індивідові властиві схильність або пристрасть до визначеного виду праці, то сукупність цих індивідуальних схильностей повинна утворити в цілому таку силу, що здатна забезпечити задоволення потреб усього суспільства"²⁴³.

Однак "велика аксіома соціальної філософії" Ш. Фур'є не підтверджується, а калькулювання "квантів справедливості" у різних економічних, правових, моральних формах її балансів не вирішує метафізичну й одночасно освітню проблему наuczіння любові до справедливості.

Тому в число найважливіших кваліфікацій, необхідних для перетворення глибоко кризового трудового співтовариства, включається компетенція справедливості поряд з іншими ключовими компетенціями – ідентичності, технологічної, екологічної, історичної (О. Негт). Компетенція справедливості є для Негта більше ніж пізнання змісту справедливості і розвиток здатності співчуття іншим людям. Він говорить про "пізнавальну здатність дізнання схованої нерівності у формальній рівності", навчання якої "так само важливо, як навчання читання, письма і рахунку"²⁴⁴.

Освіта "у лоб" тут не проходить. Платон, дошукуючи в діалогах істини про справедливість, як свідчить К. Поппер, фактично виховував тиранів. Відправ-

ною точкою педагогічної філософії Я. А. Коменського є утвердження права на освіту для всіх і повній рівності. Будучи радикальним супротивником елітарної освіти, Коменський відстоював свій "пансофічний" план усебічного навчання всіх і усьому з його радикально демократичними наслідками.

Освіта – це, в остаточному підсумку, "стрічка текстів", яку освоює учень. Незважаючи на стандартизацію навчального процесу, ці "стрічки" залишаються досить різними, особливо на завершальних стадіях освіти, коли, наприклад, унаслідок професійної спрямованості, вузької спеціалізації вищої освіти в умовах сучасної економіки багато людей стають заручниками своєї освіти.

Педагогічним сприянням справедливості є інтегративна освіта кожного, тобто освіта, що складається з задач, що підштовхують кожного реалізувати свій повний потенціал. Така освіта до того ж повинна бути ліберальною, що забезпечує формування здібностей, які дають кожному можливість освоїти без звертання до викладачів будь-які уміння й ідеї, яких він може потребувати.

Серед безлічі функцій освіти – а це, як і раніше, розвиток особистості, трансляція культурних традицій, виховання громадянськості тощо – на перший план сьогодні виступає підготовка людини до життя в суспільстві, оволодіння нею технологіями виробництва, знакових систем, влади і "самого себе".

Інтегративна освіта на основі технологічної єдності передбачає не пристосування до "нерозумної" дійсності, а формування технологічно компетентної сили любові до справедливості на основі розуміння, що є Добро і що є Зло. Суспільна справедливість і моральний прогрес можуть і повинні бути ініційовані саме освітою.

5. ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СТРАТЕГІЇ КРАЇНИ

*"Забудьте, немає ніякої системи Станіславського,
є лише метод майстра"*

Ю.П.Любімов

Люди усього світу без винятку живуть сьогодні в суспільствах з багатозначними ризиками. У таких обставинах людина змушена навчитися працювати так, щоб уміти віднайти собі роботу (діяльність, справу), яка була б найбільш корисною як для особистості, так і для усього суспільства чи навіть людства. Гасла соціально орієнтованої політики щодо необхідності врахування у державному розвитку "реальних можливостей" людей (людських ресурсів) безперечно є справедливими і гуманними, проте необхідно визнавати, що глобальний ринок ніколи не рахується з "реальними можливостями" будь-якого свого суб'єкта, а вимагає реальних результатів (і ми також разом з ним як його частка і споживачі). Тому "реальні можливості" людських ресурсів є як початком координат для вироблення освітньої політики, так і результуючою змінною точкою соціально-економічної політики держави, тобто альфою і омегою політики і освіти.

1. Якість освіти

Якість освіти – це та її характеристика, яка повідомляє про здатність освіти сприяти чи навіть забезпечувати успішну життєдіяльність суспільства (особистості). Ми повинні визнати, що освіта не завжди є відповідальною за все, що діється у суспільстві. Однак, якість освіти ми можемо відображати досить повно рівнем ВВП та різноманітними показниками міжнародних рейтингів і досліджень. Добре відомо, що Україна не займає в цих рейтингах гідне місце, відповідне її потенціалам. Тому заяви про високий рівень української освіти за сучасного рівня організованості і успішності українського життя правильно розглядаються як шкідливий міф. Наступним кроком має бути радикальне визнання і міфом твердження про високий рівень радянської освіти. Маємо визнати – криза кінця XX ст. колишнього СРСР є наслідком неадекватного потребам людини феномену радянської освіти.

2. Криза представлення знання

Сучасна українська освіта не стала кращою за радянську, не здатна задовольнити інформаційне суспільство, не навчає усіх "літер", як "Алфавіту міра" Сковороди, так і сучасного. Такий стан є наслідком незадовільної суспільної системи представлення знання у наш час. Його форми все ще нагадують прославлену Олександрійську бібліотеку. Остання є не лише символом крихкості людської культури, що нерідко *"через*

непотрібність "певній культурі допускає знищення сотень тисяч зшитків. Олександрійська бібліотека, мабуть, вперше задекларувала необхідність зміни парадигми представлення знань. Бо саме її доглядачу Каллімаху приписується афоризм *"Велика книга – велике зло"*. Сучасною мовою цей афоризм вимагає не найдосконаліших систем обробки інформації, що можуть найбільше запам'ятовувати, а тих, які здатні вивести необхідну інформацію з умов її виникнення і на потребу, бо логічна пам'ять досконаліша за накопичувальну. Відповідно цьому, статична модель представлення знання витісняється динамічною моделлю, що базується на принципах:

- ◆ Знання конструюються людьми.
- ◆ Знання є приблизними і помилковими.
- ◆ Знання зростають через викриття і дискредитацію.

З точки зору динамічної моделі представлення знань і мають розглядатися складні питання української освіти в контексті стратегічних завдань розвитку України, які після всебічного аналізу експертами варто винести на національне обговорення за демократичними процедурами, прийнятими в європейських країнах. Цей перелік може бути таким:

3. Питання для національного обговорення

1. Як формувати освіту, адекватну сучасним ринкам праці?
 2. Як здійснити стратегічні інвестиції в освіту з метою забезпечення фундаменту майбутнього розвитку країни?
 3. Чи можливе підвищення якості української освіти за реально можливих низьких обсягів її фінансування?
 4. Чи повинна держава монополізувати і контролювати у своїх інтересах зміст, напрямки та інституційні умови виробництва знань та освіти громадян країни?
 5. Які мають встановлюватися інституційні обмеження участі громадськості і бізнесу в наданні, оцінці та фінансовому забезпеченні освіти?
 6. Як подолати обмеження ефективного залучення існуючих інтелектуальних ресурсів у загальнонаціональний ринок професійної (інтелектуальної) співпраці?
 7. Які є реалістичні сценарії створення в Україні сучасних дослідницьких університетів та мереж національних дослідницьких консорціумів?
 8. Як подолати корупційні явища в освіті?
 9. Як здійснювати ранню освіту дітей? Чи потрібно її якимсь чином інституціоналізувати?
 10. Чи варто і надалі здійснювати перехід на 12-річну освіту?
 11. Чи доцільно трансформувати 4-х ступеневу систему кваліфікацій вищої освіти (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр) у "болонську" двоступеневу?
 12. Чи доцільно надати право ВНЗ присудження вчених ступенів без контролю ВАК?
 13. Чи варто підвищувати (знижувати) встановлений в Україні кваліфікаційний рівень учителів?
-

14. Чи є питання зарплати вчителя ключовим у реформуванні освіти? Як суспільство поставиться до того, коли учитель одержуватиме зарплату не менше 1 тис. гривень? Наскільки значною має бути різниця в оплаті праці вчителів різних категорій? Чи повинна зберігатися суттєва різниця між оплатою праці доцента або професора в університеті та школі? Яким повинне бути навантаження вчителя? (Наприклад, К.М.Ситник вважає, навантаження вчителя має бути 16 годин на тиждень – чотири дні працювати по 4 год., і один день працювати над собою).
15. Чи доцільно й надалі організовувати навчальне книговидавання на принципі державного забезпечення підручниками учнів? Як суспільство прореагує на пропозицію: замінити безоплатну систему придбання підручників на повну або часткову оплату (організацію їх платної оренди)?
16. Чи допустима організація шкільної освіти на основі пропозиції, за якою основний масив знань учні мають здобувати на уроках?
17. Яким повинне бути відношення освіти і релігійних організацій? Чи можлива духовність освіти без релігійного виховання?
18. Наскільки доцільно залишати у школі 12-бальну систему оцінювання знань?
19. Чи варто право на оцінювання рівня випускника для вступу у ВНЗ передавати незалежним центрам тестування?
20. За яких умов і критеріїв сільська школа має бути збережена незалежно від її економічної неефективності?
21. Чи повинна й надалі шкільна освіта функціонувати за фактичних принципів правової безвідповідальності батьків та й учнів щодо здобуття освіти?
22. Чи достатній проводиться аналіз інтелектуальних ресурсів і потенціалу України для ефективної організації освіти і науки?
23. Чи задовольняє потреби розвитку освіти чинна організація діяльності АПН? НАН?
24. Як підвищити змістовний рівень наукових комунікацій та публікацій?

Скільки таких подібних ключових питань щодо освіти України можна поставити? Які принципи і критерії їх систематизації та виокремлення серед них пріоритетних? Чи надає на ці питання відповідь Національна доктрина розвитку освіти? Українське законодавство?

Зазвичай освітній дискурс в Україні зводиться до 4 блоків проблем – соціальний захист учителя (освітцянина), фінансування системи освіти, блок проблем якості освіти та блок проблем виховання. Між цими блоками встановлюється прямолінійна залежність, а оскільки фінансування системи освіти за мізерного бюджету кардинально не збільшити, "дурне коло" українських проблем не розривається.

Принципово відповідь на поставлені вище питання вже сформульовані. Нещодавно опублікована книга Володимира Нікітіна *"Идея образования или содержание образовательной политики"* (Київ, 2004), у якій подано один із варіантів нової ос-

вітньої політики і відповідний їй категорійний апарат²⁴⁵. Необхідно змінювати концепції, за якими нині працюють органи управління освітою і "лінійні" освітяни, внаслідок яких ВВП України за різними оцінками знаходиться в межах 5-6 тис. \$ на особу. Зміна "старих концепцій" на "нові концепції" повинна гарантувати Україні ВВП у межах 10-20 тис. \$ на особу. Звичайно, необачно відкидати "необчислюваний" у фінансових одиницях результат освіти, проте і нехтувати необхідністю перебудови освіти на засадах зростання її економічної ефективності в такій бідній країні, як Україна, не можна. Зведемо ескіз такої зміни концепцій у таблицю:

4. Старі-нові концепції освіти

Таблиця 6.

Проблема освіти	Старі концепції	Нові концепції	Спосіб зміни концепцій
Величина ВВП	5-6 тис. \$	10-20 тис. \$	Стратегічний розвиток освіти
Знання потреб ринку праці	Інтуїтивне, не футурологічне	Встановлення більш гнучкої і відповідної до потреб підприємців та особистості структури кваліфікацій	Програми «Кваліфікації XXI століття»; «Інженер 2020»
Філософія освіти	Особистісно орієнтоване навчання	Відповідність потребам нової економіки	Нова «національна доктрина освіти»
	Національна освіта	Глобальна, транснаціональна освіта	
	Доктринерство	Конструктивізм	
	Гальмуюча освіта	Генеративна освіта	
Моделі навчальних закладів	Державне знаряддя індоктринації	Активна школа	Закон про навчальний заклад
	Приміщення з навчальним обладнанням	Навчально-дослідницьке середовище, «інтелектуальна будівля»	Нова система нормативів щодо архітектури, будівництва і реконструкції шкіл
	Жорстко керований державний університет	Автономний університет, дослідницький університет	
Відстежувані результати	Знання, уміння, навички, компетентності, кваліфікації	Здоров'я, технологічна грамотність (технології), культурний капітал (культури), інтелектуальний капітал, мови, стратегії, метапрограми	Створення постійно діючої міжгалузевої Національної комісії по розробці стандартів і програм в освіті
Зміст освіти	«Гуманітаризований», матофобічний	«Інтегративний», міст між двома культурами, компетентісно орієнтований	Розробка нових стандартів і програм
Освіта учителів	Змішана, вузькоспеціалізована, низька мобільність	Розподілена, фах + педагогіка	Гнучка модульна освіта
Післядипломна освіта учителів	Мало системна	Акумулятивна система	

Учитель, викладач ВНЗ	Бідний, не здатний придбати комп'ютер чи квартиру, психічно неврівноважений, не має змоги відпочити	Середній клас, «Новий професор»	Кредити, пільги на придбання житла та КТ
Система кваліфікацій учителів	Депресивна, «виштовхуюча», «індустріальна»	Включена у єдину національну систему кваліфікації інтелектуальної праці	
Система оплати праці учителів	Екстенсивна, стимулююча низьку якість праці	Стимулююча високу якість	
Сертифікація кваліфікації учителів	М'яка, формальна, неререферентними групами	Жорстка, у рамках професійних асоціацій	
Економіка освіти	Оптиміальна середня наповнюваність класу	«Мала педагогіка», відхід від класно-урочної системи	
Управління	Централізоване, авторитарне	Громадсько-державне на засадах субсидіарності, децентралізація	
Наука про освіту	Бюджетна організація як забезпечення синекур, безконкурсна	Громадські об'єднання вчених, науково-дослідницькі установи органів управління, університети	Трансформація АПН в громадські об'єднання вчених, які змагаються за гранти на дослідження
Підручники	Колективні – бібліотечні (безплатні)	Індивідуальні (купаються батьками)	Система розробки експертизи і поширення підручників, спрямована на споживача освітніх послуг
	Паперові і поза світом ІКТ	Паперові підручники як допоміжні посібники для використання електронних засобів навчання	Навчання кадрів
Атестація науково-педагогічних кадрів	ВАК, МОН	Університет, ВАК – обліковець інтелектуального капіталу суспільства	Демократичний закон про атестацію науково-педагогічних кадрів
		Академічні + професійні ступені (юрид., педагог., мед.)	Проведення перереєстрації наукових ступенів
Терміни навчання	«Негайно, не тягнути, відмовитись від 12 бальної системи, 12 річного навчання...»	Довічне навчання	
Доступність якості освіти	Інтерпретація програми «Шкільний автобус» як зношення сільської школи		Закон про відповідальність батьків за освіту дітей

Не претендую на повноту альтернатив та контрапунктів нових-старих концепцій і способів їх змін. Таблиця зміни концепцій в освіті відкрита для розширення, уточнень і заперечень. Кожний її рядок також вимагає розшифровок, які в деяких випадках автор вже подавав у своїх попередніх публікаціях, стосовно інших – потрібно ще давати пояснення.

Приміром, стосовно системи оплати праці учителів, залежність між ВВП і оплатою праці учителя в Україні і деяких країнах, показує, що в Україні заробітна плата учителя нижча за заробітну плату учителів тих країн, у яких ВВП менший за український (Індонезія, Перу, Йорданія, Філіппіни)²⁴⁶. Учитель у США за все своє життя має можливість заробити \$ 1,033,141. Верхня межа довічної зарплати українського вчителя не вище декілька десятків тисяч доларів. Відповідно постає необхідність переглянути засади і принципи оплати педагогічної праці, як це робиться, наприклад, у Росії²⁴⁷.

Поставимо три ключові питання:

1. Які бар'єри перешкоджають зараз застосуванню тієї чи іншої нової концепції?
2. Які зміни повинні зменшити ці бар'єри?
3. Як можуть відбутися такі зміни?

Лише конспективно подамо відповіді на ці питання, які допоможуть зорієнтуватися у проведенні наукових досліджень і в практиці української освіти.

5. Бар'єри на шляху нових концепцій

Звичайно, під час впровадження інноваційних концепцій певною мірою спрацьовують бар'єри "некомпетентності", "стереотипності", "ідилії" (тобто задоволеності положенням статус-кво), які досліджуються психологічною наукою. Знання психологічних бар'єрів надає можливість розробляти комплексні плани впровадження нової технології якості освіти в межах навчальних закладів. В Україні панує бар'єр "ідилії", який формулюється так: "сьогодні Україна зі своїм досить високим освітнім потенціалом поки що залишається конкурентоспроможною в європейському і світовому освітньому просторі". Проте ми не знаємо усієї правди про освіту України. Так, О.Я.Савченко, висвітлюючи проблему моніторингу якості освіти, зауважила: "У виступах попередніх промовців ми вже чули, що Україна за якістю освіти, за даними ООН, на п'ятому місці. У нас в АПН є дані дослідження, яке проводили інші міжнародні організації: то там Україна на 79 місці, за даними ЮНЕСКО – на 49. Де ж істина?"²⁴⁸.

Які ж інші бар'єри, крім "ідилії", перешкоджають тепер застосуванню нових концепцій суспільства знання в освіті? Назвемо їх і коротко схарактеризуємо:

Суб'єктний бар'єр полягає у тому, наскільки держава вважатиме себе арбітром (суб'єктом) якості освіти, чи дозволить вона розвиватися освіті незалежно від своїх інтересів. У міжнародних стандартах ISO 9000 якість визначається як відповідність вимогам споживача. Останніми в освіті, окрім держави, є й інші суб'єкти (актори): приватні особи та інституції, безпосередні суб'єкти освіти.

Факторний бар'єр. Фактори, які впливають на якість освіти, можна умовно поділити на три класи – "минуле" (попередня якість освіти, академічні цінності); "сучасне" (ресурси, що виділяються на освіту державою і суспільством; ефективність управління; престиж освіти і оплата праці; ступінь деформації структури підготовки фахівців тощо) та "майбутнє" (визначеність прогнозів у потребі і компетентності фахівців). Якість освіти є рекурентним феноменом, тому, щоб точно спроекувати нову якість, маємо знати неміфічну картину сучасної якості освіти і сприяти тим факторам її зміни, які найменш залежні від неї.

Курикулярний бар'єр. Якщо зміст шкільної освіти зосереджується в неефективних "одноденних" дисциплінах, то результат такої освіти марно й вимірювати. На думку М.Богачевської-Хом'як, "проблема освіти полягає в тому, як допомогти дитині усвідомити існування та переваги абсолютних цінностей, не зводячи їх до абстракцій, карикатур чи до голослів'я"²⁴⁹. Для вирішення цього має зростати інтегративна якість освіти як синтез різних орієнтованих типів освіти, що надає індивіду можливість вибору. На перший план висувуються проблеми транс- і міждисциплінарної організації змісту освіти, які не вирішити за наявних норм і практик наукового дискурсу.

Адміністративний бар'єр. Управління якістю освіти, нарешті, є залежним від Адміністративної реформи в державі. Від останньої залежить створення ефективних органів, які турбуються за якість освіти у країні. Наприклад, таких, як у Великобританії – Центру QCA (написання програм і забезпечення оцінки якості освіти); Інспекції (Офісу по стандартам освіти і державна база даних з якості освіти в навчальних закладах); Спеціального департаменту Міністерства освіти і зайнятості (аналіз і поширення інформації про якість освіти і розробка стратегії у галузі якості освіти).

Економічний бар'єр. Перевірка якості освіти не може бути самодостатньою ціллю і не обумовлюватися економічним обґрунтуванням вартості її проведення. Об'єктивно якість освіти не залежить від оціночних шкал та показників, що використовуються тією чи іншою системою освіти, також, ймовірно, і від точності процедур оцінювання. Важливо не допуститися помилки в пріоритетах при виділенні ресурсів на функціональні блоки в структурі управління якістю освіти (формування стратегії управління якістю освіти; її реалізація та блок "зворотного зв'язку"). Так, визначивши пріоритетом останній блок (розбудову

стандартизованого оцінювання) без належного формування і реалізації стратегії управління якістю освіти, ми матимемо освітню мегамашину з сучасною "кваліметрією", проте з архаїчною "механікою".

Соціосистемний бар'єр. Якість освіти репрезентується у рівні якості життя суспільства і стає відомою навіть без точного специфічного оцінювання в системі освіти. Хоча і не встановлена формула взаємозалежності якості освіти і показників розвитку суспільства, наприклад, індексів людського розвитку, економічної свободи, технологічності, глобалізованості тощо, зрозуміло, що саме їхній рівень є вирішальним критерієм для якості освіти, а точно вивірене спрямування стратегічного розвитку освіти на підвищення місця України у відповідних рейтингах є засобом формування освіти, адекватної сучасним ринкам праці і залучення стратегічних інвестицій в освіту з метою забезпечення майбутнього сталого розвитку країни.

З метою загострення і точності тез доводиться нехтувати протилежними до них контрідєями. Варто також уточнювати в дискусії і назви бар'єрів.

6. Які зміни повинні зменшити ці бар'єри?

Якість освіти – це освіта, яка вивиснується над названими бар'єрами. *Суб'єктний бар'єр* долатиметься у досягненні консенсусу між усіма зацікавленими у ній суб'єктами (акторами): державою, приватними особами та інституціями, безпосередніми індивідуальними споживачами освіти. *Факторний бар'єр* освіта перескакуватиме за наявності програми її "майбутнього" і знання адекватної картини сучасної якості освіти. *Курикулярний бар'єр* освіта долатиме, вирішуючи проблеми транс- і міждисциплінарної організації змісту освіти, побудови моделей нових навчальних програм. *Адміністративний бар'єр* буде братися у створенні ефективних органів, які турбуються за якість освіти в країні. *Економічний бар'єр* вимагає правильно визначити пріоритети при виділенні ресурсів на функціональні блоки в структурі управління якістю освіти. *Соціосистемний бар'єр* долатиметься, коли якість освіти будемо предметно спрямовувати на вищі місця України в рейтингах індексів людського розвитку, економічної свободи, технологічності, глобалізованості, розуміючи їхній неточний і умовний характер.

7. Як можуть відбутися такі зміни?

Зрозуміло, що усі реальні бар'єри можуть долатися лише шляхом ухвалення правильних рішень. Бар'єр фактично один: *відсутність налагодженого концеп-*

туального управління змінами щодо якості освіти. У наукових дослідженнях якості освіти систематизовано наукові позиції щодо основних категорій та моделей управління нею. Проте, *"Якщо навіть кожний буде робити усе, що в його силах – це все-таки не буде відповіддю, адекватною складності проблеми якості"*, – говорив Едвардс В. Демінг (Deming W. Edwards), один із провідних спеціалістів із проблем якості, автор принципу "постійного поліпшення якості".

Концептуальний вибір щодо якості освіти залежить від способу подолання бар'єрів на шляху досягнення тотальної якості відповідно викликам глобалізації. Подальшого дослідження вимагає створення систем менеджменту тотальної якості в освіті, розвиток відповідного понятійного і категорійного апарата в філософії освіти в контексті адаптації стандарту ISO 9000. Лише вектор зміни концепцій у якості освіти, який підніметься над цими бар'єрами, надасть потрібної якості українській освіті. Така гіпотеза має бути обґрунтована усіма можливими едукологічними дисциплінами і у випадку її достовірності перекладена на програмну і проектну мову аналізу політики.

6. КОМПЕТЕНІЗАЦІЯ ОСВІТИ

Словом "компетенізація" (*компетентність (компетенція) + зація*) позначатимемо процес фокусування освіти на впровадженні компетентнісного підходу. Компетентнісно орієнтований (компетентнісний) підхід вважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти. Для конструювання мети і змісту освіти у формі стандартів, програм і підручників сьогодні вирішальним викликом є розуміння компетентності (компетенції) як спроби специфічного укрупнення і конфігурації одиниць планованих результатів навчального процесу²⁵⁰. Внаслідок цього, якщо скористатися термінологією Пауло Фрейре, поняття компетентності в освітньому дискурсі (і не лише в Україні) перетворилося на "генеративне слово". З'являється можливість нових способів іменування і здійснення освітніх процесів, а через рекомбінування його складових елементів встановлювати нову і точнішу орієнтацію освіти²⁵¹. Компетентнісний підхід в освіті (К-підхід), надаючи таким чином можливість подальшого розгортання (генерування) у велику кількість інших тем, набув значення "генеративної теми"²⁵².

Проте актуальність генерування теми К-підходу визнається далеко не однозначно і не однозначно в дискусії щодо освітнього реформування, не всіма поділяється й точка зору, за якою *"нинішній зміст освіти не зорієнтований на набуття школярами життєвих компетентностей або тільки частково виконує цю функцію"*²⁵³. У цій статті робиться спроба з'ясувати специфіку компетенізації освіти, компетентнісних підручників і програм (*надалі вживатимемо скорочення: К-підручників і К-програм*). Пропонується вироблення алфавіту процесуалізації К-підходу та з'ясування його перспектив і обмежень в освітній практиці.

Для вирішення цього завдання спочатку аналізується ключовий термін "компетенізації освіти", розглядаються три групи поглядів щодо К-підходу, обумовлених "модою на компетентність" (1), "реанімацією вже відомої ідеї" (2) та вірою в його інноваційний характер для освіти (3). Уточнюючи різні структури ключових компетенцій, встановлюється, що інтегративну сутність результатів освіти на будь-якому рівні відображає не лише поняття "компетентність", а й інші, не менш глибокі і широкі поняття, а саме: *"освіченість", "грамотність", "майстерність", "професіоналізм", "культурний капітал", "інтелектуальний капітал", "культура", "мова", "технологія", "стратегія" тощо*. Проблема "компетенізації освіти" есплікується як її орієнтація на оволодіння її суб'єктами куль-

турами різних сфер діяльності, технологіями, метапрограмами, знаннями. Проводиться думка, що філософія К-підходу є ширшою від відомого підходу формування ЗУНів, оскільки останні не інтегруються переважно в певні цілісні результати, якими є культури, технології, метапрограми, стратегії діяльності. Компетентність – це орієнтація освіти на "вихід" ("output"), який не може бути зведений лише до набору елементарних знань, умінь і навичок. Встановлюється *Differentia* спесіфіса компетентності та К-підходу як формування в особистості здатності досліджувати певні сфери та оптимальні форми використання часу. Щоб реалізувати на практиці таке розуміння компетентностей необхідне систематичне їх моделювання (наприклад, за зразком Емпрінт-методу), надаючи можливість свідомої передачі учням компетентності учителів і авторів підручників.

1. Компетентність: до адекватного розуміння термінів

*Определите значения слов,
и вы избавите человечество
от половины его заблуждений.*

Рене Декарт

Компетентність – синонім понять *"поінформованість"*, *"обізнаність"*, *"досвідченість"*, *"авторитетність"* і конкретизується щодо різних галузей (лінгвістичної, соціальної, життєвої, професійної, громадянської тощо)²⁵⁴. Латинське слово *competens* означає *"підходящий"*, *"відповідний"*, *"узгоджений"*, а *competentia* – *"узгодженість частин"*, *"сумірність"*, *"симетрія"*. Однак етимологічний пошук сутності цього поняття, яке вживається для характеристики придатності особистості до діяльності в певній сфері, не наближає нас до розуміння інноваційності К-підходу в освіті²⁵⁵.

В українській педагогіці спроба наблизитися до адекватного розуміння термінів "компетенція" і "компетентність" триває майже десять років. Одну із перших спроб осмислення в європейському контексті завдань освіти як формування в учнівської молоді духовної, політичної, економічної, соціальної компетентності здійснив Б.Г.Чижевський (1996)²⁵⁶. Проект Критеріїв оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (2000)²⁵⁷ базувався на переконанні, що "навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, а сформувати комплекс компетенцій". Компетенція визначалася як *"загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню. Отже, поняття компетентності не зводиться тільки до знань і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості"*. До основних компетенцій, яких потребує сучасне життя,

автори проекту Критеріїв зараховували соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку і самоосвіти та "компетенції, що реалізуються у прагненні і здатності до раціональної продуктивної, творчої діяльності"²⁵⁸.

Поняття "компетенція" і "компетентність" вживаються в державних документах. Здійснено ряд публікацій з досвіду "компетенізації" європейської школи (Овчарук О.В.)²⁵⁹. У них наведено описи та переліки компетентностей, на які орієнтуються в освіті європейських країн, охарактеризовано підходи до їхнього впровадження в освіту. Українські педагоги також уважно стежать за дискусією з цих питань у Росії (Хуторський А.В., Краєвський В.В.)²⁶⁰.

Найбільш повним розкриттям і осмисленням К-підходу в освіті є колективна монографія "Життєва компетентність особистості" (2003)²⁶¹. У ній подається психологічний та педагогічний аналіз життєвої компетентності особистості як передумови свободи її життєвих виборів, повноти життєздійснення та умови її життєвих успіхів. Розкривається зміст цього поняття, його структура, умова і техніка формування, проектується "феномен компетентністю спрямованої освіти" (Сохань Л.В., Єрмаков І.Г.)²⁶².

Німецькі дослідники вважають, що компетентність є результатом вправлення у певній сфері знання чи діяльності, внаслідок якого встановлюється "зв'язок змісту та операцій або "видів діяльності" відповідно до цього змісту"²⁶³. Вони пропонують розробляти моделі компетентності, які описуватимуть завдання, цілі, структуру та результати спеціальних навчальних процесів, відображатимуть компоненти й етапи розвитку компетентностей учнів, пропонуватимуть орієнтацію для шкільного навчання.

Проте підводити підсумок обговоренню проблеми "компетенізації", напевно, рано. Сутність поняття "компетентність", його *differentia specifica* (характерні особливості, специфічна відмінність), що надавали б конструктивний практичний алгоритм **моделювання компетентностей** (тобто описування завдань, цілей, структур та результатів навчальних процесів), залишається на інтуїтивному рівні розуміння. Питання про наповнення компетентності як дидактичної конструкції конкретним змістом залишається відкритим для обговорення і чекає свого дослідження. Але очікувати, виходячи з нашого завдання, на таке дослідження не доводиться²⁶⁴. Тому спробуємо зробити проспект такого дослідження, на основі якого й сформулюємо рекомендації, обумовлені нашим завданням.

2. Три групи поглядів на К-підхід

Погляди українських акторів освітньої політики (учених, педагогів, авторів підручників, освітянських керівників) на використання в педагогіці понять

"компетенції" і "компетентності" умовно можна поділити на три групи.

1. К-підхід – "мода на компетентність"

Перша група вважає, що терміни "компетенція" і "компетентність" є даниною європейській моді, без яких можна обійтися, використовуючи їхні класичні прототипи – "рівень підготовленості випускника", "навчальні уміння" тощо. Термін "К-підхід" вважається незграбним, як і "знаннява парадигма". Прихильники такої точки зору ставлять питання: чим К-підхід до освіти кращий, ніж те, що зараз є? Як потрібно реалізовувати К-підхід і **ЩО ПОТРІБНО ЗМІНЮВАТИ** безпосередньо на ПРАКТИЦІ? Джерелом наукової проблеми не можуть бути нормативні документи, які наказують вчителям формувати щось, що ще не досліджено педагогічною наукою.

Поняття компетенції в неявному вигляді визначається через поняття здібності або здатності. Наприклад: *"комунікативна компетентність – здатність вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим"*. Немає необхідності вводити нову термінологію, друга частина фрази цілком самодостатня. Від прихильників "компетентності" і "компетенцій" вимагають визначення цих понять, які б не зводили їх до набору умінь або здібностей, інакше дискусія втрачає предмет обговорення. Такі питання виникатимуть завжди, коли вчитель або вчений буде чути слова "компетентність" і "компетенція".

Дійсно, важко провести межу між поняттями компетентності і умінь, наприклад, у "стандартах умінь" (Skills-Based Standards), розроблених у США.

2. К-підхід не є абсолютно новим для вітчизняної школи

Інших дослідників дивує романтичний максималізм щодо ролі ключових компетенцій, який представлений у статті з назвами на зразок "Ключові компетенції – нова парадигма результату освіти"²⁶⁵. На їхню думку, подібна орієнтація освіти на спеціальні та на комплексні способи навчальної діяльності вже була описана в роботах М.Н.Скаткіна, І.Я.Лернера, В.В.Краєвського, М.П.Щедровицького та ін. На жаль, втрати пострадянської освіти призвели до спрощення розроблених концепцій цими дослідниками, і вони втратили своє глибоке значення. Звідси і виникає необхідність нового опису якості освіти у рамках К-підходу.

3. К-підхід – одна з основ оновлення освіти

Третя група схильна сприймати, що нові терміни означають напрям розвитку (або модернізації) освіти, і що ця новизна допоможе актуалізувати освіту (освіченість) школяра. Адже "компетенція" і "компетентність" вже широко використовуються для опису життєдіяльності людини і означають високу якість його професійної діяльності. Цим же значенням дані поняття наділяє і педагогіка для опису якості підготовки учнів. Усі інші терміни на шкалі точності опису властивостей випускників школи знаходяться далі від поняття "компетенція" і "компе-

тентність". Компетенції ближче усього до опису складу комплексних, складних, інтегративних умінь. Компетенції і компетентність описують складну структуру культуровідповідної діяльності школярів і не зводяться ні до знань, ні до умінь. "Часто можна зустріти людей, що володіють широкими знаннями, але вони не уміють мобілізувати їх відповідним чином у потрібний момент, коли надається можливість. Тому бути компетентним не означає бути вченим або освіченим". Компетенція не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації, вона одночасно тісно пов'язує мобілізацію знань, умінь і поведінкових відносин, зумовлених конкретною діяльністю. Проте вказівки, що поняття компетенції носить інтегративний, цілісний характер, не наближає нас до їхньої сутності.

Коли проблему бачать у тому, щоб визначити ті знання, які забезпечили б формування необхідних компетенцій, то така позиція теж не є конструктивною, адже нерідко автори вважають, що ознайомлення з тим змістом, який вони запропонували в підручнику, і сформує майже автоматично необхідні компетенції. Але це не так. Можливо, до розуміння *differentia specifica* компетентності наблизить розгляд конкретних прикладів їх формулювань.

3. Структури ключових компетенцій

У світовій освітній практиці розглядаються різні структури і типи ключових компетенцій²⁶⁶. Проілюструємо існуючі підходи, не включаючись в дискусію про визначення понять "ключові компетенції", "життєві" та склад їхньої номенклатури. Це завдання має вирішуватися після того, як буде визначено їхня *differentia specifica*. До цього ця робота не має сенсу, яка необхідна буде при конструюванні національного курикулуму.

Прихильники К-підходу відштовхуються від визначення Радою Європи 5 ключових компетенцій, які характеризують наступні напрями:

1. Політична і соціальна: здатність брати відповідальність, брати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти ненасильницьким шляхом.
2. Життєдіяльність у багатокультурному суспільстві. Контроль за виявом расизму, ксенофобії, клімату нетолерантності.
3. Володіння усною і писемною комунікацією. Володіння більш ніж однією мовою.
4. Інформаційна письменність. Володіння інформаційними технологіями, розуміння суті їх застосування, сильних і слабих сторін використання інформаційних технологій.
5. Здатність вчитися протягом всього активного життя.

Розробники російських стандартів, наприклад, виділяють такий набір ключових

чових компетенцій:

- 1) компетенції у сфері пізнавальної діяльності, які ґрунтуються на засвоєнні способів самостійного засвоєння знань із різних джерел інформації, у тому числі позашкільних;
- 2) компетенції у сфері суспільної діяльності (виконання ролей громадянина, виборця, члена соціальної групи, колективу);
- 3) компетенції у сфері трудової діяльності (у тому числі вміння аналізувати і використовувати ситуацію на ринку праці, оцінювати і вдосконалювати свої професійні можливості, навички самоорганізації тощо);
- 4) компетенції у побутовій сфері (включаючи аспекти сімейного життя, збереження і зміцнення здоров'я тощо);
- 5) компетенції у сфері культурної діяльності (включаючи набір шляхів і способів використання вільного часу, які культурно і духовно збагачують особистість).

Навіть поверхове порівняння російського списку з переліками ключових компетентностей, укладених в європейських країнах, показує різну акцентуацію підходів у визначенні необхідних компетентностей. Якщо в російському списку якості "громадянину світу" завуальовані в компетенції у сфері суспільної діяльності (виконання ролей громадянина тощо), то західна освітня політика вказує на необхідні компетентності гранично відверто і конкретно.

Але тут важливе не стільки різниця в акцентах, у поняттях, скільки те, що компетентності, які вводяться в системи ключових, визначаються на основі зовнішніх щодо освіти досліджень. Наприклад, розробники стандартів і курикулумів у США опираються на звіт Міністерства праці США *"Що робота вимагає від шкіл для Америки 2000"* (1991) та аналогічний звіт Уряду Канади (1992)²⁶⁷. У цих звітах визнано, що сьогодні учням потрібно набувати умінь, які виходять далеко за три Rs (читання, письмо та арифметика). Сучасний світ вимагає високого рівня технологічних умінь майже для будь-якої кар'єри. Вказані звіти між собою схожі і включають такі уміння, які визнаються необхідними для роботи у ХХІ ст.:

- ♦ Основні уміння (читання, письмо, арифметика, слухання і мовлення).
 - ♦ Мислительні уміння (творче міркування, розв'язування проблем, доведення, метапізнання (metacognition) і системне мислення).
 - ♦ Інформаційні уміння (набуття (acquiring) і оцінювання інформації, її організування і підтримка, інтерпретація і повідомлення, обробка на комп'ютерах).
 - ♦ Технологічні уміння.
 - ♦ Уміння управління ресурсами (Resource management).
 - ♦ Міжособистісні (Interpersonal) уміння (формування команди, навчання,
-

ведення переговорів і лідерство).

- ♦ Особисті уміння (відповідальність за себе, почуття власної гідності і чесності (цілісності)).

Близьким до поняття уміння є якості або характеристики особистості, потрібні "громадянину світу"²⁶⁸:

- ♦ Розв'язування проблем із точки зору глобальної перспективи.
- ♦ Кооперація в роботі.
- ♦ Розуміння, толерантне прийняття і поважання культурних відмінностей.
- ♦ Здатність ненасильницького вирішення проблем.
- ♦ Критичне мислення.
- ♦ Участь у політиці.
- ♦ Зміна свого стилю життя заради захисту довкілля.
- ♦ Захист людських прав.

Загальнонавчальні уміння, навички і способи діяльності А.В.Хуторський групує в блоки відповідних особистісних якостей, що підлягають розвитку:

1) когнітивні (пізнавальні) якості – уміння відчувати навколишній світ, ставити питання, відшукувати причини явищ, демонструвати своє розуміння або нерозуміння питання тощо;

2) креативні (творчі) якості – натхненність, фантазія, гнучкість розуму, чуйність до протиріч; свобода думок, почуттів, рухів; прогностичність; критичність; наявність своєї думки тощо;

3) оргдіяльнісні (методологічні) якості – здатність усвідомлення цілей навчальної діяльності та уміння їх пояснити; уміння поставити мету й організувати її досягнення; здатність до нормотворчості; рефлексивного мислення, самоаналізу і самооцінки тощо;

4) комунікативні якості зумовлені необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, з об'єктами навколишнього світу і його інформаційними потоками; уміння відшукувати, перетворювати і передавати інформацію; виконувати різні соціальні ролі в групі і колективі; використовувати сучасні телекомунікаційні технології (електронна пошта, Інтернет) тощо;

5) світоглядні якості, що визначають емоційно-ціннісні установки учня, його здатність до самопізнання і саморуху, уміння визначати своє місце і роль у навколишньому світі, у сім'ї, у колективі, у природі, державі, національні і загальнолюдські спрямування, патріотичні і толерантні якості особистості тощо.

Перелік даних груп якостей спирається на цілісне уявлення про учня як людину, що має фізичну, емоційну та інтелектуальну складову, а також ціннісну, духовно-етичну основу життєдіяльності.

Інтегральні характеристики якості підготовки учнів, пов'язані з їхнього здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань і способів діяльності стосовно певного міждисциплінарного кола питань, А.В.Хуторський називає освітніми компетенціями²⁶⁹. Освітня компетенція – *це сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня стосовно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально-значущої продуктивної діяльності*.

Ієрархію освітніх компетенцій цей автор з'ясовує відповідно до розділення ним змісту освіти на три складові: загальну метапредметну (для всіх предметів), міжпредметну (для циклу предметів або освітніх галузей) і предметну (для кожного навчального предмета). Встановлюється трьохрівнева ієрархія компетенцій:

- 1) *ключові компетенції* – відносяться до загального (метапредметного) змісту освіти;
- 2) *загальнопредметні компетенції* – відносяться до певного кола навчальних предметів і освітніх областей;
- 3) *предметні компетенції* – часткові стосовно двох попередніх рівнів компетенцій, що мають конкретний опис і можливість формування у рамках навчальних предметів.

Перелік ключових освітніх компетенцій визначається на основі головних цілей загальної освіти, структурного подання соціального досвіду і досвіду особистості, а також основних видів діяльності учня, що дозволяють йому опановувати соціальний досвід, отримувати навички життя і практичної діяльності в сучасному суспільстві. З даних позицій ключовими освітніми компетенціями є наступні:

1. Ціннісно-сміслова компетенція.
2. Загальнокультурна компетенція.
3. Навчально-пізнавальна компетенція.
4. Інформаційна компетенція.
5. Комунікативна компетенція.
6. Соціально-трудова компетенція.
7. Компетенція особистісного самовдосконалення.

На такому переліку ключових компетенцій у найзагальнішому вигляді автор і зупиняється, вказуючи:

- а) що він потребує деталізації як за віковими рівнями навчання, так і за навчальними предметами та освітніми галузями;
 - б) розроблення освітніх стандартів, програм і підручників з окремих предметів повинно враховувати комплексність змісту освіти, що представляється в них, з точки зору внеску у формування загальних ключових компетенцій;
 - в) потрібно визначити необхідне і достатнє число *пов'язаних між собою* ре-
-

альних об'єктів, що вивчаються, і знань, умінь, навичок та способів діяльності, що формуються при цьому;

г) освіта, що проектується на даній основі буде забезпечувати не тільки розрізнені предметні знання, але і цілісну *компетентнісну освіту*. Освітні компетенції учня гратимуть багатофункціональну метапредметну роль, що виявляється не тільки в школі, але і в сім'ї, у колі друзів, у майбутніх виробничих відносинах.

Підсумовуючи результати встановленого щодо впровадження К-підходу, бачимо, що конкретні ключові компетентності і метакомпетентності, поняття "уміння", "здібності", "якості" та "знання" виступають взаємозамінними. Тобто вживання будь-якого з них, замість будь-якого іншого поняття, не змінює принципово нашого уявлення про кінцеві результати навчання як здатність (чи "уміння", "здібності", "компетентності", "якості", "знання") розумітися у певній сфері та досягати в ній результатів.

У чому ж тоді специфіка компетенізації освіти? Спроба з'ясувати її, рухаючись по шляху конструювання переліків компетентностей та намагаючись не забути жодної важливої, не наближає нас до розуміння механізму конструювання К-підручників і К-програм. Ми повертаємося до звичних завдань визначення для навчання необхідної і достатньої множини *пов'язаних між собою* реальних об'єктів та знань, умінь, навичок і способів діяльності, що формуються. Однаке гарантію, що компетентнісна упаковка ЗУНів сприятиме вищій ефективності освіти, ніхто не дає. Спробуємо цю проблему розв'язати інакше, переформулювавши її. Йдеться не про відкидання К-підходу, а про вироблення алфавіту його процесуалізації та неприпустимість його абсолютизації в освітній практиці.

4. Компетентність як основа успіху і самовдосконалення

Найбільш марна справа, якій надається вирішальне значення у освітній політиці, є визначення найзагальніших цілей освіти. Адже загальні фрази про цілі є декларативними і недіагностичними. До того ж цінності і цілі не є адитивними сутностями, тобто сума цілей уроків за роки навчання не завжди синтезується у вирішення загальної мети освіти. Загальна мета до того ж має множинні шляхи реалізації.

Спробуємо у конструюванні поняття компетентності піти від відомого – уявлень про успіх та шляхів його досягнення, яким присвячена величезна як публіцистична, так і наукова література.

Зокрема, одним зі складників успіху вважається здатність до **самовдосконалення людини, яке і проголошується нерідко загальною метою освіти**. Ця, у принципі **не нова ідея**, знаходиться в основі багатьох вчень, концепцій людиноз-

навства і суспільствознавства. У них однак багато декларативних моментів, а нерідко і навіть містичних. Теорія менеджменту, опираючись на ці знання і уявлення про самовдосконалення, разом з тим віднаходить специфіку в конкретній прагматичній орієнтації своїх рекомендацій, розглядаючи такі індивідуальні операції, техніки, технології, які застосовуються індивідом щодо себе самого з метою самовдосконалення. Щоб публіцистичні здогадки і рецепти перевести на рівень наукових уявлень, потрібно вирішити проблему пошуку типових форм операцій самовдосконалення, які можна спочатку описати, а потім, через опис інтуїтивно віднайдених операцій самовдосконалення, трансформувати їх у практику.

Самовдосконалення нерідко розуміється як певна зміна його суб'єкта. Це можна пояснити прикладами. Якщо я пробігаю 100 м за X сек, то моє самовдосконалення під час бігу полягатиме в тому, що я буду прагнути за допомогою системи відповідних тренувань пробігати цю відстань за менший час. Самовдосконалення тут ніби безпосередньо стосується передусім мого власного тіла, мого характеру тощо. Однак новий спосіб тренування, необхідний для мого самовдосконалення, може зачіпати багатьох інших з мого оточення. Тому рішення про нову форму тренувань – шлях до самовдосконалення – я мушу узгоджувати з іншими акторами. Проте якщо я хочу приймати кращі рішення – це теж аспект самовдосконалення – я повинен навчитися швидше добувати й аналізувати інформацію, а для цього мені потрібно навчитися впорядковувати потік паперів та електронної інформації, аналізувати свої власні спостереження. Самовдосконалення, переважно, це не містичні техніки буддійських монахів, скоріш за все це ініціювання удосконалення свого оточення, його ландшафту і економіки, це "боротьба з письмовим столом" та книжковими шафами, пам'яттю комп'ютера.

Форми операції самовдосконалення – це застосування своєї волі до генерації чи стримування своїх дій. Сформульовані численні програми застосування своєї волі, які називаються "формулами", "методами", "порадами", "філософіями", "прийомами", "самоініціаторами". Усі вони зводяться до приписів "за таких умов при такому бажанні роби ось таке". Наприклад, "самоініціатор" Н.Хілла *"зроби зараз"*, самомотиватор *"використовуй гроші інших"* тощо.

Проведений огляд елементів різних формул успіху, який подається у відомих книгах Пітера Друкера, Лотара Зайверта, Поллі Берда, Стівена Кові, Патріка Форсайта, Лі Якоккі, Джека Уелча, Генрі Мінцберга, Біла Гейтса та багатьох інших авторів, дозволяє встановити сконденсований загальний перелік "основних кроків до успіху", своєрідний "алфавіт успіху":

1. Аналіз ситуації.
 2. Вибір альтернатив.
 3. Визначеність мети або старт із правильними цілями.
-

4. Використання сил космосу (універсальних законів).
5. Високий загальний рівень розвитку.
6. Відзначення змін.
7. Віра в себе, упевненість у власних силах.
8. Володіння розумом.
9. Дбайливе ставлення до часу і грошей.
10. Діяти оригінально, не копіюючи інших.
11. Ентузіазм.
12. Здатність доводити справу до кінця.
13. Здоровий глузд.
14. Знання своєї справи.
15. Знати, коли потрібно відступити.
16. Розрахований ризик.
17. Колективізм, синергія.
18. Контрольована увага, самодисципліна.
19. Мобілізація ресурсів.
20. Не забувати, що успіх – це робота.
21. Особиста ініціатива.
22. Перетворення проблем у можливості.
23. Підтримка хорошого фізичного і душевного здоров'я.
24. Позитивний стан духу.
25. Поставляти вартісні пропозиції.
26. Приємний характер, просте і доступне поводження.
27. Проходження "зайвої милі".
28. Радість за успіхи інших.
29. Реінвестмент у спільноту.
30. Рішення.
31. Правильне розташування (allocation).
32. Творчий підхід.
33. Творчо використана рішучість.
34. Точне мислення.
35. Уміння робити паузу.
36. Уміння здобувати уроки з невдачі.

Розглянемо природу елементів № 1 - 36. З одного боку – це якості особистості, які притаманні їй, а з іншого, кожний цей елемент обумовлює певний перехід від однієї форми використання часу до іншої. Перелічені елементи є "стимуляторами", "запускаючими імпульсами" переходів-кроків у ході індивідуальної історії, її вузлових моментів, поворотних етапів, коли на більш або менш трива-

лий період визначається подальший життєвий шлях людини. Самовдосконалення є невинна зміна особистістю форм використання свого часу. Щоб досягти обраної мети, людина вільна обирати власний алгоритм, а тому концепція освіти має бути набором елементів конструктора, з яких учень конструює свою концепцію життя і досягнення у ньому успіху.

5. Проблема "компетенізації освіти"

У всіх людей переважно є вроджене бажання реалізувати свій потенціал. Проблема в тому, зауважує П.Бурд'є, що нерідко це бажання не віднаходить потрібних ресурсів у капіталі особистості та поза нею. Навчаючись через різні приклади певних знань, навичок, нами здобуваються різні відношення (*attitudes*). Але не кожний з цих "*attitudes*" веде до успіху. Це призводить до невдоволення існуючим станом речей, зокрема тим, що нас не навчили вміню вибирати альтернативи, які спрацьовують, та відчуттю реальності, тобто адекватному сприйняттю світу і себе у цьому світі після того, як завершено навчання²⁷⁰.

Тому пошук "кращих" одиниць планованих результатів в освіті та способів їх констеляції і конфігурування продовжується. Проблема "компетенізації освіти" навряд чи може бути вирішена лише на шляху пошуку та деталізації ідеальної моделі компетентності особистості, приклади деяких із них були наведені вище. Вона має вирішуватися, як мінімум, із урахуванням двох контекстів.

По-перше, цілісність та інтегративну сутність результату освіти на будь-якому рівні відображають не лише поняття "компетенція" і "компетентність", а й інші не менш глибокі і широкі поняття: "*освіченість*", "*грамотність*", "*майстерність*", "*професіоналізм*", "*культурний капітал*", "*інтелектуальний капітал*", "*культура*", "*мова*", "*технологія*", "*стратегія*".

Поняття компетентності не достатньо повно відображає "*результуючі здатності*" особистості. Так, дослідження факторів життєвої успішності людей, проведене психологами Гарвардського університету, показали, що успіх на 85% залежить від особистісних якостей, правильного вибору лінії поведінки і лише на 15% визначається ступенем компетентності та професіоналізму.

Отже, "компетенізація освіти" як спроба формувати "*результуючі здатності*" особистості у формі компетентностей є не єдиним можливим шляхом її розвитку. Наприклад, на перше місце серед "*результуючих здатностей*" особистості можна вивести поняття "стратегії" як "певним чином організованої, цілеспрямованої та керованої лінії поведінки", як зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетенціями), і тим, що він/вона може з ними робити"²⁷¹.

І по-друге, якщо ми стаємо на рейки "компетенізації освіти", то маємо поча-

ти говорити про КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛЮДИНИ стосовно КОМПЕТЕНТНОСТІ КУЛЬТУРИ, у якій ми перебуваємо²⁷², про зміст освіти як вияв компетентності культури з питань стану знання, людських ресурсів та економіки освіти в контексті глобалізації.

Можливий шлях розв'язання проблеми компетенізації освіти – занурити її у ширший контекст інших "одиниць" результатів навчання, а саме культури, технології, знання, стратегій, метапрограм і фактів. Коротко окреслимо розуміння цих понять та коло відповідних проблем.

Оволодіння культурами

Освіта має передусім навчати загальної культури і певних предметних культур. Операційне поняття культури, здатне орієнтувати при укладанні змісту освіти, знаходимо у когнітивній антропології. У її рамках культура розглядається як система знань, як абстракція для поведінки", тобто уявлення, на які орієнтуються члени суспільства, плануючи свої дії, як депозитарій людських когнітивних категорій, через які реалізується процес пізнання, тобто осмислення та ментальна організація реальності. Уард Гуднаф вдало інтегрував численні визначення культури в достатньо просту дефініцію як списку всього, що необхідно знати, щоб існувати в певному суспільстві (1957 р.)²⁷³.

Відповідно до концепції культурної антропології індивіди мають різні когнітивні моделі суспільної культури. Кожний із них конструює свою модель, або "теорію" культури. Конкретні когнітивні категорії сприймаються людиною в процесі інкультурації, тобто засвоєння культури, мови.

Для аналізу цих процесів вживаються поняття: схеми, рамки, подієві сценарії, тобто певні структури даних, що репрезентують у "пам'яті культури" загальні поняття про об'єкти, ситуації, події, послідовності подій тощо.

Отже, культура – це список усього, що необхідно знати, щоб успішно існувати. Зміст освіти і репрезентує такий скорочений список, який визначає знання, правила і поле (наприклад, навчально-дослідницьке середовище) для розвитку і формування здібностей молоді, щоб вона була кращою та успішнішою за попередні покоління.

Освоєння технологій

Як одиниця планованих результатів в освіті може бути інтерпретоване поняття технології. Не зупиняючись на багатозначності поняття технології, вкажемо лише на аналіз питання, яке поставив М.Фуко: "Що потрібно людині знати про себе, щоб використати ефективно свої унікальні здібності?"²⁷⁴. М.Фуко

виділив 4 типи технологій, кожний з яких є матрицею практичного розуму:

- 1) технології виробництва, які дають можливість виробляти, перетворювати речі і маніпулювати ними;
- 2) технології знакових систем, які дозволяють вживати знаки, значення, символи, системи позначення;
- 3) технології влади, які визначають поведінку індивідів, підкоряють їх певним системам влади (панування) і об'єктивують суб'єктів;
- 4) технології самого себе, які дозволяють індивідам здійснювати певні дії над своїм тілом і душею, думками, поведінкою, способом життя і перетворювати себе для досягнення щастя, чистоти, мудрості, досконалості чи безсмертя²⁷⁵.

Ця класифікація технологій надає можливість конкретизувати загальні цілі освіти як створення умов для оволодіння індивідом чотирма типам технологій – виробництва, знакових систем, влади і технологій самого себе.

Стосовно перших двох типів технологій заслуговує на увагу вже згадуваний вище проект "Технологія для всіх американців" (TfAAP), що має на меті підвищення досягнень учнів у технологічній грамотності.

"Технологіям влади" прагне навчити громадянська освіта²⁷⁶.

До технологій четвертого типу зараховуємо особистісно орієнтовані технології, зокрема, технологи іміджу, технологи кар'єри, технології комунікацій і переговорів, технології самоменеджменту, технології управління конфліктами, технології управління стресами, технології успіху. Чому потрібно акцентувати увагу, а можливо, й зосередити освіту на цих технологіях? Важливою складовою стратегії особистості в сучасних умовах є її "бренд", який багато в чому формується за допомогою вищеназваних технологій. Вихід на перший план у сукупності технологічного арсеналу особистісно зорієнтованих технологій зумовлений високим рівнем розвитку "виробничих" технологій, який унеможливорює ефективну конкуренцію в суто "виробничій" сфері, що переважно функціонує за допомогою стандартизованого обладнання. Нові виробничі технології швидко копіюються конкурентами. Налагодження технологій логістики, систем дистрибуції, процедур взаємодії ще певний час надаватимуть конкурентні переваги, але і тут резерви невеликі, адже вони так само стандартні, як і виробничі²⁷⁷. Лише особистісні технології, комплекси вмінь, знань, *"технології творення самого себе"* невичерпні й надаватимуть конкурентні переваги.

Усі люди живуть сьогодні в суспільствах з багатозначними ризиками, де кожний повинен навчатися працювати таким чином, щоб уміти знайти собі роботу, яка була б найбільш корисною як для суспільства, так і для усього людства. Справедлива і гуманна позиція врахування "реальних можливостей" людських ресурсів, але глобальний ринок не рахується з "реальними можливостями"

ми" будь-кого, а вимагає (і ми з ним як його споживачі) реальних результатів. Тому "реальні можливості" – це не початок координат для освітньої політики, а змінна точка соціально-економічної політики держави.

Якщо "реальні можливості" не дають змоги засвоїти необхідну освіту для світу глобалізації і бути успішними, то необхідно змінювати традиції ранньої освіти дітей від 0 до 3 років та підтримувати відповідну компетентність батьків і державних інституцій. Якщо "реальні можливості" сучасних учнів настільки низькі, а укладачі програм, вичерпавши всі сучасні досягнення науки і педагогіки, не можуть зробити посильним і доступним необхідний стандарт, то слід не примітивізувати освіту, а розширювати масштаби реабілітаційної освіти.

Якщо "реальні можливості" сучасних учителів недостатні для забезпечення вимог сучасної освіти, то необхідно запускати відповідну програму реанімації педагогічної освіти.

У будь-якому випадку потрібно рухатися – тут іншого, економнішого виходу немає. Технологія і світ змінюються дуже швидко. Навіть якщо ми хочемо залишатися там, де ми зараз є, ми повинні рухатися. Тим паче маємо рухатися, якщо не хочемо зупинитися там, де ми сьогодні є.

Вироблення метапрограм

Психологи досліджують метапрограми психічної активності – автоматичні генетично детерміновані алгоритми внутрішньої діяльності, що несвідомо виявляються і зумовлюють спрямованість активності людини²⁷⁸. Та або інша акцентуація (шизоїдна, параноїдальна, істероїдна та ін.) трактується як сплав декількох акцентуйованих метапрограм. Метапрограми можуть між собою в "знятому вигляді" сполучатися, складатися, змінюватися, трансформуватися. Говорять про метапрограми "предметника" і "громадського діяча". "Громадський діяч" орієнтується на думку інших, а "предметник" орієнтується на технологічні процеси, що протікають. Інша метапрограма – "глобалізм – частковість" відображає переважання у людини однієї з двох стратегій: стратегії прагнення до глобального або стратегії прагнення до часткового, конкретного.

Усвідомити усі метапрограми складно і майже неможливо, коли йде аналіз мислення, поведінки конкретної людини. І чи потрібно це робити, якщо закон Клапареда говорить про те, що чим більше з свідомого перейшло в несвідоме, тим ефективніша діяльність. Цей закон орієнтує на те, що надмірне включення свідомого компонента психіки в розуміння того, що відбувається, може знизити ефективність пізнавальної і практичної діяльності взагалі. Але повинні бути усвідомлені свої метапрограми, особливо актуалізовані, тобто ті, якими ми різко відрізняємося від інших, несвідомо приймаємо рішення з них. Будь-яка лю-

дина повинна знати психологічні механізми ухвалення нею рішень, і цього має навчати школа.

Знання

Розуміючи **курикулум як форму представлення знань**²⁷⁹, **як мінімальний список інформаційних одиниць** (обов'язковий мінімум), важливо знати, у якій формі ці інформаційні одиниці подаються.

У США, щоб справитися з інформаційним вибухом, педагогам рекомендується орієнтуватися насамперед на структуру знання, яку утворюють інформаційні одиниці факти, поняття, принципи вчень, "великі ідеї" і теорії²⁸⁰. Для такого осягнення наукової структури знань, яку покладено в основу освітніх стандартів, її порівнюють з пірамідою²⁸¹ в основі якої є факти й інформація, які становлять зміст знання, або **knowing** (розуміння; осмислення, усвідомлення, осягнення). На другому рівні піраміди – **doing** (справи, дії, вчинки, поведінка, робота). Вершиною піраміди є рівень **being** (буття, життя, існування), тобто те, що вивчається в школі стосовно того, хто ми є і що ми оцінюємо. Більш детально це питання розглянемо далі.

Інший перелік інформаційних одиниць, запропонували експерти російського проекту стандартів: предметні поняття, "аксіоми", "правила першого рівня", проблеми, персони²⁸².

Тенденцію руху "від орієнтованих на факти до компетентнісно орієнтованих підручників" не бажано тлумачити як Ньютонівське попередження щодо розбіжності між теорією і фактами: "тим гірше для фактів". Справді, у науковій літературі, присвяченій змісту освіти, не приділяється належної уваги такій інформаційній одиниці, як "факт", який насправді є найважливішим метамовним категорійним класифікатором²⁸³. Тому розглянемо детальніше факт як один із можливих найважливіших типів інформаційних одиниць курикулумів.

Дилема "факти – компетентності"

Термін "*факт*" походить від латинського *factum* – "*зроблене*" і має два основні значення: "*дійсна подія*" і "*твердо встановлене знання, дане в досвіді, що служить для певного висновку, доведення*". Домінуючий в освіті натуралістичний підхід, зазначає В. Нікітаєв, по-перше, ігнорує етимологію слова "факт", а по-друге, ототожнює факт як подію і факт як знання. Діяльнісний підхід, на його думку, навпаки, висуває на перший план те, що "*факт*" означає "*зроблене*". Відмова від натуралістичного підходу відкриває шлях для критики факту (твердження, що претендує на статус факту), оскільки будь-який факт можна роз-

глядати як результат особливих діяльнісних процедур. Факт піддається критиці, але для цього необхідно знати, як саме був отриманий даний факт і як продукуються подібні факти. Знаючи це, ми можемо аналізувати факт, тобто розчленовувати його "на складові", і шляхом порівняння належного і фактичного, здійснювати критику. Складність полягає в тому, що в остаточному вигляді факту, який повідомляється в освіті, недоступна чи прихована для безпосереднього аналізу потрібна для його критики конструкція. Тому, щоб проаналізувати факт, необхідно реконструювати структуру його отримання²⁸⁴.

Головне завдання при укладанні змісту освіти: розмежувати зміст (матеріал) освіти і результати освіти, розрізнити знання (фактично – визначення) словесного формулювання і того вміння (чи здібності), сформованість якого необхідно перевірити, і відмовитися від визначення вмінь, які абсолютно не вимірюються. Не менш важливо провести експертизу результатів навчання з точки зору їх "мінімальності" (їх реальної необхідності для компетентності культури, залишити інваріантно значуще незалежно від ідеологічних позицій).

Тенденція створення нового покоління підручників у напрямі від орієнтованих на факти до компетентісно орієнтованих тлумачиться в українському освітньому дискурсі радше тенденційно і без достатнього розуміння.

Дилема "орієнтовані на факти" і "компетентісно орієнтовані" підручники має внутрішнє протиріччя, або навіть хибне розуміння сутності "фактоорієнтованості". Справа в тому, що від використання фактів як "найважливіших метамовних категорійних класифікаторів"²⁸⁵ онтологічно і дидактично неможливо відмовитися. Навіть у класичних варіантах "компетентісно орієнтованих" підручників – різноманітних "Стратегіях"²⁸⁶ – факт відіграє концептуальну роль як класифікатор ситуацій застосування стратегій.

Власне, і компетентність приречена бути фактонавантаженою і фактоозброєною. Вона є інтегрованим екстрактом зі схем встановлення і вирішення фактів. Компетентність – це якість, породжена фактами і потрібна для роботи з фактами, проблема яких постає як проблема реальності²⁸⁷.

З іншого боку, протиставлення "знаннєвої парадигми" освіти популярному "компетентісному підходу" має аналогічну тенденційність, адже поняття знання у сенсі відомого беконівського "знання є сила" можна вважати "ключовою компетентністю", тому справжнє знання завжди є компетентісним знанням, а "компетентність" завжди є "знаннєвою". Отже, чим глибше ми міркуємо про "бермудський трикутник" сучасної педагогіки "факт – знання – компетентність", тим більше відчуваємо його тенденційність та певний присмак захоплення "компетентісною модою", і, врешті-решт, його уразливість.

Тому, щоб позбутися такої уразливості, вимогу щодо реформаторського руху

від орієнтованих на факти до компетентнісно орієнтованих підручників потрібно розуміти не як онтологічно неможливе вилучення фактів з них, а як вимогу про форми їх подання та критерії їх відбору. Радянська школа при використанні фактів як організаторів навчальних предметів припускалася таких хиб:

1. Навчальні факти відбиралися поза проблемами повсякденного життя учня (людини), були ідеологічно навантаженими і перекрученими, несумірними з життєвим досвідом учня і малопридатними для вправлення учнів у їх інтерпретації та орудування ними з метою здобуття компетентностей (знань), адекватних реальним ситуаціям.

2. Під час оцінювання результатів навчальної діяльності учня переважали критерії: точного опису фактів (за підручником), а не їх використання та тлумачення; знання списків численних фактів, а не ключових фактів; їх штучної організації (періодизації, систематизації), а не принципів органічної таксономізації. Психологічна готовність до моменту зустрічі з новим фактом, здобуття навичок породження та генерування нових фактів вилучалися із навчального процесу.

Сучасна українська школа у багатьох цих аспектах є інерційним продовженням радянської.

Отже, хибя освіти полягає не в орієнтації на використання фактів, а в їх ідеологічній гіперболізації та звуженні сфери їх експлуатації як об'єктів змісту освіти. Множинність фактів у математиці, наприклад, долається за допомогою принципу "краще розв'язати одну задачу декількома способами, ніж декілька задач одним способом".

Аналогічно в освіті краще розглядати один факт із різних боків і різними способами, ніж численні факти подавати з одного боку (наприклад, твердити, що все підпорядковується єдиним законам і закономірностям, що все взаємопов'язане), а потім вимагати від учнів їх точного відтворення.

Прикладом реалізації протилежного, позитивного підходу, є серія фільмів "Ми побудували це місто" – про Лондон, Нью-Йорк, Париж²⁸⁸. Ці міста у шкільному курсі згадуються десятки разів, із ними пов'язуються різноманітні факти, проте цілісного уявлення про ці міста учні здебільшого не одержують. Урок у формі ознайомлення із цими фільмами надасть учням значно більше реального розуміння історії, суспільства, розвитку в ньому технологій тощо.

Відмова від монотонної послідовності однакових фактів²⁸⁹ має привести до дискретної, проте повної системи фактів і розуміння екстремумів та розривів у системі фактів, розглянутих всебічно як із точки зору їх одержання чи виникнення, так і з точки зору використання інструментів (компетентностей) для орудування чи поводження з тими чи іншими фактами.

Очевидно, що на засадах, подібних до проведення тендерної експертизи

шкільних підручників²⁹⁰, має проводитися експертиза фактологічної системи підручників. Звичайно, її орієнтація на повсякденний світ не повинна витіснити навчальні елементи, пов'язані із високим злетом людської думки і винахідливості (наприклад, Hi-Tech, біотехнології, дослідження космосу). Однак, потрібно мати на увазі, що розроблення навчальних моделей викладання, власне кажучи, може обійтися і без матеріалу про "найостанніші" наукові досягнення, оскільки концентрація на останніх майже завжди призводить до їх нерозуміння учнями.

Факти – це ключові об'єкти навчальних дисциплін та галузей. Вони задають історичну логіку й методичну організацію. Наприклад, на дидактичне розроблення очікує ідея вивчення фізики, сконструйована як історична послідовність центральних об'єктів досліджень фізиків²⁹¹.

Компетентність з'являється внаслідок обізнаності з певною системою фактів. Така обізнаність передбачає вербальне і невербальне осягнення предмета, факту, яке (осягнення) можна назвати голографічним²⁹². Здобута таким чином компетентність виявляється, наприклад, у безпомилковому впізнаванні в небі типів літаків, виявленні статі щойно вилуплених курчат та у вирішенні багатьох подібних ситуацій, що їх можна схарактеризувати як впізнання свого пальта в гардеробі серед багатьох чужих пальт.

6. Філософія К-підходу

Філософія К-підходу виходить з того факту (чи погляду), за яким людське життя визнається настільки складним у сучасних умовах, що людина виявилася культурно не підготовленою навіть до повного і ясного усвідомлення свого становища, що змінилося. І внаслідок цього нинішні її ускладнення не тільки дедалі більше заглиблюються, але і, враховуючи прискорений темп подій, здатні в близькому майбутньому розростися до розмірів справді катастрофічних.

Вважається, що зупинити і повернути назад цей стрімкий біг назустріч загибелі може тільки Новий Гуманізм, заснований і спрямований на культурний розвиток людини, на істотне поліпшення людських якостей усіх жителів планети.

Людський розвиток проголошується метою, на досягнення якої повинні бути найближчими роками і десятиріччями спрямовані концентровані, спільні зусилля всього людства. Ауреліо Печчеї в книзі "Людські якості"²⁹³ наполягає на необхідності якомога швидше перейти від концепції організації суспільного життя, орієнтованої на людські потреби та їх задоволення, до іншої концепції, в основі якої лежить людський розвиток, а головною метою є самовираження і повне розкриття можливостей і здібностей людської особистості. "Які б не були потреби людини, ніхто, крім неї самої, не в змозі їх задовольнити; так що і шлях до їх задоволення лежить зрештою *тільки* через поліпшення людських

якостей і здібностей".

Ця концепція абсолютно правомірно ставить у центр всіх проблем людини спосіб її існування і життя. Таким чином, зміщуються акценти і в розумінні загального розвитку: замість того, щоб концентрувати всі інтереси навколо наших бажань і пошуків засобів отримати бажане, увага фокусується на тому, що є ми самі і чим ми можемо стати.

Очевидно, що фізичні і психологічні можливості людини також мають свої межі. Сучасна міра розумової і психічної, а можливо, навіть і фізичної адаптації людини до неприродності і стрімких темпів сучасного життя вельми далека від задовільної. Правда, людина так неякісно використовує чудові потенційні можливості свого мозку, що цілком імовірно існування тут якихось невиявлених, прихованих резервів, які вона може і повинна мобілізувати на відновлення втраченої рівноваги і запобігання її порушенню в майбутньому, коли така нестійкість може викликати більш страхітливі наслідки.

Нам **необхідно чітко знати і ясно розуміти, які справжні можливості середнього індивідуума і як можна підвищити його готовність до завтрашнього дня.** Крім того, ми повинні знати, як нам краще використати свої розумові здібності, причому щоб не тільки протистояти новим змінам, але і для того, щоб поставити їх під контроль і мати з них користь. Тому основне завдання зводиться до оцінки сукупності здібностей і з'ясування, як удосконалити і пристосувати їх до того, щоб не піддавати людський організм нестерпним напруженням і стресам. Одним із способів його вирішення і є використане поняття компетентності.

Компетентність – орієнтація освіти на "вихід" ("output")

Оцінка сукупності здібностей через компетентність викликана необхідністю оцінки "вихідної продукції" навчальних закладів. Як відомо, результати міжнародних досліджень TIMSS і PISA стали для багатьох країн поштовхом до серйозних системних реформ в освіті. Ці реформи мали фундаментальний, принциповий характер, змінили ідеологію формування освіти. Якщо раніше системи освіти керувалися винятково "Входом" ("Input"), тобто державним бюджетом, навчальними планами і програмами, розпорядженнями для учителів, програмами іспитів тощо, то зараз політика розвитку освіти і школи орієнтується на "Вихід" ("Output"), тобто на успішність школи, на результати навчання школярів. "Вихід" ("Output") систем освіти включає поряд із видачею сертифікатів найголовніші ознаки **особистості учнів** – сформовані **компетентності, кваліфікації**, структури знань, поглядів, переконань. Вони формують основу для навчання упродовж життя з метою особистого вдосконалення і виконання активних суспільних функцій. Школи й органи управління освітою, вважається, повинні нести відповідальність за те, щоб ці

результати справді були досягнуті, не применшуючи тієї ролі, що відіграють у цьому власне самі учні та їх батьки. Результати навчання, орієнтовані на функціональність, соціальну адаптованість випускника, стають вирішальним вихідним пунктом для оцінювання шкільної системи і заходів щодо її дальшого розвитку.

К-підхід став концептуальним орієнтиром, одним із ключових моментів освітньої політики в країнах ОЕСР, що передбачає визначення освітніх стандартів для вимірювання показників навчальних досягнень.

В основі поняття "компетентність" лежить ідея виховання особистості, яка не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовувати знання і брати на себе відповідальність за певну діяльність²⁹⁴. Брак однозначності у визначенні поняття компетентності, наявність різних їх класифікацій, на наш погляд, пояснюється тим, що ним прагнуть відобразити намагання системи освіти навчати учнів неявних (особистісних) та релевантних знань. Тому доцільно розглядати компетентності як технологічне знання, тобто сукупність знань, умінь, навичок, цінностей, що надають особистості змогу ефективно використовувати свої унікальні здібності в реальних ситуаціях суспільного й економічного життя²⁹⁵.

К-підхід як форма орієнтації на Output (Вихід) в освіті одночасно ініціює принципово нову схему управління освітою, її перехід від директивних та розподільчих функцій до керування й стимулювання результатами. І в цьому важлива особливість К-підходу. Його реалізація, очевидно, малоймовірна в умовах старих схем управління, ось чому К-підхід виявився фактично не реалізованим в українському Стандарті, прийнятому в 2004 р. Мабуть, найважливішим уроком є те, що для успішної реалізації К-підходу передусім необхідна нова система ухвалення рішень в освіті країни.

Differentia specifica компетентності та К-підходу

Тепер ми маємо все, щоб визначити *differentia specifica* компетентності, тобто якість цього феномену, яка відрізняє його від аналогічних – здатності, здібності, знання, уміння, навички. Належність компетентності до групи понять, які інтегрують певну сутність на перетині понять "знання" (вербальне і невербальне, експліцитне і імпліцитне), "навики", "уміння", до того ж визначаються переважно через близькоспоріднені поняття, ставить проблему відмінності і специфіки її щодо них.

Компетентність – здатність дослідження

На наш погляд, те, про що ми говоримо, аналізуючи К-підхід, є розуміння компетентності як здатності, уміння з'ясувати певну ситуацію і відповідно до цього з'ясування здійснювати ефективну діяльність. Компетентність у певній

сфері – це здатність дослідити цю сферу і висловити щодо неї адекватну оцінку, корисну як для діяльності у ній, так і утримання від тієї чи іншої діяльності. Проте цього недостатньо для характеристики компетентності як навчального результату.

Компетентність – оптимальна форма використання часу

Оцінка використання людиною реального часу є найважливішим показником, який, на думку французького філософа Л.Сева, дає змогу простежити емпіричні форми життя індивіда²⁹⁷.

У цьому контексті ми й можемо віднайти *differentia specifica* компетентності.

У концепції Л.Сева особистість інтерпретується як нагромадження різноманітних актів, розташованих у часі. Під актом розуміється будь-який вчинок індивіда, що стосується як його психіки, так і біографії особистості. Кожний акт належить певній формі використання часу не лише внаслідок свого розміщення на стрілі часу", але за своєю суттю. Кожна форма використання часу є своєрідним відношенням між здібностями, потребами і продуктами особистості. Поняття "форма використання часу" якраз і дає змогу розкрити сутність компетентності.

Компетентність має глибоко темпоральний характер. Адже коли ми говоримо, що хтось компетентний у чомусь, то цим визнається, що ця особа здатна впродовж оптимального для суспільства часу вирішити певне питання чи виробити певний продукт. Компетентність – це і свідчення того, що її носій витратив певну частину своєї біографії, свого часу на вправління в тій чи іншій сфері діяльності. Іншими словами, компетентність – це законсервований минулий час, який побільшує швидкість вирішення певної проблеми. Знання іноземної мови, наприклад, свідчить про те, що особа присвятила певний час її опануванню (бажано, щоб це було вчасно). Компетентність – це констеляція²⁹⁷ здібностей, навичок, умінь, знань, яка надає змогу її суб'єкту мати результативнішу діяльність, тобто оптимальнішу форму використання свого часу порівняно з нечи малокомпетентними особистостями.

Кожне таке "констеляційне" відношення є внутрішньо залежним від загальної системи цих відношень, яка і є процесом використання часу. Забезпечити переважання такої форми використання часу, при якій загальний рівень відношення (частки) між можливими результатами акту і потребами, які потрібно задовольнити²⁹⁸, настільки високий, наскільки це дозволяють об'єктивні умови – ось найважливіша життєва функція²⁹⁹. Л.Сев пропонує розглядати використання часу як базис особистості і висуває гіпотезу, що найзагальнішим законом розвитку особистості є закон необхідної відповідності між рівнем здібностей і структурою використання часу³⁰⁰.

Отже, кожна компетентність має певну ціну – час, який особистість витрачає на її здобуття, і відповідно автоматично визначає свою некомпетентність в інших галузях. Так, компетентність авіапilotів визначається "льотним часом". Здобута компетентність знаменує не розділення різних видів діяльності всередині однієї і тієї ж форми використання часу, а перехід від однієї форми використання часу до іншої, від його екстенсивної форми (коли смисл іноземного речення встановлюється за допомогою словника) до інтенсивної форми (смысл цього речення вловлюється відразу і відпадає потреба у словнику).

Здобута компетентність знаменує вміння здійснювати **перехід** від однієї форми використання часу до іншої. У шкільному навчанні такі переходи мають ініціюватися певними "стимуляторами", "запускаючими імпульсами".

І тут згадуються приклади домашнього шкільництва, коли батьки забирають своїх дітей зі школи для домашнього навчання, вказуючи, що школа марнує час дітей. Поняття компетентності орієнтує школу на збереження часу дітей під час навчання і в майбутньому.

Моделювання компетентностей (Емпрінт-метод)

Те сутнісне, що не вдається ясно висловити в педагогічній дискусії щодо поняття компетентності, віднаходимо в експлікації Емпрінт-методу, розробленого М.Лібом і Л.Камерон-Бандлером. Вони характеризують його як "ефективний і прискорений процес отримання нового знання, широкого спектру навичок, талантів і здібностей". Автори стверджують, що їм вдається кодувати "моделі, які лежать в основі певних здібностей", потім трансформувати їх у "послідовність спрямованих переживань, результатом яких, якщо їм слідувати, і буде вироблення певної здібності в індивіда". Цю процедуру М.Лібо і Л.Камерон-Бандлер називають "моделюванням ментальних здібностей"³⁰¹.

"Здібність"³⁰² трактується ними як вираження особливої якості, властивої індивіду (*здібність дотримуватися дієти, вміти швидко рахувати, грати на музичному інструменті, організовувати презентації, вміти мотивувати себе на яку-небудь дію, розпізнавати і схоплювати суть моделей і все решта, що людям вдається природним чином робити добре*). Здібності є комбінації специфічних сприйнять і внутрішніх репрезентацій (тобто шляхів мислення). Для опису здібностей розроблена особлива мова. Її словник складається з понять, що подають елементи, з яких комбінуються основи будь-якої здібності або таланту, "моделі, що лежать в основі здібностей".

За допомогою цієї мови "записуються речення", що точно описують (у значенні розуміння і реагування) специфіку сприйняття репрезентацій, якими

визначається певна здібність. Іншими словами, створюється опис на основі внутрішніх процесів того, як індивід уявляє собі і планує розв'язання проблеми. Метою Моделювання Ментальних Здібностей (ММЗ) є створення "рецептів" різних здібностей людини, тобто інструментів їх "передачі" (зокрема і в процесі навчання) іншим. Головна ідея така: скарбниця людських талантів – це сховище ресурсів, добратися до якого здатен кожний, не обмежуючись здібностями, що дісталися йому в спадщину і від оточення у дитинстві. Виробленим "кодом здібностей" кодують здібності (таланти) однієї людини з метою передачі здібностей і талантів від одного індивіда до іншого. ММЗ створена за аналогією із музичною партитурою, яка дає як спосіб аналізу структури музичної композиції, так і можливість репродукції (відновлення) музики будь-кому, хто володіє нотною грамотою. Сприйняття і репрезентації, що складають переживання, уподібнюються нотам. І як ноти комбінуються в тризвуччя, акорди, арпеджіо в різних темпах і ключах для створення унікального музичного переживання, так і сприйняття і репрезентації комбінуються в різні здібності.

Володіння здібністю (умінням, навичкою) не завжди супроводжується розумінням елементів, на основі яких вони виявляються. Щоб навчитися діяти так, як це робить носій певної здібності, потрібно покладатися на процес учнівства. Носій навички може стати вчителем опосередковано (коли ми читаємо книги про цю людину і стараємося підігнати своє оточення під те, що описано на сторінках книги), безпосередньо (при особистому контакті, коли ми ставимо питання, намагаючись виявити, як перебудувати свої моделі, щоб вони відповідали моделям учителя). Оскільки це робиться переважно несвідомо, вивчення моделей здібностей учителя просувається повільно і неточно.

Мета Емпрінт-методу – швидко налаштуватися на перспективи, що становлять основи моделей носія, і цим дати поштовх до ефективнішого розвитку, ніж несвідоме навчання за допомогою тривалих асоціацій. Коли є засоби ефективного розкладання і відновлення поведінкових і експериментальних моделей інших людей, тоді кожен може перетворитися на вчителя, відтворивши формуючий досвід, спосіб мислення і сприйняття (тобто набір внутрішніх процесів) у певному контексті.

Аналогічно К-підхід має виявляти і визначати змінні у вияві певних компетентностей і здійснювати їх розшифрування. Розшифрування саме по собі можливе завдяки моделям нашої мови, за допомогою яких виражаються наші переживання. Усвідомлено знімаючи культурні нашарування, розкриваються функціональні секрети наших внутрішніх процесів, які звичайно і природно приймаються як таке, що само собою розуміється. Приклади таких розшифрувань віднаходимо у працях А.Крісана і В.Гуцу³⁰³.

К-підхід – це передача моделей компетентностей від учителя до учнів. Отже, для того щоб ми мали К-підручники, потрібно передусім мати моделі відповідних компетентностей, умінь, здібностей, які б учителі були здатними транслювати своїм учням. Проте учителі здебільшого не знають "нескінченно малих" складових компетентностей, приміром, вони можуть вимагати від учнів бути уважними", проте не здатними формувати цю якість у них, здійснюючи певну послідовність операцій з формування уважності.

Джон Равен, видатний фахівець у галузі дослідження і моделювання компетентностей³⁰⁴, завершуючи свою роботу³⁰⁵, вказує: *"Будь-який крок у напрямі до ефективної освіти, тобто до навчання, спрямованого на розвиток компетентності, спричиняє значну зміну ролі вчителя. Ця зміна передбачає перехід від концепції викладання як передачі повідомлень до концепції викладання як сприяння розвитку. ...Це означає, що управлінська, а не дидактична компетентність передусім важлива для ефективної педагогічної діяльності і що така компетентність, зокрема, включає здатність впливати на широкі соціальні сили, які в іншому випадку істотно обмежують можливості індивіда ефективно робити те, що необхідно. ...Перехід до справжньої освіти потребує значно більшого, ніж зміни в системі оцінювання. Він включає несподівані для багатьох зміни в уявленнях про природу суспільного розподілу і шляхи управління ним, несподівані зміни в ролі вчителя і нові уявлення про компетентність учителів. Крім того, він найсерйознішим чином загрожує інтересам багатьох соціальних груп. Парадоксальним є те, що віддалені інтереси всіх цих груп тільки з появою такої освіти і можуть бути задоволені. Здається, на жаль, що працювати на свою власну перспективу людям якраз важче за все".*

Резюме

Отже, аналіз К-підходу вказує, що здобуття певної компетентності знаменує здобуття нової форми використання часу. Підхід "від орієнтованих на факти до компетентнісно орієнтованих" підручників означає посилену увагу до відбору фактів. Факти мають бути відсіяні за критерієм, чи дають вони змогу сформулювати ті чи інші компетентності.

Разом із тим автори підручників не можуть сподіватися, що їм згори будуть вказані компетентності, під які вони й укладуть зміст. Так само було б самооманою вважати, що не зорієнтований на К-підхід зміст підручника сам по собі сформує потрібні компетентності. Компетентності – це моделі, які мають бути укладені авторами програм і підручників. Автори мають спочатку чітко з'ясувати, які компетентності потрібно буде мати в їх галузі через 10 років і потім пред-

ставити в підручнику модель їх трансформації.

Процес здобуття компетентності передбачає його вимірювання (калькуляцію) приблизно так, як це зроблено для вивчення англійської мови в комп'ютерних курсах. Щоб досягти цього, мають навчатися як автори, так і експерти.

Але здійснення цих умов для творення К-підручників недостатньо. Традиційно укладені підручники не здатні бути в сучасну епоху К-орієнтованими. Лише підручник як продукт постіндустріальної галузі (у формі цифрового підручника) здатний стати К-орієнтованим.

7. АРХІТЕКТОНІКА ЗМІСТУ ОСВІТИ

Зміст освіти як основна педагогічна категорія на практиці виражається у переліку того, що потрібно засвоїти, та кількості часу, що відводиться на засвоєння того чи іншого елементу. Переважна більшість досліджень у цьому напрямі виходить із того, що в кожний момент історії можливий досить стандартизований набір таких елементів, який узаконюється навчальним планом (курикулумом). Освітня практика і педагогічні дослідження свідчать, що з такої точки зору ми завжди будемо недосконалі плани й програми, які потрібно постійно перероблювати.

Філософія освіти може лише укласти архітектоніку змісту освіти, яка в залежності від досягнення консенсусу на державному рівні та у взаємодії між громадою і школою як установою, що покликана задовольняти її освітні потреби, трансформується у навчальні плани і програми. У філософії архітектонікою називають подання знання у систематичній манері, витворення структурної цілісності, формальну схему пояснення.

Архітектоніка – художнє вираження конструктивної структури споруди, скульптури, що виявляється у взаємозв'язку елементів цілого; будова художнього твору, його композиція. У XIX ст. це слово означало теорію архітектури і будівельного мистецтва, проте в такому значенні вживалося рідко і замінювалося словом "архітектура". З іншого боку, архітектоніка витворена зі слів "архе" і "тектоніка". Архе – початок, походження, архетип – початок, форма, взірець, прообраз, ідея – термін, який широко розповсюджений завдяки К.Г.Юнгові. Тектоніка – мистецтво давати витончену форму й красиву зовнішність різним речам й водночас внутрішня будова земної кори. Узагальнюючи всі значення цих слів, ми й маємо той розділ філософії освіти, який пропонується називати архітектонікою змісту освіти. Які ж її принципи можна виявити в сучасній філософії? Про це й піде мова нижче.

Як легко побачити, архітектоніка змісту освіти тоталітарного суспільства будувалася на основі принципу єдності, на принципі єдиної правильності. По інерції цей принцип продовжує панувати в педагогічному мисленні, лише декларативно визнається, що Україна сьогодні рухається до відкритого суспільства, у якому панівним принципом є принцип плюралізму в усій множині своїх проявів. Звичайно, при цьому є ризик потрапити в лабеті мультитоталітарного суспільства, але це якраз і залежить від того, як буде осмислюватися взаємодія моністичних і плюралістичних тенденцій розвитку культури, як принцип холізму буде сприйматися з точки зору мудрої партикулярності. Принцип єдності знання як визначальний ре-

гулятивний принцип науки і педагогіки сьогодні піддається сумніву не лише у філософських трактатах і дискусіях. Ми стали свідками зростаючої многовидності (плюральності) політичного, культурного, наукового й освітнього життя. Вчені вслід за філософами втрачають віру в можливість зафіксувати в останній момент за допомогою Філософського чи Комп'ютерного Демона Суперсистему людського знання у формах "теорії всього", "єдиної науки", "єдиної наукової картини світу" то-що, з яких укладачі програм і автори підручників відберуть за допомогою дидактив зміст шкільної освіти – найправильніший, найкращий, найефективніший. Безпрецедентні за обсягом і глибиною аналізу міжнародні порівняльні дослідження якості математичної і науково-природничої освіти (TIMSS), проведені більше як у 50 країнах світу, засвідчили, що рівень знань учнів визначають багато факторів, і не обов'язково кращі програми приводять до кращих результатів учнів. Але під час цього дослідження й з'ясувалося, що учні й вчителі недобре себе відчують і в освітніх системах, у яких панує розщеплене бачення завдань освіти, де сподіваються, що учень сам зможе інтегрувати елементи знання, які вивчаються у школі.

Перед педагогічною наукою постали неймовірно складні завдання систематизації елементів змісту освіти. Їхня складність визначається насамперед переважанням у розвитку науки дезінтегративних тенденцій над інтегративними. Сучасна картина світу, навіть науково-природнича, представляє собою швидше не картину, а мозаїку, яка складається з досить відокремлених частин – польових, квантових, релятивістських, термодинамічних, синергетичних та інших – з помітними "швами" між ними. Більше всього це стосується релятивістських і квантових концепцій, у зв'язку з чим говорять про релятивістську і про квантову картину світу як про окремі складові загальнофізичної картини світу. Причому різниця між ними настільки суттєва, що відповідно цим картинам світу виникає необхідність у двох стилях наукового мислення – релятивістського і квантового³⁰⁶.

Ще більш розщепленою і мозаїчною буде картина світу, якщо у ній враховувати специфіку біологічної науки, її відносини з фізикою і суспільними науками. Біологія не задовольняє нормативам "зразковості" фізики. Біологічне знання принципово неповне. Біологія обмежена і в тому відношенні, що деякі факти вона тільки описує, але не може пояснити. Межі біології пов'язані і з можливістю, власне, людського розуміння.

Що таке розуміння? У випадку тлумачення явищ неживої природи ми кажемо про розуміння, якщо в нас є теоретичне пояснення. Щодо людей, ми говоримо про розуміння, якщо розуміємо їхні внутрішні стани. Але що можна сказати про тварин? Чи розуміємо ми їх? Адже вищі тварини здатні страждати, відчувати біль. Межі науки пов'язані і з межами нашої цікавості. Але якщо в людей

вона необмежена, межі виникають через те, що вдоволення її стає все дорожчим. Сьогодні в науці йде боротьба між детерміністичною та індетерміністичною парадигмами. Розвиток науки протягом останніх ста років привів до більш складних і гнучких уявлень про детермінізм. Сучасна наука не тільки прагне до формалізованого і алгоритмізованого знання, але і прагне зрозуміти, чи все у світі алгоритмізується і формалізується, чи в ньому є також непередбачуване, неозначене, хаотичне? Класичний детермінізм спирався на уявлення про неможливі і всюдисущі закони, які керують усіма речами в світі. У сучасній науці такі уявлення витісняються ідеєю синергетичної взаємодії та ідеєю породження порядку в універсумі з хаосу. З цього випливають такі наслідки для архітектоніки змісту освіти.

Коли ми не можемо з жодної галузі знань дістати статичну систему знань, то ми повинні укласти зміст освіти із *динамічних відкритих систем як одиниць пізнання*, як "точок інтенсивності", "точок здивування", формування яких у дошкільному вихованні та початковій школі потрібно доповнювати, трансформувати в особистісну організацію знань кожного учня. Такі "точки здивування" задають топологію об'єднання елементів сучасного змісту освіти і сконденсовано в синергетичних концепціях нелінійного мислення, які педагогам потрібно перекласти мовою програм і підручників.

Якщо ми не маємо єдиної картини світу, то й не можна намагатися індоктринувати учням якісь застиглі уявлення останніх прочитаних нами філософів і фізиків. Знання як суспільне, так і особистісне, розвивається шляхом самоорганізації і неможливо нав'язувати учням свої уявлення, які вони мають перебороти, щоб перевищити нас, своїх учителів. Наше завдання – розташувати відкриті системи знання у послідовності, яка найбільшою мірою надихатиме роботу думки. Таке розташування не відповідає організації знання в наукових дисциплінах. Орієнтацією тут є спрямування програм на істинні потреби людини, на її прагнення до таємниць і загадок, до її необхідності розчакловувати світ артефактів і екофактів.

Якщо не можна витворити інтегративний курс, який би все пов'язував воедино, то кожний традиційний предмет зобов'язаний реалізувати у своєму змісті свій інтегративний потенціал, розкривати свої інтегративні субмеханізми – закони, метафори, метафізичність (спроба уніфікувати знання з точки зору певного принципу), свою картину світу, свою мережу теорій, свою систему перекладу знань на свою мову, свої поняття як "станції" пам'яті і самоорганізації знання, які мають загальнонауковий і загальнокультурний потенціал розкривати свої механізми комбінаторної, саморефлексивної і трансформативної інтеграції. Оволодівати найнеобхіднішим для нашого суспільства технологічним нави-

ком – синтезу, "збиранню розкиданого каміння".

Висхідною точкою у побудові сучасного змісту освіти є уявлення суспільства про наукову, культурну та технологічну грамотність. Але грамотність у такому змісті передбачає оволодіння чотирма технологіями, які становлять сутність перелічених вище типів грамотності, – знаковими (мова, математика, мистецтво), виробництва (природознавство і технологія у вузькому змісті слова, економічна освіта), влади (громадянська освіта, історія) і технологіями самого себе (валеологія, психологія тощо). Така архітектонічна лінія змісту освіти переорієнтовує укладачів програм із акцентування сукупностей знань перелічених предметів на технологічні навички, практичні матриці розуму.

Час навчання обмежений. Його не можна витратити на дрібниці, якими можуть виявитися й фундаментальні донедавна ідеї та знання у час антиплатонівського повороту від світу ідей на світ технологій, єдиній царині цивілізації, де можлива єдність; у час фундаментально-прикладної інверсії, коли фундаментальне й прикладне нерідко міняється місцями, у час гуманістичної конверсії освіти. У цьому смисл гуманізації освіти та її інтеграції. Американський педагог Метью Ліпман, увівши курс філософії для дітей з першого класу, досягнув зростання результативності учнів у навчанні мови та "важких наук" на десятки відсотків. Для української школи аналогічний курс укласти і розробити на рівні педагогічної технології поки що неможливо. Але можливо виокремлення і розвиток філософського інгредієнту кожної традиційної дисципліни з традиційного комплексу "тривіуму" і "квадривіуму", але можливо розпочати процес наближення до повсякденного світу й здорового глузду змісту навчальних дисциплін у рамках парадигми інтегративної освіти.

Така архітектоніка змісту освіти на основі принципу особистісно зорієнтованої поліцентричної інтеграції знань відповідає ідеям відкритої освіти у відкритому суспільстві.

1. Термін "курикулум"

Терміном *курикулум*³⁰⁷ (лат. – *curriculum* – біг, шлях, одне коло) в англomовній освітній літературі позначається основна одиниця освітнього процесу – курс навчання, навчальний план, програма науки, а в найбільш широкому значенні – сукупність навчального змісту, планів, методів, структур, ілюстративного матеріалу, усіх видів посібників, включаючи паперові, матеріальні, аудіо-візуальні, комп'ютерні тощо.

Фахівці України в галузі освіти зараз освоюють усталене на Заході розуміння

понять "курикулум" і "розвиток курикулуму" (curriculum development). Труднощі виникають передусім в адекватному перекладі. Існує більше ніж 250 визначень поняття Curriculum. О.Крісан поділяє їх на 4 типи, у залежності від того, на якому аспекті навчального процесу те чи інше визначення акцентує:

- 1) на змісті освіти – "контентне бачення";
- 2) на процесі навчання – "процесне бачення";
- 3) на плануванні освіти – "планувальне бачення";
- 4) на результатах навчання – "результатне бачення".

Домогтися однозначного перекладу цього слова українською неможливо. Автор вже неодноразово пропонував включити в активний український словник освіти термін "курикулум". Впровадження в освітню практику і державну систему документів України поняття курикулуму та його розробка сприятиме досягненню адекватності як у розумінні педагогічної термінології, необхідної для європейської інтеграції України, так і адекватності з європейською освітою.

Проектування курикулуму передбачає певне коло принципів, з якими були б згодні ті, хто його розробляє. Варіант таких принципів представлений у посібнику В.Гуцу, О.Крісана *"Проектирование базового курикулума"* (1998)³⁰⁸. У ньому подається визначення концепції курикулуму, загальні підходи, основи і методика його розробки. На основі сучасних теорій курикулуму, таксономій, теорій цілепокладань запропонована структура базового курикулуму з таких підсистем: *загальні освітні цілі, транспредметні освітні цілі, загальні освітні цілі за рівнями навчання; система навчальних дисциплін; освітні цілі на рівні суміжних дисциплін; загальні навчальні цілі шкільної дисципліни; базовий навчальний план; освітні стандарти як проміжні навчальні цілі, досягнення яких є обов'язковим для всіх учнів*. Фактично автори запропонували спосіб розподілу загальних освітніх цілей на ієрархію цілей різних підсистем шкільної освіти, нижнім прошарком якої є цілі уроків. До оцінки цього способу ми повернемося дещо далі, коли розглядатимемо принципи розробки навчальних програм, а зараз продовжимо знайомитися з цим терміном ближче.

Використаємо для цього постійно оновлюваний підписний збірник статей "ASCD Curriculum Handbook"³⁰⁹, у якому подано короткий огляд поняття курикулуму, відображаються сучасні напрями розвитку курсів навчання і ресурсів у головних предметних галузях, інформується про оновлення змісту навчання і надається методологія моніторингу їх практичної ефективності (так званий Curriculum Mapping).

Визначаючи поняття курикулуму, укладачі Curriculum Handbook обмежуються двома підходами. Перший – відображає просте визначення цього терміну, що використовується провідними освітніми лідерами: курикулум є навички

(skills) і знання, яким учні навчаються. Інший, комплексний підхід, аналізує вісім різних типів або видів курикулуму:

- ♦ **"Рекомендований"** курикулум (recommended Curriculum) встановлюється експертами певної галузі. Майже кожна професійна група розробила стандарти курикулуму для своєї дисципліни. Ґрунтовною компіляцією таких стандартів є всебічний звіт Kendall and Marzano Content Knowledge: Compendium Standards and Benchmarks for K-12 Education, 2nd Edition (1997)³¹⁰.
- ♦ **"Записаний"** курикулум (written Curriculum) відображено в документах, які виробляються штатом, шкільною системою, школою, і вчителем класу, конкретизуючи те, що має вивчатися. Записаний курикулум є те, що звичайно мається на увазі, коли освітні лідери говорять: "ми збиралися розвинути курикулум із математики".
- ♦ **"Підтриманий"** курикулум (supported Curriculum) є програма навчання, забезпечена доступними додатковими навчальними матеріалами, наприклад, підручниками, програмним забезпеченням і мультимедіа-ресурсами.
- ♦ **"Перевірочний"** курикулум (tested Curriculum) є той зміст, що втілюється у тестах, які складаються штатом, шкільним округом і вчителями. Термін "тест" використовується у широкому змісті слова і включає стандартизовані тестування, тестування компетентності та оцінки ефективності.
- ♦ **"Курикулум, що викладається"** курикулум (taught Curriculum) є той зміст, який учителі дійсно передають учням. Дослідники вказують на величезну варіативність того, чого дійсно учителі навчають учнів, незважаючи на поверховий феномен одноманітності³¹¹.
- ♦ **"Вивчений"** курикулум (learned Curriculum) є практичний результат курикулуму, те, чого учні навчилися.

Дослідниками виявлено також два інші типи курикулуму, які на відміну від уже перелічених, не експліковані і не показуються в шкільних курикулум-документах, матеріалах і тестах, проте вони є реально існуючими і виділяються у сучасному аналізі змісту освіти:

- ♦ **"Прихований"** курикулум (hidden Curriculum – термін, який увів Jackson, 1968)³¹² є неумисний курикулум, яким учні оволодівають завдяки перебуванню у певному навчальному закладі з відповідною культурою і атмосферою. Він включає такі елементи, як використання часу, розподіл навчального простору, фінансування програм і видів діяльності, дисциплінарні політики і практики. Наприклад, якщо початкова школа виділяє щотижня 45 хвилин на читання і лише 45 хвилин на мистецтво, неумисним повідомленням до учнів буде вироблена в них установка, що "мистецтво не має значення".
-

♦ **"Вилучений"** (заборонений) курикулум (excluded Curriculum) – це той зміст, що дозволяється вилучати з програм навчання, навмисно чи ненавмисно. Eisner (1979) називає його "нульовим (недійсним, неіснуючим) курикулумом". Наприклад, у курсах історії США часто нехтують або тільки стисло розкривають такі теми, як робітничий рух, важливість релігії в американському житті, інтернування американських японців (Japanese Americans) під час Другої Світової війни. Gehrke, Кнапп, і Sirotnik (1992) вказують, що вилучений курикулум є "могутнім через відсутність".

Для повноти аналізу типів курикулуму виділимо "призначений" курикулум (intended curriculum, intend – "мати намір", – буквально, "навчальний план намірів"), що визначається як своєрідне узагальнення національних очікувань, сформульованих у цілях навчальних планів і в змісті підручників. Цей тип курикулуму реконструювався дослідниками шляхом аналізу навчальних планів і мав завдання забезпечити характеристику змісту освіти в кожній із країн, що брала участь у дослідженні TIMSS³¹³.

Американські дослідники вказують на залежності у взаємодії перелічених типів курикулумів:

- ♦ "Рекомендований" курикулум взагалі здійснює незначний вплив на "записаний" курикулум і, можливо, ще менший ефект на вчителів. Рекомендації експертів і політиків стосовно курикулуму звичайно мають незначний вплив і на школи. Певним винятком є рекомендації National Council Teachers of Mathematics (1989), які мали вплив на курикулум математики у багатьох шкільних округах США і були позитивно сприйняті більшістю вчителів математики.
- ♦ "Записаний" курикулум має досить помірний вплив на "курикулум, що викладається" (taught). Найбільш досвідчені вчителі переглядають посібник із курикулумом на початку року і потім забувають про нього, оскільки вони піклуються, щоб звернути більшу увагу таким факторам, як інтереси учнів, їхній власній оцінці того, що спрацювало в минулому, і що буде в тестах штату і шкільного району.
- ♦ "Перевірочний" курикулум, здається, має найсильніший вплив на курикулум, який дійсно засвоюється. В еру відповідальності вчителі, зрозуміло, турбуються про те, як їх учні виконують тести. Багато часу витрачається на питання, подібні до тих, що будуть у тестах. І майже завжди учні ставлять постійне запитання: "Це буде в тестах?" Є позитивний аспект такого наголосу на тестах (Gooding, 1994), проте він призводить і до негативів (Neill, 1998).
- ♦ "Підтриманий" (supported) курикулум продовжує мати сильний вплив на

"курикулум, що викладається", особливо коли підручник є головним джерелом знань змісту.

♦ Існує значний розрив між "курикулумом, що викладається" (taught) і "вивченим" (learned) курикулумом; учні не завжди вивчають (learn) те, чого їх навчають (taught).

♦ Як згадано вище, "приховані" і "вилучені" курикулами мають значний вплив на учнів, які щодня засвоюють їхні повідомлення, "не програмовані" офіційними планами.

Хоча всі ці типи курикулумів є важливими, розробників курикулумів закликають сфокусуватися на "вивченому" (learned) курикулумі, наголошуючи на важливості здійснення "записаного" курикулуму і допомагаючи вчителям подолати розрив між "курикулумом, що викладається" і "вивченим".

Забігаючи дещо наперед, українські освітні стандарти, у кращому випадку, можуть бути кваліфіковані як "призначений" курикулум (intended curriculum), який так чи інакше породжує спектр інших названих вище курикулумів, у тім числі, "прихований" (hidden) та "вилучений" (excluded). Розробники стандартів, здається, розцінюють свій продукт як "курикулум, що викладається". Проте це всього лише їхня гіпотеза, не підтверджена повномасштабною експериментальною апробацією. Тому важливо врахувати курикулумну діалектику, зосередивши увагу на "сухому залишку" стандартів у формі відповідної якості і рівня знань учнів.

2. Національний курикулум

Національний курикулум у найпростішому визначенні є програмою (проектом, описом) за певними правилами змісту освіти у школах певної країни. Курикулярний процес (тобто процес розробки і розвитку Національного курикулуму) синтезує у собі розум, культуру і сили як усієї нації, так і усієї людської цивілізації. Подібно до комп'ютерного "заліза", яке працює по-різному в залежності від програмного забезпечення ("софту"), так і система освіти може діяти по-різному в залежності від курикулуму. У світі триває, можливо, мовчазне чи приховане змагання за кращий курикулум³¹⁴. Курикулярний процес став важливим, якщо не найважливішим, елементом освітньої політики. Україна повинна знайти свій шлях для вирішення цієї проблеми. Вона має багато шансів для кращого розвитку, але найбільш значущим є реформа курикулуму (змісту освіти). Україна не повинна копіювати Росію або США, чи Європу. Але вона повинна зрозуміти, що завдання її курикулярного процесу – знайти вирішення проблем 21 століття, а не століття 20-го. Національний курикулум, укладений з

урахуванням світових досягнень у цій сфері, стане могутньою основою для розвитку плюралізму моделей шкільних організацій, убереігаючи індивідуальні творчі педагогічні пошуки від помилкових рішень і забезпечуючи їм спільний знаменник, викристалізований колективним розумом.

Аналіз курикулярного процесу в Україні в міжнародному контексті був проведений у рамках підготовки до проекту СБ (2004)³¹⁵ з метою зробити його прозорим як для зовнішніх спостерігачів, міжнародних експертів, так і для внутрішніх акторів, працівників освіти й академічних діячів. Цей аналіз зосередив посилену увагу рутинним процесуальним практикам розробки змісту освіти, добре відомим українським акторам освітньої політики на основі документів, що їх регламентують. Співвіднесення цього аналізу з освітніми результатами та діючими практиками на Заході і Сході змушує внутрішніх акторів замислитися щодо доцільності та ефективності чинного порядку розробки змісту освіти та способів його документального оформлення. Поки що можемо говорити про український курикулум як віртуальний, оскільки в документах, що його визначають, багато ще що не прописане, а те, що написано, має не осмислену, неявну, приховану філософію і політику. Говорити про віртуальний український курикулум доводиться тому, що багато елементів, необхідних для здійснення освіти, які вже включаються у курикулами багатьох країн, в Україні ще не описані і реалізуються у формі "неписаних правил".

У той час, коли мова в усьому світі йде про те, яким чином освіта має модернізуватися, щоб уберегти людину і людство від катастрофи, що очікує планету внаслідок дій і діяльності некомпетентних людей, культур, суспільств, держав, Україна не може залишатися осторонь. І це, в першу чергу, стосується створення її національного курикулуму, що є інтегрованим завданням для освітнього менеджменту і науки.

Створення національного курикулуму з точки зору теорії менеджменту є завданням не занадто важким. Адже мова йде про інтеграцію і упаковку елементарних знань у декілька сот основних шкільних документів (стандартів, програм, планів, підручників і посібників). Існує величезний історичний і просторовий досвід впровадження таких елементарних знань у навчання та освіту, написано тисячі гарних підручників у світі. Тому "стиснення" такого усезагального "шкільного тексту" відповідно до потреб України в зміст освіти є вирішуваним завданням. Для його виконання можуть бути застосовані багато концепцій сучасного менеджменту, наприклад, концептуального управління, за яким здійснюється розробка і реалізація гігантських інженерних проектів.

Потрібно підкреслити, що наукова ситуація для розробки українського курикулуму вже й не така жахлива, порівняно з ситуацією, коли І.Кант писав: "Проле-

гомени ко всякой будущей метафизике, могущей появиться как наука", – відповідаючи на питання "чи можлива взагалі метафізика". Курикулум (зміст освіти) у будь-яких обставинах з'являється, інша справа, у яких формах він постає і який зміст транслює для культури суспільства, генеруючи нові покоління. За аналогією з науковими завданнями, які нерідко вимагають для свого вирішення створення нової теорії, виходу в інше концептуальне поле, так само проблема курикулуму (змісту освіти) вимагає не колекції рішень окремих фахівців у окремих галузях, а теоретичного рішення на основі між- та трансдисциплінарних зв'язків.

Тим більше, що така робота вже посилено ведеться і має певні результати³¹⁶. Створена всесвітня мережа розробників курикулуму³¹⁷. Нашою метою не є повний аналіз цих пошуків, скоріше ми прагнемо ініціювати аналогічні пошуки науковцями і педагогами України.

Проте зарубіжні рекомендації з проектування курикулуму, не вписані в контекст національного освітнього досвіду, можуть не сприйнятися педагогічною громадою чи її частиною і внаслідок цього виявитися неспроможними, як це сталося, наприклад, частково в Молдові. Національний курикулум, написаний відразу на уявленнях, які обґрунтовуються у західній теорії, також має загрозу бути сприйнятим як чужорідний документ. Національний курикулум має постати як результат спільної синергійної роботи багатьох авторів та інституцій, основу для якої і пропонується в цій книзі. Ця основа укладена внаслідок аналізу процесу розробки Державних стандартів базової і повної середньої освіти (2002-2003) з точки зору формування компетентності національної культури в контексті стану знання, людських ресурсів та економіки освіти. Оскільки сформульовані тоді питання стосуються невирішених поки що проблем стандартизації освіти в Україні і не були зняті в остаточному варіанті стандартів, то пропонувані підходи до їхнього розв'язання, залишаються актуальними.

3. Концептуальні підходи до освітніх стандартів

Історія стандартизації української освіти

У 1997 році колегія МОН та Президія АПН ухвалила Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти, на засадах якої було підготовлено і оприлюднено перші проекти освітніх стандартів для 11-річної школи.

У 1999 р. Закон України "Про загальну середню освіту" (Стаття 30) визначив Державний стандарт загальної середньої освіти як *"зведення норм і положень, що визначають державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової і повної загальної середньої освіти та гарантії держави в її досягненні"*³¹⁸.

Першим кроком у розробці і запровадженні нових стандартів освіти для 12-річної школи стало затвердження у 2000 р. Державного стандарту початкової освіти, на підставі якого було створено нові програми і підручники. На виконання Закону Колегія МОН і Президія АПН у 2001 році прийняли "Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа)", у якій конкретизовано функції кожного етапу шкільної освіти та пріоритети її оновлення. У 2002 році з науковців та спеціалістів МОН та АПН, визначних учителів і представників ВНЗ було скликано робочу групу для підготовки Державного стандарту основної і старшої школи.

Освітня Україна в 2002-2003 рр. очікували ухвалення Державного стандарту базової і повної середньої освіти в надії, що Стандарт упорядкує вибух варіативності програм і підручників, усуне ряд неефективних з них, побільшить "піднімальну силу" освіти, її здатність поліпшувати людей та компетентність культури, забезпечувати суспільству необхідну швидкість здобуття знань. У січні 2003 р. проект Державного стандарту³¹⁹ було оприлюднено, а в серпні і вересні цього ж року з'явилися його оновлені версії.

25 вересня 2003 року на спільному засіданні колегії Міністерства освіти і науки України та Президії Академії педагогічних наук України було ухвалено проект Державного стандарту базової і повної середньої освіти водночас із Концепцією профільного навчання.

Цей проект і був затверджений Кабінетом Міністрів...

Стандарт як "піднімальна сила" освіти

Стандарт базової і повної середньої освіти – результат тривалої роботи великої групи українських учених і педагогів. Він став квінтесенцією всіх попередніх нормативних актів державної влади з питань освіти, досягнень української академічної та "ВНЗівської" науки. Обсяг роботи над стандартами навіть важко уявити (інше питання – необхідної чи проведеної роботи). Лише окреслимо її основні етапи: вивчення закордонного досвіду стандартизації освіти; дидактичні дослідження інтеграції світової і національної культури в зміст освіти; визначення засад оцінювання учнів; розробка формату стандартів та принципів обмеження в ньому безмежного світу знань; розміщення цього світу знань за темами 12 000 уроків на 12 років навчання, до того ж віртуальне, бо програми і підручники ще не створені; нарешті, уміщення цієї інформації в короткий текст проекту стандартів (22 тисячі слів).

Читаючи стандарт як конспект того, що вже вивчається або має незабаром вивчатися в українській школі, цікаво дізнатися, у чому ж полягає його новизна порівняно із сьогоденним днем і попереднім змістом освіти, яким змінам у

якості української людини сприятиме його впровадження, як останнє відповідатиме тенденціям розвитку людства, його економіки, технології, культури. На жаль, у літературі стосовно проекту та, власне, його затвердженого варіанта не знайдемо відповіді на ці питання. Та й самі питання ще не поставлені з належною строгістю і систематичністю, тому й вважаємо за необхідне цілісно подати низку своїх публікацій з проблем розроблення стандартів освіти.

Тему стандартів неможливо замовчувати, оскільки обсяг нової роботи, яку ініціює Стандарт, – розробка нових програм та підручників і очікувана реакція на зауваження до них у формі виправдання чинним стандартом, змушує ще раз сформулювати уроки з процесу стандартизації освіти. Видатний засновник науки менеджменту П.Друкер указував, що витрати на підготовку проекту в 10000 і 100000 доларів одні й ті самі. Тому необхідно звернутися до цієї теми, по-перше, з метою аналізу освітньої політики українського суспільства в цілому, по-друге, виробити рекомендації ставлення до стандартів не як до істини в останній інстанції, а як до проміжного результату, який за багатьма критеріями не відповідає завданням нинішнього етапу розвитку освіти, і по-третє, окреслити орієнтири продовження роботи щодо створення дійсно нового покоління стандарту – "піднімальної сили" освіти для українського суспільства.

Національні освітні стандарти є виявом компетентності нашої культури з питань стану знання, людських ресурсів та економіки освіти в контексті глобалізації. Концептуальні засади процесу стандартизації освіти формуються як визначення того, що потрібно повідомляти учням ("знання від Стандарту"), що потрібно від них очікувати ("результати від Стандарту") та які ресурси мають бути виділені для їхнього досягнення ("час для Стандарту").

Стандарт освіти більший за культуру

Серйозне запитування вважається завданням філософії. Спробуємо його реалізувати щодо освітніх стандартів.

Про необхідність освітніх стандартів говорити багато зайве. Будьмо відвертими. Освіта, як зазначає французький соціолог П.Бурд'є, є полем боротьби за капітал. І на цьому полі українським дітям потрібні чіткі правила (тобто стандарти), а всі гравці повинні чесно поводитися. Можливо, тоді й сформується в українського народу ментальна риса нетерпимості до відомих вад українського характеру.

Стандарт має визначати єдність освітнього поля боротьби за капітал і слугувати правовою основою для розв'язання конфліктів між споживачами освіти та її виробниками. Стандарт – частина культури, включена в зміст освіти і покликана

забезпечити "соціалізацію"³²⁰ та "інкультурацію" підростаючого покоління. Узяті в лапки поняття не найкраще відображають те, що покликана забезпечити освіта, але розуміння стандарту як "частини культури" добре акцентує його сутність.

Проблема стандарту освіти – це муки кристалізації усієї культури країни у світовому контексті в ту частку культури, яка, імовірно, більша за існуючу культуру. Освітній стандарт, по суті, є геном, у якому записано програму трансляції всієї української культури та її розвитку майбутньому поколінню. Помилка в цій генетичній програмі може бути дуже дорогою для суспільства.

Так, освіченість не завжди рятує від зловживань нею, а власне, освіта не вирішує усі кризи суспільства. Як свідчить історія, тиран збирає найосвіченіших людей до купи і змушує їх виконувати його завдання. На щастя, в Україні це вже майже неможливо. Україна здобула шанс використати освіченість заради інтересів людини, не стримуючи невинності циркуляції знань, необхідних для успішного розвитку суспільства. У реалізації цього шансу надзвичайну роль відіграють освітні стандарти, і не лише як осереддя національної культури, а й усього найкращого світового досвіду для неї.

Стандарт як сукупність точно сформульованих, необхідних для життя знань, компетентностей, цінностей, на перший погляд, є "парадоксально неможливою цілістю", оскільки він має транслювати культуру, яка проте *"не є сукупністю готових цінностей і продуктів, високих понять або високих ідеалів, які лише чекають на споживання та осмислення"* (М.Мамардашвілі). Реальна культура знаходиться не в музеях і не зводиться до їх відвідування, а полягає в почутті буття або небуття, здатності і зусиллі людини бути, володіти живими відмінностями, безперервно, знову і знову, відновлюватися і розширюватися³²¹. Однак саме стандарт, будучи законсервованою в тексті *"сукупністю готових цінностей і продуктів, високих понять або високих ідеалів"*, які мають споживатися та осмислюватися у школі, покликаний формувати здатності і зусилля людини "бути". Особливо "парадоксально неможливим" здається стандарт щодо української культури, яка, за оцінкою визначного українського мислителя Ю.Шевельова, *"ні для кого не цікава в тому стані, в якому вона тепер є в культурі на зовнішньому світі"*. Україна навіть *"не існує культурно"*³²².

Перебуваючи в культурі, яка "не цікава ні для кого" (додамо, навіть для нас самих, щоб упевнитися в цьому, згадайте наше телебачення та катастрофу книговидавництва), з гіркотою відчуваєш фундаментальну проблему будь-якої культури, на яку вказував М.Мамардашвілі: чи можливі зміни у світі?³²³ Чи можемо ми, українці, бути тільки такими, якими є, чи в українському світі можлива зміна, зокрема піднесення людини над самою собою? Культура, писав Ю.Шевельов, є паспортом нації. Постає питання: чи досягне наша нація з таким неви-

разним паспортом тієї атараксії, якої прагне кожна людина в Україні, – цивілізованого, гідного життя "світового рівня"?

Освітній стандарт у цьому контексті повинен бути дзеркалом намагань, здатності й спроможності країни. Звідси і висновок: його безумовна компетенція (завдання, юрисдикція, місія) полягає в підвищенні компетентності³²⁴ культури.

Така визначна, доленосна для нації, компетенція освітнього стандарту й обумовлює актуальність експертизи як його проекту, так і вже затвердженого тексту. Не претендуючи на повноту аналізу вироблення стандартів, спробуємо в контексті глобалізаційних процесів та технологічних змагань у світі проаналізувати стан розробки українських освітніх стандартів та методи "включення культури в стандарт", визначити механізм їх впливу на зростання компетентності української культури.

Громадська експертиза проекту стандарту

Непевність щодо якості чинних стандартів впливає з комплексної експертизи проекту Державного стандарту, яку здійснили експерти в документі *"Висновки Експертизи проекту Державного стандарту базової і повної середньої освіти"* обсягом більше 3 ум. друк. аркушів. Цей експертний документ підготовлено в рамках проекту Міжнародного фонду "Відродження" "Мережа освітньої політики".

"Висновки" були направлені в Президію АПНУ та МОН, на жаль, вони не були опубліковані, проте їх текст є в Інтернеті. "Висновки" містять масу зауважень і пропозицій щодо Стандарту, більшість з яких не були враховані в процесі доробки до подання на затвердження.

Декілька важливих моментів, на які вказано у "Висновках". Розробники вважали за доцільне обмежитись лише стандартом змісту та стандартом результатів навчання, не звертаючись до всього комплексу складових освіти. Вони також вирішили представити результати навчання через *"змістові і процесуальні характеристики (знати про..., вміти виконувати..., мати уявлення... тощо)"*, розраховуючи, що рівень навчальних досягнень визначатимуть учителі. Такий підхід не відповідає сучасним вимогам, оскільки стандарт за своєю природою має забезпечувати:

- а) єдині вимоги до всіх загальноосвітніх навчальних закладів;
- б) типовість цих вимог, тобто їх прийнятність та досяжність для кожної школи;
- в) обов'язковість встановлених стандартом вимог.

Така відповідність можлива, якщо буде розроблено комплекс вимог, що визначатимуть не тільки зміст і результати, а й умови навчання. Стандарт умов має визначати необхідні для вивчення стандартного змісту освіти фінансові, мате-

ріальні та трудові ресурси, а зміст – бути достатнім для досягнення встановлених стандартом результатів (певного рівня умінь і навичок (компетенцій) учня/випускника).

Обраний розробниками українських освітніх стандартів формат реально позбавляє ці документи нормативного характеру (не забезпечивши умови, не можна вимагати результатів) і перетворює їх в опис характеристик ідеального учня/випускника, на формування яких повинні орієнтуватись у своїй роботі загальноосвітні навчальні заклади.

Якщо державні вимоги до освіченості учнів описані в стандартах через "зміст освіти" та "результати навчання", то гарантії держави щодо їх досягнення не зафіксовані в документі. Єдиною гарантією можна вважати визначення тривалості навчання (кількість годин, виділених на вивчення комплексу навчальних предметів освітніх галузей, та їх розподіл між інваріантною та варіативною складовими).

До гарантій також можна віднести інформацію про те, як буде здійснюватись фінансування загальноосвітніх навчальних закладів, про поділ класів на групи при вивченні окремих предметів.

Важко сказати, чи достатньо часу гарантує держава для досягнення учнями "стандартної якісної освіти", оскільки невідомо, за яким принципом будуть розподілятися години на окремі навчальні предмети. В очі впадає лише перевага точних наук над гуманітарними в інваріантній частині Базового навчального плану. Оскільки критичні зауваження щодо стандарту перевищують його обсяг, то не будемо вказувати на численні недоліки, вказані як у Висновках, так і в низці публікацій³²⁵. Не зупиняючись на деталях, розглянемо центральні питання.

4. Стан розробки проблеми

Не можна говорити, що укладання українських освітніх стандартів проводиться в концептуальному вакуумі. В Україні розв'язання проблеми укладання стандартів започатковано в низці статей та законодавчих документів, у проекті Закону "Про Державний стандарт загальної середньої освіти" (так і не прийнятого), зокрема, у збірнику наукових праць АПН України (2002)³²⁶ відображено стан цього пошуку. Аналітичний огляд зарубіжних досягнень у формуванні стандартів навчання та їх використання на практиці містить "ASCD Curriculum Handbook" (США, 2002)³²⁷. Цілісний огляд історії і проблем освітньої стандартології подано в експертному огляді німецького Інституту міжнародних педагогічних досліджень (ФРН, 2003)³²⁸. Певних знань і досвіду додає російська дискусія щодо укладання освітніх стандартів³²⁹.

Що таке освітній стандарт?

Основний освітній стандарт (тобто Державні стандарти базової і повної середньої освіти) – той кубик, який входить у всі інші стандарти освіти з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня.

Законодавство України визначає: "Державні стандарти освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки в Україні. Вони є основою оцінювання освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм одержання освіти. Державні стандарти освіти розробляються окремо з кожного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня і затверджуються Кабінетом Міністрів України. Вони підлягають перегляду та перезатвердженню не рідше одного разу на 10 років" (ст. 15. "Державні стандарти освіти" Закону України "Про освіту").

Щодо початкової, базової і повної середньої школи, нагадаємо, стандарт кваліфікується як *"зведення норм і положень, що визначають державні вимоги до освіти учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової і повної середньої школи та гарантії держави у її досягненні"* (ст. 30 Закону України "Про Загальну середню освіту").

Погодимося з офіційними визначеннями стандартів. Система освітніх стандартів – важлива і необхідна умова для ефективного управління знаннями в суспільстві. Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD) тлумачить стандарт як *"рівень майстерності опанування та застосування змісту освіти"*. Під час розробки стандартів вищої освіти в Україні враховуються започатковані в Європі процеси щодо створення єдиного європейського освітнього простору, рекомендації до нормативних вимог, сформульованих у Лісабонській та Болонській конвенціях, які головною умовою відповідності систем освіти називають компетентність випускника вищого навчального закладу. Проблемою є чітке визначення поняття кваліфікацій у державних стандартах і оновлення їх переліку. МОН України вважає її як *"одне із найскладніших завдань"*, яке повинно бути виконане ним найближчим часом разом із Мінпраці і соціальної політики³³⁰.

Отже, основна сутність освітнього стандарту – бути репрезентантом знань і компетентностей, якими громадянин має оволодіти з метою ефективної участі в культурі суспільства, надавати розгорнуту відповідь на питання: *"Які освітні потреби молоді потрібно задовольнити?"*. Тому проблема національних освітніх стандартів вирішується на перетині трьох сфер суспільства – стану знання, людських ресурсів та економіки освіти. У цих сферах потрібно розв'язати такі проблеми:

1. У сфері стану знання: Які конкретно інформаційні одиниці потрібно ввести в зміст освіти, щоб формувати особистість, релевантну сучасному світові?
2. У сфері людських ресурсів: Що суспільство може очікувати від учнів за нинішнього стану та якості людських ресурсів?
3. В економіці освіти: Яким чином і в якому обсязі суспільство має витрачати гроші на освіту?

Ці проблеми розв'язуються встановленням таких трьох структурних компонентів стандартів:

1. Перелік і зміст освітніх галузей або обов'язковий мінімум змісту основних освітніх програм (content standards).
2. Обов'язкові результати навчання (вимоги до рівня підготовки) або стандарти досягнень (performance standards).
3. Максимальний обсяг навчального навантаження та кількість навчальних годин на кожну галузь.

Вище вже згадувалося, що стандарт є частиною культури, яка покликана забезпечити "соціалізацію", "інкультурацію" підростаючого покоління відповідно до існуючої компетентності цієї культури. У силу практичної неосяжності всієї культури необхідно відбирати зміст освіти за критеріями необхідності й достатності. Необхідності – щоб були вирішені завдання, які поставлені перед системою освіти, достатності – щоб це був мінімум змісту, який уможлиблював би виконання цих завдань. Необхідні й достатні умови на одну й ту саму тему можуть бути різних варіантів. Стандарт можна формулювати *"від держави"* і *"від особистості"*. Краще рухатися одночасно в цих напрямках. Вони мають збігатися, тоді актори швидше зустрінуться в точці консенсусу. Відбір змісту освіти за критеріями необхідності й достатності не має однозначного вирішення, але розроблені ознаки його оптимізації вирішення.

Ознаки "гарних" стандартів

Стандарт як "кінцевий продукт" може мати різний вигляд. Проте за час хвилі стандартизації освіти зарубіжними фахівцями встановлено ряд ознак (критеріїв), які освітні стандарти повинні задовольняти, щоб однозначно сприяти досягненню всіма учасниками освітнього процесу обов'язкових цілей та компетенцій. Німецькі фахівці уклали і детально роз'яснили свій перелік³³¹. До нього вони занесли такі ознаки "гарних стандартів":

1. Предметність (Fachlichkeit): стандарти формуються щодо певної галузі навчання (Lernbereich) і чітко вказують основні принципи дисципліни (предмета).
-

2. Сфокусованість (Fokussierung): стандарти не охоплюють всю широту навчальної галузі (предмета) в усіх розгалуженнях, а концентруються на зоні її (його) ядра.
3. Кумулятивність (Kumulativität): стандарти опираються на компетенції, які вже "сформовані" на певний час навчання, і націлюють учнів на систематичне кумулятивне розгалуження цих компетенцій.
4. Обов'язковість для всіх: стандарти формулюють мінімальні передумови, які очікуються від усіх учнів. Ці мінімальні стандарти повинні вважатися зрозумілими для всіх учнів.
5. Диференційованість: стандарти не визначають лише "вимірювальні планки", диференціюють етапи компетенції, які знаходяться "перед" і "після" досягнення мінімального рівня. Вони роблять зрозумілим навчальний розвиток і сприяють наступним градаціям та профілям освіти, презентуючи додаткові вимоги країни, школи.
6. Зрозумілість: освітні стандарти формулюються чітко, коротко і доступно.
7. Здійсненність: вимоги становлять виклик для учнів і педагогів, але досягаються з реалістичними витратами³³².

Розробники освітнього стандарту в Росії³³³ орієнтувалися на такі критерії його оцінювання:

- ♦ Забезпечення в стандарті особистісного смислу, життєвої, практичної орієнтації освіти.
- ♦ Пізнавально-світоглядний потенціал стандарту, що дає учневі можливість пізнання дійсності, самопізнання, самовизначення особистості в навколишньому світі.
- ♦ Виховний потенціал стандарту, його спрямованість на формування духовно-етичної сфери особистості, позитивних суспільно значущих настанов і орієнтирів.
- ♦ Розвиваючий потенціал стандарту, відображення в ньому досвіду продуктивної, пошукової і творчої діяльності.
- ♦ Реальність розвантаження змісту освіти та забезпечення його доступності для всіх учнів.
- ♦ Зрозумілість усім учасникам освітнього процесу (учень, учитель, батьки, адміністрація та органи самоврядування школи, органи управління освітою), а також працівникам професійної освіти, роботодавцям, громадськості.

"Німецькі" критерії стандартів конкретні та професійні, позбавлені ідеологічності "російських" критеріїв, яку німецькі фахівці "зняли" при визначенні освітніх цілей, які стандарт має детально трансформувати у свої "інформаційні"

одиниці" та "вимоги". Отже, здавалося б, концептуальних засад для створення "гарного" стандарту достатньо. Чому ж тоді не зникає сумнів у проекті генетичної програми майбутнього покоління?

Сумнів у проекті генетичної програми майбутнього

У якість проекту маємо повірити не лише через значність роботи та авторитетність його розробників, а передусім через аргументовану доказовість відповідності українського стандарту потребам культури й економіки суспільства. Проте сумніви щодо того, що запропонований проект є найкращим варіантом для української школи, не зникають після ознайомлення як із ним, так і з педагогічною наукою про стандарти. Лише один приклад: із проблеми стандартизації в освіті не написано жодної дисертаційної роботи в Україні і тільки чотири дисертації опосередковано пов'язані з цією темою. Проблеми стандартизації чомусь не знайшлося місця і в ухвалених (29 травня 2003 р.) колегією Міністерства освіти і науки України "Середньострокових пріоритетних напрямках інноваційної діяльності галузевого рівня у сфері освіти".

Проект – це вираз об'єктивного становища не лише педагогічної науки, а й культури суспільства в цілому. Стандарт – це консенсус, угода між державою, освітою і суспільством. Тому жодний проект не зможе обійти зону критики. Найкращою критикою проекту було б укладання нового. Деякі автори та колективи так і роблять, пропонуючи альтернативні проекти. Однак "кращість" нових проектів також виявлятиметься під питанням, оскільки укладання стандарту є перевіркою компетентності суспільства не лише в переліку знань, які повинні здобуватися в школі, а й у процедурах, за якими стандарт створюється і здобуває потенціал, що надихає суспільство. Авторам альтернативних проектів ще важче буде дотримуватися демократичних процедур його укладання.

Це ніби дрібниця, але вона добре характеризує компетентність нашої культури. Укладачі стандартів за кордоном намагаються зробити свій проект "читабельним", представити його в брошурах із привабливим поліграфічним дизайном, виставити в Інтернеті. Українські розробники цього не зробили. За рахунок передплатників газет проект опубліковано в декількох з них, в Інтернеті його не знайти. Текст не пристосовано для обговорення: рядки не пронумеровані, (а це робиться в будь-якому важливому документі), відсутні глосарій, тезаурус тощо. Кошти на публікацію проекту знайти неважко: достатньо один товстий підручник, надрукований за державні кошти, скоротити на 40 сторінок. Мабуть, тут немає злої волі лідерів української освітньої галузі. Просто така наша компетентність – рахуватися з громадською думкою через раз і не ускладнювати собі життя проблемами, як цій громадській думці потрафити.

Тому необачним кроком для суспільства було б погодження із запропонованим проектом без належної його професійної та громадської експертизи. Існує досить висока ймовірність того, що школа і суспільство залишаться байдужими до стандарту. У багатьох аспектах його проект наскільки загальний, що без наступної (при цьому неоднозначної) інтерпретації в програмах і підручниках він не становитиме цінності як практичний довідник квінтесенції освіти. За обставин функціональної непридатності стандарт залишиться для великого комплексу наукових дисциплін фактом мертвого самовідображення української компетентності в компактному вигляді. Хотілося б, щоб цього не сталося і основний український освітній стандарт за якістю підготовки було б не соромно виставляти в Інтернеті не тільки українською мовою, а й англійською. У будь-якому випадку український освітній стандарт має бути не гіршим і не менш натхненним, ніж існуючі вже у світі національні стандарти. І для здійснення цього виклику вже розроблені відповідні методи.

5. Методи для стандарту

Два типи бачень

Погляди і підходи, які існують щодо створення проекту освітніх стандартів, презентують два типи бачень. Коли вихоплюється один фрагмент стандарту, який піддається критиці без огляду на інші його частини, то ми є свідками "розщепленого бачення" (*splintered vision*), тобто панування розмаїття суперечливих теорій та концепцій, відсутності зосередженого підходу й узгоджених (когерентних) цілей, фрагментарності оцінки. Цей термін (*splintered vision*) був застосований дослідниками TIMSS для опису ситуації в освіті США, яка унеможливорює високу якість учнівських досягнень.

Інший тип бачення – "супербачення" (*super vision*) – підхід, за якого всі елементи стандарту оцінюються не з точки зору фахових інтересів, а на засадах інтегративного плюралізму, тобто кожний фрагмент стандарту і його в цілому розглядають за допомогою поліфокусних окулярів.

Важливість "супербачення" зумовлюється існуванням двох умовних можливих моделей загальної освіти³³⁴. Перша з них відображає вибух і фрагментацію знання, а друга будується на уявленні про імпульсію (*implosion*) знань, тобто "вибух всередину", і представлена різноманітними способами інтегративного навчання.

На жаль, проект відображає модель вибуху і фрагментації знань і є наслідком "розщепленого бачення" його укладачів. "Філософія стандарту" залишається явно не сформульованою. По суті, проект стандартів є "призначеним курикулумом"

(intended curriculum), який (за умови його затвердження) неминуче породить спектр інших курикулумів, у тому числі небажані "прихований" (hidden) та "вилучений" (excluded)³³⁵. Супербачення має генерувати стандарт як практичний результат освітнього процесу, так і врахувати об'єктивні вимоги до української освіти, які легко можна "вичитати" в ключових доповідях Президента України³³⁶.

Мова йде про те, що невідомо, який інший напрям сучасних технологій можна виділити як альтернативу визначальним технологіям глобалізації – комп'ютеризації, мініатюризації, діджиталізації (перехід на цифрові системи), супутниковим комунікаціям, скловолоконній оптиці, Інтернету, біотехнології і нанотехнології³³⁷, метатехнології³³⁸. Тому під час укладання стандарту в першу чергу необхідно:

1. Орієнтуватися на освоєння найвищого у світі рівня технологічної грамотності населення.
2. Визначати зміст та форми освіти згідно з потребами інформаційного суспільства.
3. Використати досягнення методології науки і системних досліджень у галузі репрезентації (представлення) знань – вивчення прагматичних характеристик знання та залежності його організації від вимог діяльності.
4. Врахувати досвід різних систем стандартизації і підходів до даної процедури.
5. Продемонструвати відповідність провідним освітнім системам тестування і сертифікації.

Як у стандарт включати культуру

Для розробки стандартів "динамічне" визначення культури М.Мамардашвілі має лише спонукальний характер. Необхідно скористатися здобутками когнітивної антропології, у рамках якої культура розглядається як система знань; як "абстракція для поведінки", тобто уявлення, на які орієнтуються члени суспільства, плануючи свої дії; як "депозитарій людських когнітивних категорій", через які тільки і реалізується процес пізнання, що полягає в осмисленні та ментальній організації реальності. Уард Гуднаф вдало інтегрував усі ці визначення в достатньо просту дефініцію культури даного суспільства як списку всього, що необхідно знати, щоб існувати в ньому (1957 р.)³³⁹.

Звичайно, проект стандартів не укладеш термінологією культурної антропології, проте метастандарт, тобто сукупність знань, за допомогою яких формулюється власне стандарт, повинен мати чіткі відповіді, які конкретні когнітивні категорії будуть презентуватися в процесі засвоєння культури, мови. Відповідно до культурної антропології індивіди мають різні когнітивні моделі суспільної

культури. Кожний із них конструює свою модель або "теорію" культури.

Для аналізу цих процесів вживаються основні поняття когнітивної антропології: рамки, подієві сценарії, схеми, тобто структури даних, що репрезентують у "пам'яті культури" загальні поняття про об'єкти, ситуації, події, послідовності подій тощо.

Отже, культура – це список усього, що необхідно знати, щоб існувати. Де прочитати такий список української культури? А прочитавши, порівняти його зі "списками" інших культур, можливо, в дечому успішніших за українську? Такі списки, на жаль, не вербалізовані. Імовірно, шкільний стандарт і здобуде статус такого списку, що визначить відповідне плідне поле для вправління здібностей молоді, щоб вона хоча б у дечому змогла бути кращою і успішнішою за нас.

Для виконання цього завдання і необхідне *супербачення*, озброєне такими методами аналізу проблем:

- ♦ *синектичний аналіз – спосіб розв'язання проблем шляхом знаходження аналогічних чи подібних проблем або рішень;*
- ♦ *класифікаційний аналіз – засіб пояснення понять та розрізнення явищ (доречність, вичерпність, послідовність);*
- ♦ *аналіз припущень – метод, завдяки якому виявляються, оцінюються, синтезуються або відкидаються будь-які суперечливі припущення щодо проблеми;*
- ♦ *ієрархічний аналіз – метод оцінювання причин виникнення проблем (можливі, вірогідні тощо)³⁴⁰.*

Спробуємо уявити наслідки застосування цих методів аналізу щодо стандартизації освіти, тобто визначення того, що потрібно повідомляти учням (*"знання від Стандарту"*); що потрібно від них вимагати (*"результати від Стандарту"*) та як довго це все "повідомляти" і "вимагати" (*"час для Стандарту"*). Відповідно до цих дискусійних питань освітньої "стандартології" і формулюємо ціль подальшої розвідки цього розділу: на прикладі проекту українського освітнього стандарту окреслити сукупність основних методів його оцінки і укладання, щоб гурт розробників та експертів не нагадував тих відомих сліпців, які, обмацуючи слона (стандарт), не можуть дійти згоди, що саме вони творять і досліджують.

6. Знання "від Стандарту"

Звичайно, багаторівневу категоризацію поняття знання, яку проведено у філософії і сучасній науці, у стандарті важко реалізувати. До того ж, коли йдеться про те, які "знання від стандарту" дістануть учні, не можна не торкатися питань умінь і компетенцій, оскільки межа, на якій знання переходять у компетен-

тність і навпаки, досить хитка. Навіть не зачіпаючи фундаментальну проблему знання-незнання, про мінливість кордонів між знанням і компетентністю свідчать 12 інтерпретацій Н.Малкольма виразу "Я ЗНАЮ":

- 1."Я знаю", бо "Я маю докази";
- 2."Я знаю", бо "Я все перевірів, більше перевіряти не потрібно";
- 3."Я знаю", бо "Я можу довести, хоча й не маю ще потрібних доказів";
- 4."Я знаю", бо "Я компетентний у цій галузі";
- 5."Я знаю", бо "Я маю досвід особистих спостережень, особистого спілкування";
- 6."Я знаю" = "Я знаю, що це півець, хоч і не можу це аргументувати";
- 7."Я знаю" = "Я впевнений";
- 8."Я знаю" = "Не потрібно мені нагадувати";
- 9."Я знаю" = "Не хвилюйся, все буде гаразд";
- 10."Я знаю" = "Я згоден";
- 11."Я знаю" = "Я знаю, що це – дерево, отже, мій зір ще достатній, щоб побачити дерево";
- 12."Я знаю" = "Ви можете мені повірити"³⁴¹.

Ці відтінки знання ми не вилучимо з навчального процесу, і там, де в проєкті вимагається "учні мають знати", безперечно вживається один із цих 12 відтінків, проте він авторами не уточнюється, а тому при застосуванні стандартів неоднозначності не уникнути.

Як ми вже писали, у США педагогам рекомендується орієнтуватися насамперед на структуру знання, яку утворюють такі компоненти як факти, поняття, принципи вчень, "великі ідеї" і теорії³⁴².

Для досягнення структури стандартів їх порівнюють із пірамідою.

В основі піраміди стандартів знаходяться факти й інформація, які становлять зміст знання, або *knowing* (розуміння; осмислення, усвідомлення, досягнення). На цьому рівні відносно легко спостерігати і вимірювати досягнення учнів щодо вимог стандартів за допомогою паперових (*rareg-and-pencil*) тестів.

Другий рівень піраміди *doing* (справи, дії, вчинки, поведінка, робота) – є меншим і компонується з процесуальних або інтердисциплінарних умінь, таких як комунікація, критичне мислення і технологічна грамотність. Еріксон (1995)³⁴³ визначив процесуальні уміння як внутрішні здатності студента, які поступово розвиваються в "софістичних вправленнях", наприклад читанні й письмі. Цей рівень можна також спостерігати і вимірювати, хоча така робота більш складна.

Вершиною піраміди є рівень *being* (буття, життя, існування), тобто те, що вивчається в школі стосовно того, хто ми є і що ми оцінюємо. Характеристики "глобального громадянина" містяться якраз на рівні буття (Parker та ін., 1999, стор. 117-145). Так, Міністерство освіти Сінгапуру підтримує цей рівень нав-

чання, оскільки визначило, що в результаті навчання в школі дитина повинна набути таких якостей:

- ♦ Мати моральну чесність (цілісність).
- ♦ Уміти піклуватися і турбуватися про інших.
- ♦ Бути ініціативною та інноваційною.
- ♦ Уміти естетично оцінювати.
- ♦ Бути життєрадісною і непохитною (resilient and resolute) (Bracey, 2000).

Рівень "буття" є набагато важчим для вимірювання і спостережень. У Північній Америці часто вважається, що цей рівень не в юрисдикції навчання, оскільки він є "королівством вартостей". Стандарти, однак, не можуть бути безвартісними (без цінностей). Вартості неявно містяться в мислительних уміннях вищого порядку, таких як, наприклад, критичне мислення, аналіз, синтез, критика й оцінювання. Так, аналіз і оцінювання місцевих екологічних проблем неможливі без лінзи вартостей.

Категорії "бути", "знати" і "робити" рекомендується використовувати вчителям, які планують курс навчання за стандартами. Пропонується ідентифікувати зміст стандарту ("знати") з іменниками в його тексті, а вміння ("робити") – з дієсловами. Вартості ("бути") в стандарті задаються імпліцитно (неявно).

Рівень "буття" є критично важливим: співчуття й емпатії необхідно навчати, незважаючи на факти і знання, які використовуватимуться. Нарешті, учні також навчаються цінностям від своїх учителів, незалежно від того, роблять чи не роблять щось останні в класі, вони навчають, хто вони є, якими вартостями й усім іншим, що в них є, вони керуються (Drake, 1997).

Інший перелік інформаційних одиниць, обов'язкових для внесення авторами до програм з предметів і навчально-методичної літератури, а також для розробників документів з підсумкової атестації, знаходимо в російському проекті 2002 р., де обов'язковий мінімум представлений у формі програм. Це означає, що інформаційні одиниці подані в логіці, послідовності викладу (вивчення) з розрахунком на певні години.

Експерти російського проекту стандартів запропонували "очистити" текст проекту від ідей компонування і дотримуватися для всіх освітніх галузей (ОГ) такої схеми:

- ♦ обов'язковий предметний словник (глосарій, тезаурус);
- ♦ список "аксіом" ("правил першого рівня", обов'язкових для ОГ);
- ♦ список проблем, характерних для сучасного стану ОГ і адекватних для розуміння школярами (список тем для обговорення);
- ♦ список персон, знайомство з якими передає ідею персоніфікації історії ОГ³⁴⁴.

У російському проекті та в експертних рекомендаціях до нього не приділя-

ється належної уваги такій інформаційній одиниці, як "факт", найважливішому метамовному категорійному класифікатору³⁴⁵, про що ми вже писали. Людина у своїй діяльності має справу з безліччю різних одиниць знань, це – факти, поняття, принципи, різного роду моделі та схеми, теорії, методики тощо. Ступінь освоєння людиною своєї "сродної" діяльності, тобто кваліфікацію, можна характеризувати не тільки і навіть не стільки тим, що вона може сама отримувати ці одиниці (у тому числі нові знання), скільки тим, чи розуміє вона їх будову, чи може дати їм оцінку, проводити їх "розбір" тощо. Відомо, що некритичне сприйняття деяких тверджень як фактів обмежує можливості нових рішень.

Факти як основа стандартів

Про два основні значення терміну "факт": "дійсна подія" і "твердо встановлене знання, дане в досвіді, що слугує для певного висновку, доведення" вже вище говорилося. І, зокрема, вказувалося, що аналіз факту передбачає реконструкцію структури його отримання³⁴⁶.

Розглянемо дещо детальніше факт як один із можливих найважливіших типів інформаційних одиниць стандартів. Завдання укладачів стандартів – переглянути всю сукупність фактів культури і визначити серед них найбільш повчальні для шкільного навчання, тобто щоб учні, ознайомлюючись із ними та реконструюючи структуру їх отримання, здобували знання і компетентності, заплановані стандартами. Перетворення інформаційних одиниць від стандарту на знання учнів не є однолінійним і однозначним процесом, проте цей процес буде легшим, якщо інформаційні одиниці відповідатимуть таким критеріям:

1. Внутрішня інтерпретація, тобто кожна інформаційна одиниця має унікальне ім'я, за яким її знаходять та однозначно інтерпретують у текстах, де це ім'я згадується.
 2. Структурованість, тобто є можливість встановлення між окремими інформаційними одиницями відношень типу "*частина – ціле*", "*рід – вид*", "*елемент – клас*" або виконується "*принцип матрьошки*", коли кожна інформаційна одиниця може бути включена до складу будь-якої іншої, а з кожної інформаційної одиниці можна виділити деякі складові інформаційні одиниці.
 3. Зв'язність, тобто є можливість встановлення між інформаційними одиницями зв'язків різного типу: відношення структуризації, функціональні відношення, каузальні відношення і семантичні відношення.
 4. Семантична метрика, тобто на інформаційних одиницях задані відношення, які характеризують їх ситуаційну близькість, силу асоціативного зв'язку між ними, що дає можливість виділяти деякі типові ситуації.
-

5. Активність, тобто поява інформаційних одиниць, встановлення зв'язків, між якими є джерело активності навчального процесу.

Ці принципи можна покласти в основу української електронної "ШКІЛЬНОЇ ПАНБІБЛІЇ". Цим словом Я.А.Коменський називав повний набір книжок, призначених для універсальної освіти й укладених за законами універсального методу³⁴⁷. Ідея "Панбіблії" Коменського реалізована видавцями "Британської енциклопедії". Стандарт має забезпечити програму систематизованого об'єднання текстів підручників, програм, методичного забезпечення. Але щоб зробити це, потрібно проаналізувати те, що вже маємо – хоча б електронну базу знань, шкільну енциклопедію, тобто в одному програмному забезпеченні об'єднати всі шкільні тексти (підручники, програми, рекомендації), додавши різноманітні покажчики – пропедії, індекси, словники, синоптики тощо. На основі такого супертексту можна було б почати не лише експертизу традиційних і експериментальних підручників, щоб досягти певної єдності в подачі різноманітного матеріалу, а й створення державного стандарту освіти.

Звичайно, формалізувати стандарт важко й неможливо. Але використати під час його розробки методи моделювання представлення знань цілком можливо, побудувавши семантичну мережу, яка й допомагатиме оптимізувати обов'язковий мінімум, знайти в наборах інформаційних одиниць консенсус між "великою наукою", педагогами і громадськістю, школою і ВНЗ, між ідеями повноти змісту, розвантаження і варіативності. Така електронна "Шкільна Панбіблія" необхідна для інтеграції або хоча б для уникнення повторень. Проект інтегративних зв'язків у змісті освіти не може бути нав'язаний ззовні якоюсь пантеоретичною концепцією інтеграції, він може з'явитися лише як наслідок виділення його зі змісту освіти.

Класифікаційний аналіз проекту

Здійснення такої програми допоможе провести класифікаційний аналіз проекту, тобто встановити доцільність, вичерпність, послідовність елементів знань та компетентностей, включених до стандарту. За відсутності такої електронної бази знань нам залишається лише опиратися для проведення класифікаційного аналізу на частотний словник тексту проекту стандартів.

Частотним називається словник, у якому кожне слово характеризується певним числом, що вказує на кількість вживань цього слова в обстеженому масиві текстів. Мова як цілісність, вказує М.Епштейн, є мірою, що задає правильне, пропорційне розуміння дійсності, а її частотний словник презентує картину світу, яку утворює ця мова. Тому частотний словник тексту проекту відображає

досягнуту ним пропорційність розуміння дійсності і є конструктивним способом побачити те, яку ж картину світу його укладачі пропонують покласти в основу сучасної української освіти.

Не можна цілком погодитися з припущенням, за яким слова з більшою частотою мають вищу значущість у певному тексті. Та все ж кількісні характеристики вживаної лексики в проекті допомагають з більшою переконливістю визначати його тематику, відображають особливості "освітньої мови" нашого часу, дають змогу виявити тематичні гнізда й прослідкувати розвиток тем у різних освітніх галузях. Частота уживаної лексики характеризує, яким же чином запропонований проект здійснює покладені на нього функції: орієнтувальну, стимулюючу, проекційно-передбачувальну, критеріально-оцінювальну³⁴⁸. Частотний словник дає можливість як уявити стилістичну довершеність проекту (наприклад, вживання слова "вони" 69 разів), так і знайти в ньому "приховані" курикулуми, панорамно побачити, чого навчатимуть у школі.

Текст проекту стандартів (без розділів "Базовий навчальний план основної і старшої школи" та "Розробники проекту") містить 21721 слововживання 3032 слів. За їх допомогою подано структуру і зміст освіти через інваріантну та варіативну складові, а також Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів (вихованців). Зауважимо, що текст проекту включає не тільки запроєктоване ядро словникового запасу мови учня, яке йому потрібно буде засвоїти, а й найважливіші педагогічні терміни.

3032 слова. Багато це чи мало?

Для порівняння: 4864 терміни містить укладений Хіршом список слів, які має знати кожний американець³⁴⁹. При цьому Хірша критикують, що його список майже не містить термінів, необхідних для технологічної грамотності.

За підрахунками американського педіатра Сюзен Канізарес, у віці 2 - 3 років малюк знає 50 - 300 слів. У віці 3-4 років словниковий запас збільшується до 500-1,2 тис. слів. З 4 до 5 років він зростає до 1,5-2 тис. слів. Після досягнення шестирічного віку середньостатистична дитина знає більше 6 тис. слів. У середньому, доросла людина використовує для щоденного спілкування близько 3 тис. слів. Однак її словниковий запас складається приблизно з 20 тис. слів. Чим більший словниковий запас людини, тим вище імовірність того, що вона досягає успіху в житті.

В Європі використовується 100 тисяч хімічних субстанцій, щодо яких ЄС ухвалив нові стандарти перевірки їхньої безпеки, і які визначають речі, якими ми користуємося, та їжу, якою харчуємося.

Проте навіть "900 слів можуть перевернути світ". Так, у 1953 р. Вотсон та Крік у часописі "Nature" описали за допомогою 900 слів структуру основної молекули життя – ДНК – і механізм її реплікації. З того часу молекулярна біологія не лише змінила спосіб наукового мислення, а й значною мірою визначила подальший розвиток усього людства³⁵⁰.

Постає закономірне питання: чи змінять на краще Україну 3032 слова з проекту стандартів?

Якщо проект не працюватиме на цю зміну, то він – не потрібний. Проте перегляд алфавітно-частотного словника тексту проекту відкриває нам пустки в змісті освіти і разом з тим ті галявини культури, на яких трава вже стоптана-перетоптана, проте гра на них не була для освіти успішною. Так, у Проекті Державних стандартів жодного разу не вживають, наприклад, такі слова, як "аналогія", "бізнес", "нанотехнологія", "голографія", "біоетика", "чесність", "успіх", "щастя"...

Стандарт без навчання бізнесу

Спроекуємо наслідки такого "нульового" слововживання термінів для освіти учнів хоча б на прикладі терміна "бізнес". Бізнес – це не синонім терміна "підприємництво", це слово несе в собі певну концепцію світу, яка є основою ринкової економіки. Усі учні повинні мати загальне уявлення про те, як функціонує економіка вільного ринку, їм потрібно змінити уявлення про роль бізнесу в економічному розвитку, а відтак, про значення менеджмент та бізнес-освіти. Збагатити зміст української шкільної освіти бізнес-освітою вкрай важливо, тим більше, що Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні (CEUME) опублікував переклад Національних стандартів бізнес-освіти для американських шкіл, який навіть використовується ВНЗ України. Зі змісту цих стандартів відразу стає зрозумілим, який обсяг знань недоотримають українські учні. Тому потрібно прислухатися до слів із передмови до Національних стандартів бізнес-освіти:

"У глобальному суспільстві учні, безперечно, мають навчатися основ бізнесу. Знання і навички, які можуть розвинути учні шляхом виконання стандартів, можуть стати інструментами їхнього особистого і фахового успіху. Без знань та навичок, які може надати бізнес-освіта, багато молодих людей увійдуть у свій зрілий вік економічно збідненими. Через те, що природа професій та роботи продовжує змінюватися, підвищується і важливість бізнес-освіти для всіх учнів. Молодих людей потрібно навчити, як досягти успіху в надзвичайно складному оточенні, як домогтися задовільного стандарту життя. Усі учні повинні знати, як функціонує підприємство, як суспільні, державні та економічні події вплива-

ють на них, а вони на події"³⁵¹.

У проекті українських стандартів не йдеться про навчання основ бізнесу (такий термін навіть не вживається). Звідси можна зробити висновок: в основі проекту стандартів – хибне припущення, що бізнес-освіта існує лише для учнів, які мають намір згодом закінчити вищий навчальний заклад і зробити кар'єру в бізнесі.

А щоб автора не запідозрили в спробі "американізації" української школи, подібно до того, як укладачі російського проекту були піддані остракізму російськими академіками-математиками за "американізацію" російської школи, повторимо зі статті 1996 р. уривок про "геометричне провалля" в українській культурі (скорочено і без посилань)³⁵². Хоча, зазначимо, можуть бути різні рівні "американізації", а якщо ми хочемо мати школу, яка навчає запитувати, то в шкіль США нам є чого повчитися³⁵³. Але, повторюся, щоб не викликати підозри в недіалектичності, потрібно ширше розглянути питання володіння елементарною геометрією як необхідним елементом компетентності культури.

Провалля в геометричній культурі

Інтерес до геометрії в суспільстві – не марнотратний. За словами англійського математика Дж.Літлвуда, байдуже ставлення до шкільного курсу геометрії є першим симптомом зневіри у своїй можливості без достатніх на це підстав. На думку вченого, відсутність інтересу до інших математичних предметів або погані успіхи в їх вивченні ще не обов'язково що-небудь означають. Для виникнення інтересу до цих предметів необхідні нудна попередня робота і виснажливе тренування, а неякісне викладання може зробити ці предмети незрозумілими навіть для "математиків від природи". Ще більш радикально оцінював значення елементарної геометрії А.Ейнштейн. Він вважав, що, той, хто в молодості не захоплювався "Началами" Евкліда, не народжений для творчих досліджень. Проте українські діти у 80-90-х рр. XX ст. не мали "геометричного дитинства". Адже тоді *"за діючими програмами учень, закінчуючи початкову школу, не знає, що таке кубічний сантиметр, не вміє за допомогою циркуля і лінійки поділити відрізок навпіл, не вміє виміряти кут транспортиром, не знає найпростіших символів для позначення прямих, площин і їх взаємного положення... П'ятирічний провал у геометричній освіті дітей, позбавлення їх геометричного дитинства – це з точки зору загального емоційного і розумового розвитку дитини, втрата, яку важко надолужити"*, – писали в 1990 р. Н.П.Долбілін та І.Ф.Шаригін.

Однак *"провал у геометричній освіті дітей"* – не факт лише того часу. Навчання у 60-х рр. XX ст. у 1-5-х класах А.М.Пишкало образно назвав *"довгою сму-*

гою геометричної бездіяльності". За його дослідженнями, закінчуючи 5-й клас, тільки 10-15 % учнів мислили на рівні, достатньому для подальшого вивчення геометрії. Отже, через "довгу смугу геометричної бездіяльності" пройшли покоління радянських, у тому числі й українських дітей 50-80-х рр. Додамо, коли в кінці 20-х років XX ст. В. Левицький втішався у Львові "поступом математичних і природописних наук", в Україні уже відчувалися наслідки пореволюційних реформ в освіті, які призвели до падіння рівня знань з фундаментальних наук. Чи не в цьому секрет нашої сучасної технологічної та ринкової безграмотності? Звичайно, такий "секрет" не один, але "геометричне провалля" в освіті і сьогодні залишилося поза увагою реформаторів української освіти.

"Учити другокласника будувати за допомогою циркуля і лінійки геометричні фігури!" – закликає відомий дидакт Б.П.Ерднієв. *"Якщо ми навчимо другокласника послідовності операцій побудови правильного трикутника, а третьокласника – правильного п'ятикутника (носія "золотого перерізу"), то це й означатиме своєрідну турботу про базу даних..."*

Американський педагог С. Пейперт ще більш радикальний, заперечуючи думку про те, що дошкільнятам не під силу оволодіти геометрією і, навіть навчаючись у школі, більшість із них не зможуть вивчити її достатньо добре. *"Геометрія під силу і дошкільнятам, – стверджує вчений, – оскільки легко переконатися, що подібні уявлення ґрунтуються на досить хитких підвалинах, приблизно на тих, що і уявлення про здібності дітей навчатися французької мови"*.

На жаль, ці провалля не подолані й сьогодні в стандарті початкової освіти та проєкті. Це лише один приклад того, як упущена інформаційна одиниця та заміненна якоюсь іншою концептуальною категорією (наприклад, *"футболом"* – цей термін згадується в проєкті 7 разів, проте жодної згадки про *"цикуль"* і *"золотий переріз"*) може призвести до зниження рівня компетентності культури. Потрібно згадати і про креслення, оскільки наявність комп'ютерних креслярських програм не відмінює необхідність у навчанні креслити, так само як калькулятор не відмінює необхідності навчати усної лічби. У передмові до підручника "Нарисної геометрії" (1795 р.) Г. Монж рекомендував, щоб *"звільнити французький народ від іноземної промислової залежності", дати "новий напрямок народній освіті... передусім, потрібно навчити користуватися нарисною геометрією всіх здібних молодих людей"*. Звичайно, для оволодіння сучасними технологіями постіндустріального, інформаційного суспільства не потрібно навчати стріляти з козацьких пістолів перед тим, як вчити стріляти із сучасного автомата. Але для інтелектуальних операцій ситуація інша. Незважаючи на їх давність і сучасну ефективність відповідних їм технологій, ними потрібно оволодівати, бажано не марудно, проте відомо, що царського шляху в геометрію не існує.

Анотація проекту стандарту

Аналогічні міркування можна провести й щодо інших наведених вище *"уну-щених"* термінів, поки що не включених до стандарту. Уважне прочитання словника, за допомогою якого укладено проект стандартів, є одним із елементів його експертизи і викликає певні питання та роздуми. Наприклад, лише порівняння частоти вживання (в дужках) окремих пар слів:

багатство (2) – *бідність* (0);

бачення (1) – *телебачення* (9);

безробіття (1) – *праця* (20); *робити* (10); *робота* (19);

біль (2) – *здоров'я* (52); *здоров(ий)* (10);

взуття (1); – *астрологія* (3); *астрономія* (16); *астрономіч(ий)* – (13);

майбутнє (8) – *минуле* (4); *історія* (26).

"Коні то знайдуться, а от чоботи...", – говорив обкрадений герой у п'єсі нашого класика, прізвище якого теж марно шукати в проекті. Чи знайде в "знаннях від Стандарту" молодь суспільства із загрозливими рівнями *бідності*, *безробіття* та *здоров'я* засоби для задоволення своїх освітніх потреб і подолання свого болю? Чи навчиться молодь у школі серйозно і прагматично запитувати про своє *майбутнє*, виробляти своє *бачення* і нейтралізувати вплив *телебачення*? Чи трагедії Полтави, коли шестирічний малюк, "навчений" *телебаченням* "заспокоювати" ножем, убиває свою семимісячну сестричку, щоб та не плакала, повторюватимуться?..

Серед 300 найбільш уживаних слів у тексті проекту, які згадуються більше 10 разів, найвищу частотність мають такі слова: *зміст* (112), *знання* (205), *людина* (113), *основ(а)* (108), *основн(ий)* (178), *процес* (95), *система* (141), *Україна* (81), *учень* (166), *уявлення* (121), *формування* (91). Але хоч 100 разів скажи "халва", солодше від "ключових слів" проекту не стане. Не хочеться утрирувати, однак анотація до проекту напрошується такою:

"Зміст (112) освіти для учня (166) України (81) полягає в (205) знаннях, (121) уявленнях і (220) уміннях щодо (91) формування (108) основ (178) основних (141) систем і (95) процесів, значущих для людини (113)".

А говорять глобалізація, європейський вибір, ринкова економіка, свобода, демократія, компетентність... Але це вже сфера контент-аналізу проекту, доскіпливе проведення якого не є нашим завданням. Як казали римляни, теж відсутні в проекті, *"розумному достатньо"*.

Безперечно, освіта не може бути безмежною: це всього 11970 уроків на 12 років навчання. Тут настає черга ієрархічного аналізу, який, оцінюючи причини виникнення проблем у сучасній освіті, повинен допомогти знайти цілі для орі-

ентації в "стандартизації" освіти. У суспільстві поширені різні типи світоглядів, але єдність йому задають технології, рівень і структура розвитку науки, технологічна культура, соціокультурна ситуація і прогноз на майбутнє разом із реаліями повсякденного життя. Стандарт – не шаблон, яким світоглядний плюралізм і поліморфізм знань "причісуються" до можливостей пересічної особистості. За такої освіти "від Стандарту" ризикуємо втратити динамізм українського розвитку, єдину його позитивну рису. Наслідком ієрархічного аналізу, можна висловити гіпотезу, буде велика ідея І.Песталоцці: *"Бідняк здебільшого бідний тому, що він не привчений працювати для задоволення своїх потреб... Бідняк повинен виховуватися для бідного життя"*³⁵⁴. Тому знання "від Стандарту" мають бути такими, щоб завдяки їм підвищувався рівень економічної свободи особистості в українському суспільстві. Проте цієї "змістової лінії" в проекті якраз і не проведено.

Загальні контури проекту стандартів

Подання змісту шкільної освіти в проекті стандартів відбувається через виділені освітні галузі, їхні компоненти та змістові лінії. Останні дають змогу цілісно представити галузь в оптимальному обсязі, а цей зміст передбачається реалізувати в конкретних навчальних предметах та інтегрованих курсах.

Якщо використати термінологію розробників стандартів, то функціональне призначення освітньої галузі в змісті освіти описується такими "намірами": *забезпечувати (2) оволодіння, формування (5) потреб (1), набуття компетенцій(1), вмінь, навичок, надавати (2) знання (1), можливості (2)...*, *прилучати до...(3), розкривати ...(2), сприяти...(3), узагальнювати (1), допомагати (2) розуміти (2), пізнати..., знайомити із ... (5)*. Мабуть, більшу цінність матимуть ті галузі, у місії яких можливо висловити більше намірів "доконаного виду" і не вживати пропагандистські штампи типу "прилучати", "розкривати", "допомагати", "знайомити" тощо.

Місія кожної галузі – забезпечувати оволодіння відповідними їй мовами, культурами і технологіями та формувати потребу їхнього використання у житті. Є домовленість, що сутність цих мов, культур і технологій подається у стандартах через відповідні компетентності, які мають бути здобуті учнями. І від цієї домовленості відступати не потрібно, а тому бажано відмовлятися від формулювань про формування уявлень.

Українська освіта планує в проекті стандарту рухатися за такими 38 змістовими лініями:

- 1) <мовленнєва>,
 - 2) <мовна>,
-

- 3) <соціокультурна>,
- 4) <стратегічна>,
- 5) <літературознавча>,
- 6) <культурологічна>,
- 7) <порівняльна>,
- 8) <числа>,
- 9) <вирази>,
- 10) <рівняння і нерівності>,
- 11) <функції>,
- 12) <початки диференціального та інтегрального числення>,
- 13) <елементи теорії множин. Комбінаторика>,
- 14) <початки теорії ймовірностей та елементи статистики>,
- 15) <геометричні фігури>,
- 16) <геометричні величини>,
- 17) <людина – суспільство>,
- 18) <людина – історія>,
- 19) <людина – природа>,
- 20) <людина – виробництво>,
- 21) <людина – право і мораль>,
- 22) <рівні і форми організації живої і неживої природи...>,
- 23) <закони і закономірності природи>,
- 24) <методи наукового пізнання...>,
- 25) <значення природничо-наукових знань у житті людини...>,
- 26) <фізичне благополуччя людини>,
- 27) <духовне та соціальне благополуччя людини>,
- 28) <музична>,
- 29) <візуальна (образотворча)>,
- 30) <мистецько-синтетична (хореографія, театр, екранні мистецтва)>,
- 31) <художньо-культурна>,
- 32) <естетична>,
- 33) <людина в технічному середовищі>,
- 34) <технологічна діяльність людини>,
- 35) <соціально-професійне орієнтування людини на ринку праці>,
- 36) <графічна культура людини>,
- 37) <людина й інформаційна діяльність>,
- 38) <проектна діяльність людини у сфері інтелектуальної власності>.

Чи все враховане? Чи все зайве відкинуте? Зведення до єдиного списку всіх змістових ліній показує різнобій підходів укладачів стандартів до їхнього конс-

труювання і можливості їх організаційного впорядкування. Визначення поняття "змістові лінії" в проєкті не сформульовано, тому розробниками воно тлумачиться довільно, а порівняння виділених ліній у першому і другому варіанті проєктів показує, що вони виділяються досить випадково і суб'єктивно.

У першому проєкті в преамбулі до ОГ "Математика" було правильно підмічено основну рису змістової лінії – реалізація через її виділення принципу **концентризму навчання**. Проте не всі перелічені змістові лінії відповідають цьому принципу. Тому в подальшому варто подати чітке визначення поняття змістової лінії.

Найвища мета освіти

Проект стандарту галузі "**Естетична культура**", у порівнянні з іншими, найвиразніше спрямований на реалізацію найвищої мети освіти – збільшити можливості самореалізації особистості, яка розгортається у шести вимірах – інтелектуальному, соціальному, емоційному, фізично-матеріальному, естетичному та трансцендентному або духовному.

У контексті всього стандарту потрібно з усією відповідальністю серед усіх вимірів самореалізації особистості вказати на суверенітет естетичного виміру. Німецький філософ Х.-Г.Гадамер підкреслював, що вміння поводитися естетично є моментом освіченої свідомості. Сутність суверенітету естетичної свідомості, як вважає Гадамер, складає те, що вона всюди здійснює естетичне розрізнення і здатна все розглядати естетично. *"Все об'єднується тільки універсальним гештальтом естетичної освіти"*³⁵⁵.

Змістом освітньої галузі "Естетична культура" фактично анексовано (без супротиву інших галузей) ідею естетизації освіти, яка вимагає, говорячи словами Гемстергейса "повідомлення якомога більшої кількості уявлень за якомога менший час"³⁵⁶. На цій ідеї проростає розуміння освіти як знаходження оптимального шляху в просторі цілей³⁵⁷.

Розробниками цієї галузі також виділено універсальні складові, що визначають основні результати навчання і виховання учнів у певній галузі. До них належать:

- ♦ **аксіологічна** (сприймання, інтерпретація, оцінювання явищ художньої культури). Результат: ціннісні орієнтації учнів.
 - ♦ **праксеологічна** (практична художня діяльність та творче самовираження у сфері мистецтва). Результат: вміння, навички, досвід творчої діяльності.
 - ♦ **гностична** (пізнання мистецтва, закономірностей його функціонування як основи художньої культури суспільства). Результат: знання та уявлення учнів.
-

На ці ідеї – естетизації освіти і виділенні універсальних складових галузей варто орієнтуватися й іншим галузям. Оцінка з цих позицій потенціалів запропонованих проектів стандартів інших освітніх галузей вказує на необхідність такої орієнтації.

У цілому в проекті помітно зміну парадигм мовної та технологічної освітніх галузей. Бачимо свіжий конструктив естетичної складової освіти. Старомодними залишаються галузі математики та природознавства, проте за цією старомодністю історичний досвід методик Ларічева, Пьоришкіна та невдача колмогорівської реформи математичної освіти. Галузь "Суспільствознавство", подана як конспект Стандартів 1997 р. та діючих програм, еkleктичної за змістом, а тому і неспроможна стимулювати оновлення змісту та підходів до викладання гуманітарних предметів. Відчутним є рух галузі "Здоров'я і фізична культура" до адекватних категорій, що мають утворювати базис Стандарту, проте в цілому з її проекту ми не бачимо, наскільки здоровими стануть випускники української школи.

7. Результати "від Стандарту"

Про знання, власне, йшлося вище. Іншими "обов'язковими результатами навчання", якими переважно оперують розробники стандартів, є уміння і навички, цінності, компетентності.

Розуміння компетенції є вирішальним викликом для укладачів стандартів. Компетентнісний підхід претендує на звання інноваційної ідеї проекту. У попередньому розділі детально аналізувалися поняття компетентності (компетенцій) як спроб укрупнення одиниць планованих результатів освіти. Було також розглянуто різні структури ключових компетенцій, що застосовуються у світовій освітній практиці – визначення Ради Європи, розробників російських стандартів, розробників у США "стандартів умінь" (Skills-Based Standards).

Компетентність – це результат вправлення у певній сфері знання чи діяльності, внаслідок якого встановлюється "зв'язок змісту та операцій або "видів діяльності" відповідно до цього змісту"³⁵⁸. Моделі компетентності повинні описувати завдання, цілі, структуру та результати спеціальних навчальних процесів. Вони відображають компоненти й етапи розвитку компетенцій учнів, пропонують орієнтацію для шкільного навчання.

Розробники стандартів зіткнулись з методологічними труднощами встановлення відмінності між поняттями компетентності та вмінь, змісту понять "результатів навчання" та їх "співвідношення" із ЗУНами. Можливий шлях її розв'язання – занурити цю суперечку в ширший контекст інших "одиниць" результатів навчання – "*освіченість*", "*грамотність*", "*майстерність*", "*професіо-*

налізм", "культурний капітал", "технологія", "мова", "культура", що повно відображають "результуючі здатності" особистості, не було зреалізовано. А в структуру результатів навчання доцільно ввести хоча б поняття "стратегії" як "певним чином організованої, цілеспрямованої та керованої лінії поведінки", як зв'язок між ресурсами того, хто навчається (компетенціями), і тим, що він/вона може з ними робити"³⁵⁹.

Пошук "кращих" одиниць планованих результатів в освіті та способів їх укрупнення продовжується. Йдеться не про відкидання компетентнісного підходу, а про вироблення алфавіту його процесуалізації та неприпустимість його абсолютизації в освітній практиці.

Філософія чи технології?

Поняття технології може бути також інтерпретоване як одиниця планованих результатів в освіті. В одній із статей щодо проекту стандартів її автор (учитель) закликає рухатися в освіті "від філософії до технології", помітивши той факт, що проект стандарту більш як на 90 % присвячений "філософським наукам", а технологічним відводить менше 10 % часу.

Можна погодитися з цією думкою, бо при укладанні проекту не використано досвід Міжнародної асоціації технологічної освіти (ITEA), яка з 1994 р. за фінансування Національного наукового фонду США і НАСА здійснює проект "Технологія для всіх американців" (TfAAP), що має на меті підвищення досягнень учнів у технологічній грамотності. Остання розуміється більше, ніж здатність використовувати технологічні засоби. Технологічно грамотні громадяни володіють орієнтованим системним мисленням, оскільки вони взаємодіють з технологічним світом, обізнані з тим, як така взаємодія впливає на індивідів, суспільство і довкілля. Технологічна грамотність – це здатність (ability) використання, управління, оцінювання і розуміння технології. Вона включає знання, здатності й застосування як знань, так і вмінь до реальних ситуацій³⁶⁰. Тому посилити технологічну грамотність українського стандарту необхідно.

Але щодо цієї тези автора можна і посперечатися. Як на мене, у проекті майже немає філософії як здатності вільно і довершено мислити, як технології руху до щастя (до речі, у проекті це концептуально багате поняття теж не згадується). До того ж технології – це всього лише фасад, за яким приховується високий ступінь компетентності культури.

Наведу лише один приклад. Чомусь учителі однієї з найбільш технологічних країн, тобто США, де здійснюється згаданий проект "Технологія для всіх американців" (TfAAP), серед 10 найнеобхідніших для учнів книжок називають 4 "не-

технологічні" античні твори (*"Одіссея"* та *"Іліада"* Гомера, *"Цар Едіп"* Софокла, *"Держава"* Платона), а їхні українські колеги в аналогічному списку 10 необхідних у першу чергу книжок для українського учня не вказують жодного античного і жодного філософського твору³⁶¹.

Проблема *"технологія чи філософія"* складна, адже компетентність формується за наявності певної предметної прив'язки, проте її глибина (компетентності) визначається не лише глибиною занурення в предмет, а й ступенем осягнення контексту предмета. А це вже філософія. Освіта, як і суспільство в цілому, є антиінтуїтивною системою, тобто рішення, які підказує інтуїція (наприклад, введення нових шкільних предметів для розв'язання "дорослих" соціально-економічних проблем), можуть призводити і призводять до неочікуваних наслідків ("дорослі" проблеми поглиблюються, а рівень освіченості знижується).

Проте "технології" в проекті справді не так уже й багато, і потрібно збільшувати її частку за рахунок найважливіших – особистісно орієнтованих технологій: технології іміджу, технології кар'єри, технології комунікацій і переговорів, технології самоменеджменту, технології управління конфліктами, технології управління стресами, технології успіху.

Чому потрібно акцентувати увагу, а можливо, й зосередити освіту на цих технологіях? Важливою складовою стратегії особистості в сучасних умовах є її бренд (спрощено кажучи, "торгова марка"), який, звичайно, передбачає наявність якості (*"не те золото, що блищить"*), але багато в чому формується за допомогою вищезазначених технологій. Вихід на перший план у сукупності технологічного арсеналу особистісно орієнтованих технологій зумовлений високим рівнем розвитку "виробничих" технологій, який унеможливорює ефективну конкуренцію в суто "виробничій" сфері, наприклад у собівартості продукції. Адже виробництво переважно здійснюється за допомогою стандартизованого обладнання. До того ж нові технології швидко копіюються конкурентами. Налагодження логістики, систем дистрибуції, процедур взаємодії ще певний час надаватимуть конкурентні переваги, але і тут резерви невеликі. Технології логістики і дистрибуції, вважають фахівці з менеджменту, так само стандартні, як і виробничі³⁶².

А ось особистісні технології, комплекси вмінь, знань, навіть щодо пошуку ресурсів, *"технології творення самого себе"* невичерпні й надаватимуть конкурентні переваги. Наведемо екстремальний приклад. Щоб пройти 300 км пустелею без їжі та зв'язку у ворожому оточенні, крім доброго здоров'я, потрібно бути озброєним відповідними технологіями, яких навчають у відповідних військових школах. Але є речі простіші, наприклад проходження молоді людини українським ринком праці, який за сучасної внутрішньої економічної політики, виштовхуватиме її на глобальний ринок праці. І не досягнути цій молодій лю-

дині щастя без володіння технологіями "продажу себе", пошуку собі "сродної" роботи та гідної винагороди, без уміння самопрезентації. Але де взяти час на ці технології в школі і за рахунок чого, якщо потрібно вивчати вірш-каліграму і еукаріотів, 37 жанрів і літосферу, мелодрами і романи-епопеї, 24 теорії і фентезі, шприц-тюбик та інші реалії?

Стандарт: "бікіні" чи "міді"?

Можна сперечатися, чого важливіше навчатися, але передусім потрібно прогнозувати, що слід знати, щоб бути успішним і щоб не залишатися наодинці з екзистенційними проблемами.

Є побоювання, що стандарт легітимізує як суспільну норму освіченість та компетентність сьогоdnішнього "трієчника" (відповідний термін у 12-бальній шкалі оцінювання, здається, ще не сформульований), встановивши мінімальний рівень (стандарт "бікіні") навчання в школі. Московський математик І. Шаригін вважає, що мінімалістський підхід до освітніх стандартів становить загрозу для суспільства і держави³⁶³.

"Мінімальне" розуміння освітніх стандартів вигідне, на думку Шаригіна, поперше, численним фахівцям, які цей стандарт розробляють і виправдовуються тим, що їхні критики не знають "рівня" сьогоdnішніх школярів і сьогоdnішніх учителів, а по-друге, "державі", яка гарантуватиме безплатне навчання лише на рівні "бікіні", а вищий рівень освіти дозволить вже за "ваші гроші", як і будь-яку іншу примху.

Прихильники "мінімальності" обґрунтовують її потребою "посильності" стандарту для всіх учнів. Але "посильність" є поняттям суб'єктивним. С.Пайперт стверджує, що немає дітей не здібних до вивчення математики, а є вчителі, які не володіють методиками та програмами, що можуть зробити всіх дітей успішними.

Мінімальність стандарту не в тому, що він "шиється" у формі "бікіні" під "сьогоdnішнього трієчника" і бідного вчителя як матеріально, так і в аспекті методичного та технологічного забезпечення.

З точки зору інтересів суспільства, мінімальним стандартом має бути той обсяг і перелік знань і компетентностей, який є необхідним людині для успішного життя в сучасному світі. Мінімальний освітній стандарт – це та сума знань і компетенцій, яка необхідна суспільству для збільшення його ВВП у кілька, а краще в десять разів. **ОСВІТНІЙ СТАНДАРТ – НЕ ТЕ, ЩО ВСІ МОЖУТЬ ДОСЯГТИ, А ТЕ, ЧОГО ПОТРІБНО ВСІМ ДОСЯГТИ!** Поважатимемо світ, усі люди якого живуть сьогодні в суспільствах з багатозначними ризиками, у яких кож-

ний повинен навчатися працювати таким чином, щоб уміти знайти собі роботу, яка була б найбільш корисною як для суспільства, так і для всього людства.

Проте заслуговує на увагу і прагнення підняти виховну роль школи, надавши їй можливість бути чесною. А для цього потрібна відповідність мінімальних вимог реальним можливостям сьогоденного учня, щоб не змушувати школу продукувати "липу", як це нерідко робилося і робиться. Справедлива і гуманна позиція врахування "реальних можливостей" людських ресурсів, але глобальний ринок не рахується з "реальними можливостями" будь-кого, а вимагає (і ми з ним як його споживачі) реальних результатів.

Тому "реальні можливості" – це не початок координат для освітньої політики, а змінна точка соціально-економічної політики держави.

Якщо "реальні можливості" не дають змоги засвоїти необхідну освіту для світу глобалізації і бути успішними, то починаємо терміново думати про ранню освіту дітей від 0 до 3 років та підтримувати відповідну компетентність батьків і державних інституцій. Якщо "реальні можливості" сучасних учнів настільки низькі, а укладачі, вичерпавши всі сучасні досягнення науки і педагогіки, не можуть зробити посильним і доступним необхідний стандарт, то слід не примітивізувати освіту, а терміново розширювати масштаби реабілітаційної освіти. Якщо "реальні можливості" сучасних учителів недостатні для забезпечення сучасної освіти, то необхідно швидко запускати відповідну програму реанімації педагогічної освіти. У будь-якому випадку потрібно рухатися – тут іншого, економічного виходу немає. Технологія і світ змінюються дуже швидко. Навіть якщо ми хочемо залишитися там, де зараз зупинилися, ми повинні рухатися. Тим паче маємо рухатися, якщо не хочемо зупинитися там, де ми сьогодні є.

З цією метою й необхідно провести прямий, історичний, просторовий синектичний аналіз результатів навчання, оцінивши український проект стандартів із точки зору результатів TIMSS, PISA³⁶⁴. Лише встановивши за методологією міжнародних порівняльних досліджень сучасний рівень знань наших учнів, провівши його порівняння з досягненнями їхніх однолітків з інших країн, можна буде висувати прогнози та обґрунтовувати приріст компетентності української культури, що забезпечуватиме проект стандарту.

Порівняння українського варіанта стандарту з аналогічними важливе, але доцільно також провести аналіз освітніх програм/курикулумів, спираючись на досвід основних міжнародних освітніх систем сертифікації та стандартизації. До таких систем належать:

- 1) GSE O Level – система сертифікації загальної освіти 0 рівня;
 - 2) GSE A Level – система сертифікації загальної освіти А рівня;
 - 3) IGCSE – міжнародний сертифікат загальної середньої освіти;
 - 4) HIGCSE – міжнародний сертифікат загальної освіти;
-

5) AICE – міжнародний сертифікат про освіту підвищеного рівня³⁶⁵.

Виходячи з синектичного аналізу, проект має точно вказати відповідність українського стандарту цим нормам. Зрозуміло, це важко зробити, оскільки формулювання вимог у проекті не досягли рівня потрібної точності. Довгий перелік прикладів таких неточностей українського проекту міститься в Експертному висновку Зінти Вальдмане³⁶⁶.

Головна робота при укладанні стандарту: розмежувати зміст (матеріал) освіти і результати освіти, розрізнити знання (фактично – визначення) словесного формулювання і того вміння (чи здібності), сформованість якого необхідно перевірити, і відмовитися від визначення вмінь, які абсолютно не вимірюються. Не менш важливо провести експертизу результатів навчання з точки зору їх "мінімальності", їх дійсної необхідності для компетентності культури, залишити інваріантно значуще незалежно від ідеологічних позицій.

Освітні стандарти, які ґрунтуються на ідеї мінімальності-посильності, неможливі в принципі. І сьогодні є учні, які не засвоюють абсолютний мінімум, але успішно знаходять себе в інших сферах суспільства. Очевидно, потрібно розробляти освітню норму умовно на "четвірку" або формувати кілька рівнів очікуваних результатів.

Отже, коли говорять про мінімальний стандарт, то слід розуміти це не як стандарт-бікіні, яким вдовольниться трієчник, а враховувати два аспекти цього терміна.

По-перше, "мінімальний стандарт" презентує ту систему знань, яка необхідна і достатня для успішності в житті, а по-друге, його укладачам вдався пошук мінімальної системи списку культури, який об'єднує різноманітні явища, приблизно так, як писав А.Ейнштейн щодо фізики: *"Мета теоретичної фізики полягає в тому, щоб створити систему понять, яка ґрунтується на, можливо, меншій кількості логічно незалежних гіпотез, і дає змогу встановити причинну взаємозалежність усього комплексу фізичних явищ"*³⁶⁷. Аналогічно мета освітнього стандарту полягає в тому, щоб створити освіту, яка ґрунтується на, можливо, меншій кількості інформаційних одиниць, і дає змогу досягти необхідної компетентності особистості та культури в цілому з найменшими втратами часу учнів і вчителів.

8. Час для стандарту

Час Базового навчального плану

Оглянувши перелік змістових ліній, навчальних предметів і курсів, що реалізують зміст освітніх галузей, логічно перейти до аналізу Базового навчального плану (БНП), що визначає розподіл навчальних годин між цими складовими, а також між освітніми галузями, що входять до інваріантного компоненту,

встановлює загальне тижневе і річне навантаження на одного учня в основній і старшій школі.

При цьому потрібно оцінити часові пропорції з точки зору, а чи достатньо часу виділяє БНП на освітні галузі відповідно заявленого ними у проектах змісту і компетентностей, які мають здобувати учні в її рамках?

Не подаючи обґрунтування, інваріантна складова передбачає за БНП такі пропорції часу:

Таблиця 7.

Освітні галузі	Загальна кількість годин II + III ступені (5–12 класи) у % за БНП	
	Проект/пропозиція	
Мови і літератури	26.6	25
Суспільствознавство	8.2	5
Математика	12.7	10
Природознавство	17.3	15
Естетична культура	4.1	10
Здоров'я і фізична культура		
Технології	5.5	10
Разом	74.3	75

На нашу думку, зміст і компетенції, які заявлено розробниками проекту, претендують на дещо інші пропорції часу відповідно критеріїв своєї значущості – вкажемо їх у рамках визначених проектом умов. "Технологіям" і "Естетичній культурі" потрібно по 10%, інакше їхні наміри залишаться намірами; "Суспільствознавство" за заявленими намірами не може претендувати більше як на 5% учнівського і суспільного часу. Залишається 50% часу на галузі "Мови і літератури", "Математика" і "Природознавство". Потрібно поділити по-братськи. Учень має оволодіти декількома мовами: рідною і двома іноземними та мовою, якою розмовляє природа з людиною – математикою. Тому час, що залишився, ділимо пополам: 25% на "Мови і літератури" ("мовникам" не слід радіти – мова йде про вивчення трьох різних мов, а не двох, як це передбачено зараз проектом); та 25% на "Математику" і "Природознавство". "Математикам" і "природничникам" не потрібно хвилюватись за зменшення часу, а позбуватись тавтологій щодо методів наукового і експериментального пізнання між своїми компонентами. Стандартизація часової і змістової гармонії між галузями, їх компонентами і змістовими лініями, навчальними предметами чи дисциплінами поліпшить синергетичний ефект освіти.

Поглянувши на зміст освіти з точки зору часу, що потрібен для його засвоєння, необхідно визначити якості і можливості педагогічних кадрів, які покликані бути провідником цього змісту. Щодо учнівського потенціалу, а ліпше сказа-

ти – їхньої пластичності щодо сприйняття і засвоєння нового змісту, – тут не потрібно багато сумніватися. Маленькі діти дуже обдаровані, жаль, що їхню обдарованість сучасна школа нерідко пускає "за вітром". А от щодо непластичних педагогічних кадрів варто замислитися, чи зможуть у сучасному стані вчителі естетичної культури та технологій донести до учнів запланований зміст. Сумнівів щодо правильності обраного змісту через неготовність педагогічних кадрів не може бути, єдине, що слід зробити – це добре зважити той комплекс заходів, щоб цей зміст був доведений.

Якщо, наприклад, названі категорії учителів не зможуть це виконати, то потрібно вирішити, яким чином цей зміст "розвести" по інших галузях, учителі яких виявляться на сьогодні більш готовими до таких знань.

Наслідком традиційних способів представлення інформації, збільшення якої має вибуховий характер, є те, що сумарний час, який людина вимушена витратити на загальну і професійну підготовку та перепідготовку, наблизився до критичної межі і став співмірним з тривалістю людського життя. Розв'язанням даної проблеми освіти будуть нові способи представлення знань, які дадуть змогу значно скоротити час їх засвоєння (зокрема, візуалізація і графічне представлення знань, оволодіння різними формальними мовами).

Проте педагогічна наука ще не готова до такої революційної зміни шкільної освіти, а тому стандарт може проголосити лише еволюційні зміни: нормалізацію навчального навантаження учнів, посилення ролі дисциплін, які гіпотетично сприяють успішнішій соціалізації учнів (економіки, історії, права, рідної та іноземної мов); комп'ютеризацію; естетизацію; підвищення питомої ваги і якості занять фізичною культурою; практичну орієнтацію знань на розвиток загальних навчальних умінь, навичок і способів діяльності.

Отже, припустимо, що здійснено відбір необхідних для вивчення у школі елементів знань, встановлено моделі компетентностей, яких потрібно досягти. Тепер настає найважчий етап розробки стандартів – виділення суспільного часу (фактично грошей) на засвоєння учнями тих чи інших знань і компетентностей. Найважчий, тому що під час розробки об'ємних показників освітнього стандарту, які визначають перелік освітніх галузей, розподіл навчального часу на засвоєння змісту освіти за рівнями навчання, освітніми галузями і навчальними предметами, враховуються досвід, традиції і тенденції розвитку вітчизняної та світової загальноосвітньої школи. Однак тут, в українському випадку, орієнтація на досвід, традиції – не кращий шлях, оскільки ми не маємо достатньо причин вважати їх "вітчизняну складову" ефективними. Як не прикро, потрібно починати з нуля, тобто визначити об'ємні пропорції стандарту після вста-

новлення переліку необхідних компетенцій і знань.

Добре відомо, що предметний зміст не завжди відповідає кількості годин, вказаній у навчальному плані. Російські розробники сподівалися, що збалансування обсягу годин і змістового наповнення навчальних предметів дасть змогу реально знизити навантаження учнів. Відповідно до російської Концепції модернізації змісту загальної освіти передбачалося, що навантаження становитиме не менше 20 % змісту освіти. При цьому не зрозуміло, як ці відсотки можуть бути обраховані і як можна довести, що розвантаження проведене.

Час на засвоєння певного елементу освіти – це корінь рівняння "учитель-учень-методика" з невідомими параметрами. Видатний математик Олексій Андрійович Ляпунов, звернувши увагу на фізіологічні обмеження концентрації інформації у свідомості живих істот за обмежений час, розробляв онтодидактику – теорію інтеграції знань в дидактичній організації знань, методологію спрощення сприйняття знання³⁶⁸, яка сьогодні вважається розділом методики, що займається впровадженням у навчальний процес сучасних ідей, концепцій, підходів, методів, розрахункових алгоритмів (А.І.Орлов, <http://antorlov.nm.ru>). У руслі онтодидактики О.А.Ляпунов відшукував онтеми, викладацькі знахідки, які спрощують розуміння певного фрагмента знань. Наприклад, доведення еліптичності орбіт планет може бути проведене елементарно без засобів математичного аналізу. Проте онтодидактичні підходи ще недостатньо розвинуті.

Необхідне наукове розв'язання проблеми, скільки інформації може сприйняти учень протягом навчання у школі для формування відповідних компетентностей, тобто проблеми загального обсягу навчального часу, потрібного для засвоєння програми. З проекту стандартів неможливо встановити, чи залишається школа монополістом усього вільного часу учнів (завантажуючи їх домашніми завданнями), чи укладачі проекту вже відмовилися від ідеї монополізму.

Не гаяти час на вивчення банальних речей

Є оцінки, за якими "пропускна швидкість", з якою людина обробляє інформацію за одиницю часу, коливається від 0,8 біта до 18 бітів за секунду. Оскільки 12000 уроків – це 32400000 секунд, то обсяг інформації, який зможе пропустити учень за час навчання, перебуває в межах від 25920000 бітів (або 3 Мбайт) до 583200000 (70 Мбайт). Тобто максимальний обсяг інформації, яку зможе пропустити учень за 12 років навчання, дорівнює 322 книжечкам обсягу проекту стандарту (текстовий файл з текстом проекту стандартів займає 221 Кбайт). Дещо інші результати в можливій максимальній кількості інформації для пере-

робки одержимо, коли візьмемо швидкість слухання. За час, відведений на 12000 уроків, можна вимовити 118800000 слів із швидкістю дикторів CNN 220 слів на хвилину, тобто озвучити 4569 книжечок обсягом, як проект стандартів. Ці підрахунки, зроблені без урахування багатьох додаткових факторів, свідчать, що в цій справі в нас немає ще достовірних вимірювальних процедур.

Узагалі, потрібно поширити підхід, який продемонстрував Державний стандарт початкової загальної освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 16 листопада 2000 р. № 1717, встановивши точні показники навчальних нормативів оцінювання фізичної підготовки дітей віком 10 років, передбачені базовими програмами з фізичної культури для учнів 1- 4-х класів. Можливо, за таким зразком необхідно встановити і показники щодо інтелектуальних операцій (швидкість читання, письма тощо), але не стільки з метою "прискіпливої" перевірки учнів, скільки для обмежень "експансії" укладачів програм та авторів посібників на учнівський час.

Переобтяжена освіта – це неякісна освіта. Такі основні напрямки і способи розвантаження, як систематизація та укрупнення компонентів змісту освіти на основі теоретичного і змістового узагальнення, не є безмежними. Компроміс шукається в результатах, що плануються: що ми хочемо отримати від випускника, а потім який зміст потрібно підібрати, для того щоб цього досягти. І тут без жорсткого відбору знань і компетентностей до стандарту укладачам не обійтися. "Предметофілія", чи то гуманітарна, чи природничо-математична, має поступитися місцем реальному врахуванню тієї обставини, що не існує наукового доведення, за яким навіть "правильна" сутнісна гуманітаризація освіти поліпшує освіченість. Це лише гіпотеза, яка досить переконливо заперечується реальним життям. Тим більш сумнівною є теза щодо необхідності переважання за обсягом гуманітарних дисциплін у змісті освіти. І головне: розмежування дисциплін на гуманітарні й природничо-математичні на сьогоднішній день не відповідає ситуації розвитку науки і технології. Немає вже гуманітаристики, яка не опирається на точні науки, так само як технічні та природничо-математичні галузі знання формуються в інтеграційних колах із гуманітарними дисциплінами. Стандарт не повинен дозволити гаяти час на вивчення банальних речей.

І потрібно погодитися з досвідченими вчителями, які стверджують, що *"вивчення математики, фізики і деяких інших предметів за спрощеними програмами призведе до того, що замість розвитку здібностей до абстрактного мислення (математика), вироблення вміння мислити модельно (фізика) діти змушені будуть просто вивчати напам'ять безліч визначень і законів. Після цього їх просто пізно буде всерйоз чого-небудь учити"*.

Аналіз припущень або Як проект стандартів підвищує "піднімальну силу" освіти?

Відповідь на ці питання – поза текстом проекту, проте здійснимо мислений експеримент і уявимо сьогоденне населення України зі знаннями і компетентностями, стратегіями і сценаріями, які гарантує Проект Стандарту. Чи допоможуть вони розв'язувати хоча б уже сьогодні проблеми України та її людини? Висновки експертів вказують на брак для цього освіти, що гарантує Стандарт. А тепер відзначимо, що стандартні знання і компетентності використовуватимуться мінімум через п'ять років у світі, який так швидко змінюється.

Тому потрібно провести аналіз усіх інших припущень. За допомогою цього методу виявлятимуться, оцінюватимуться, синтезуватимуться або відкидатимуться будь-які суперечливі припущення щодо проблеми впровадження стандартів. Якщо буде впроваджено стандарт у такому вигляді, як пропонує проект, то чи досягнемо ми бажаних цілей? Тут необхідно врахувати, що для суспільства освіта є важливим засобом збільшення свого сукупного капіталу. Тому вкрай важливо провести підрахунки "капіталів", які зможе постачати в майбутньому стандарт, за методами менеджменту знань. Про такі підрахунки у відкритій пресі не прочитаєш, але щодо того, що вони проводяться, сумніватися не доводиться. Аналіз освітньої політики – дисципліна, неможлива без цих розрахунків.

Звичайно, такі підрахунки – річ не проста, оскільки в Україні досі невідомі ні навчальна ефективність методик, ні економічна ефективність інвестицій у середню освіту; не оцінено рівень освіченості населення і те, наскільки він відповідає вимогам, вказаним в екзаменаційних та кваліфікаційних характеристиках.

У сфері цього методу опинилося і питання, як співвідносити зміст освіти та економіку освіти.

Нагадаємо, що у розділі XI "Економіка освіти" Національної доктрини розвитку освіти, затвердженої Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002, передбачено *"фінансування державою здобуття дошкільної, повної загальної середньої та професійно-технічної освіти в державних і комунальних навчальних закладах у обсязі, визначеному державними стандартами"*. Тобто, чим мінімальнішим буде стандарт, тим більше буде в суспільстві платної освіти, у тому числі ліцейної та гімназійної. Стандарт стане основою нормативного фінансування школи, а оскільки норматив фінансування можна обчислювати по-різному, то це питання потрібно чітко визначити, а не замовчувати.

9. Концепція для укладання стандартів

Отже, сумніви щодо проекту генетичної програми розвитку майбутнього покоління в контексті ознак "гарних" стандартів висловлені. І знання "від стан-

дарту" "без навчання бізнесу", з "проваллями в культурі", і результати "від стандарту", які не віддають переваг ні філософії, ні технології, і "час для стандарту" не є, як бачимо, достатньо виваженими і обґрунтованими. Небезпека згаяти час дітей на банальні речі в українській школі залишається. Тому концепція українських стандартів має бути переглянута із врахуванням світових досягнень стану знання з точки зору потреб української людини.

Якщо ми зараз розглядатимемо тільки зміст окремих освітніх галузей, не торкаючись пропорцій між ними, і шукатимемо, що там не вдалося, проект стандарту буде жорстко критикуватися, але радикального його поліпшення не відбудеться. Паралельно цій критиці мають розроблятися концепція оновлення змісту освіти і концепція економіки освіти після запуску стандартів, тобто концепції нормативів фінансування і санітарно-епідеміологічних норм.

Від стандартів марно чекати "проекту побудови" змісту знань, який має бути зведений на ніби вже існуючому світоглядному підґрунті. Це підґрунтя не тільки не закладене, а ще не розкреслено навіть який-небудь певний проект, за яким можна було б викопати котлован.

Теоретичного мислення як такого недостатньо для вирішення завдань оновлення змісту освіти. Справедливу критику свого часу викликала "концептуальна озброєність" "Временных государственных образовательных стандартов" РАО (Москва, 1993, 73 с.), в основу якого покладено "сім теорій", але "не знайшлося місця для такої дрібниці, як історія"³⁶⁹. Філософія і методологія науки давно відкинули подібного роду пантеоретизм навіть стосовно сфери власне наукового пізнання, не кажучи вже про такі проблеми, постановка і розв'язання яких значною мірою визначаються контекстом, конкретною історичною ситуацією.

Як засвідчив установчий семінар з проблем експертизи проекту Державного стандарту загальної середньої освіти для учасників проекту "Мережа освітньої політики: аналіз, розвиток, впровадження" (26 - 27 червня 2003 р.), шукана концепція стандартів може бути побудована тільки на основі діалогу, особливим чином організованої комунікації між співтовариствами, зацікавленими і покликаними бути зацікавленими в стандарті. Тобто концепція стандартів має бути і проектом, і комунікацією. Для побудови такої концепції потрібна робота експертного характеру, міждисциплінарна експертиза, під час якої пропонуватимуться, оцінюватимуться і дороблятимуться різні сценарії. Концепція ніяк не може розраховувати на універсальність. Розробка концепції стандартів і її практичне застосування – це не дві різні стадії процесу, які ідуть одна за одною, як трапилося на цей раз із українським проектом освітніх стандартів, а два його аспекти, які накладаються один на один (як у тимчасовому, так і в організаційному плані).

Фактично в такому стихійному "розсолі" й визріватимуть базові принципи

розробки системи освітніх стандартів, які замінюватимуть банальні, тобто прийняті нині надто загальні, а інколи суперечливі, концептуальні підходи побудови стандарту.

10. Створення нових навчальних програм

Отже, відповіді на питання про "піднімальну силу" освіти ми не віднаходимо в проекті. Сумніви щодо проекту генетичної програми розвитку майбутнього покоління в контексті ознак "гарних" стандартів залишаються.

Це наслідок прорахунків у підходах до створення стандарту. Стандарт створювався не шляхом його визначення через відомі компоненти – сучасного українського суспільства та необхідних характеристик якості його людських ресурсів, а через інтуїтивне доопрацювання чинних програм.

Тому маємо здобути уроки з процедури розробки стандартів. Через недостатній розвиток наукових досліджень освітньої стандартології, порівняльної педагогіки та виключення до 2006 року України з системи міжнародних порівняльних досліджень якості освіти, ми схильні свої освітні досягнення перевищувати, а свої наукові біографії ототожнювати з розвитком науки.

В інженерії знання усі проблеми описуються відношеннями між сутностями, їх атрибутами чи характеристиками та умовами деякого зовнішнього середовища. Іншими словами, у будь-якій проблемі щось одне невідоме – сутність, чи її характеристики, чи середовище, і це невідоме повинно бути отримане з двох відомих компонентів³⁷⁰.

Проблема створення стандарту – це проблема синтезу, у якій необхідно визначити сутність (зміст освіти), що забезпечить одержання визначених характеристик (компетентностей, яких має досягати учнівський контингент) в умовах заданого соціально-економічного середовища.

Укладаючи стандарт, можемо з певною умовністю вважати відомим зовнішнє середовище – українське суспільство з відповідними негативами і позитивами, з певною швидкістю суспільних змін. Також можемо оцінити і спрогнозувати характеристики – потреби розвитку освітньої компетентності населення у контексті ринків праці, стратегій розвитку суспільства, спрямованих на сталий рух у рейтингах економічної свободи; технологічного розвитку, глобалізації суспільства, зростання ВВП.

Ухваливши цей стандарт, бо краще яке-небудь рішення, ніж ніякого, є необхідність водночас розпочати розробку дійсно нового покоління стандартів з урахуванням сучасних досягнень едукології та інженерії знання. Для цього не-

обхідно створити дослідницький колектив, який зосередиться лише на цій проблемі – інтеграції світових досягнень і української культури – у натхненний стандарт освіти для суспільства, що прагне навчатися, долати силу опору, піднімальній силі освіти – недостатньому фінансуванню та антиінтелектуалізму.

Навіть лише реалізувавши пропозиції, які сформульовано у "*Висновках експертизи*", такий колектив через рік може розробити альтернативний експериментальний проект стандартів, на його основі – експериментальні програми та підручники і синхронно розпочати апробацію цього комплексу в певних ключових позиціях та порівняння з перехідним стандартом. Встановивши в експерименті і на практиці переваги чи недоліки, через п'ять років матимемо стандарт нового покоління.

Наприклад, оскільки не вдається через низку причин створити конструктивний формат галузі "Суспільствознавство", то, можливо, доцільно задати їй іншу динаміку, назвавши її "Європейські чи соціальні студії" і сконструювати її з фундаментальних дисциплін історії, філософії, економіки, психології тощо у контексті європейської інтеграції та української історії. Подібні інноваційні ідеї існують і щодо інших галузей та їхньої комбінації.

Суспільство потребує точної педагогіки, і марно сподіватися укласти стандарт без теоретичних і експериментальних доведень, на основі лише інтуїції і неточних підрахунків освітніх досягнень попередніх етапів освіти і поколінь. "Піднімальну силу освіти" маємо підвищити.

Проектування стандартів, як і базового курикулуму, передбачає певне коло принципів, з якими були б згодні їх розробники. За проект таких принципів, представлений в посібнику В. Гуцу, О. Крісана "*Проектирование базового курикулума*" (1998)³⁷¹, вже згадувалося вище. Нагадаємо, що в ньому автори запропонували спосіб розподілу загальних освітніх цілей на ієрархію цілей різних підсистем шкільної освіти, нижнім прошарком якої є цілі уроків. Однак у роботі не висвітлене найважливіше питання – умови і обмеження практичного визначення освітніх цілей, які ми називаємо константами курикулуму, тобто тими параметрами освітнього процесу, які укладачі будь-якого курикулуму не можуть порушувати. Порушення цих констант, на наш погляд, і призводить до незадовільних програм і підручників.

Підхід до проектування курикулуму як дроблення загальної мети на часткові (галузей, предметів, уроків), а потім досягнення цих цілей за допомогою того чи іншого змісту, можна кваліфікувати як синтетичний, оскільки нам відома тільки загальна мета, і ми не робимо ніяких припущень щодо глобальної моделі системи змісту освіти. Здійснення цього підходу може призвести до несподіваних результатів – навіть до виникнення нових навчальних предметів. Нап-

приклад, у Румунії був уведений новий предмет – курикулярна галузь – *"Консультування і орієнтація"*, яка ставить акцент на аспекти полегшення участі учнів у соціальному житті класу, школи і місцевої громади; розвитку персональних стратегій для уникнення шкільних невдач; ознайомлення з характером роботи деяких груп професій. Цілком можливо очікувати і вельми оригінальних інтегративних курсів, наприклад "математика і мова".

Парадигма сучасного розвитку освіти (від центрування на інтересах особистості учня – до орієнтації на потреби суспільства нової економіки) означає перехід від принципу самовизначення особистістю своєї освітньої траєкторії (фактично принцип звучить так – "кудиш та виведе") до принципу прокладення аттракторів в освіті відповідно актуальним потребам суспільства, до яких будуть "притягуватися" конкретні освітні біографії (принцип "запалювання потрібних зірок"). Внутрішні константи – це об'єктивні можливості сприйняття учнями інформації, які встановлюються сучасною психодидактикою.

Узгодження навчальних програм, підручників переважно проводиться інтуїтивно, "ручними методами", передусім, у виявленні і ліквідації логічних суперечностей у послідовності оволодіння змістом освіти. Проте цього недостатньо, необхідно мати системну технологію узгодження навчальних програм, яку і спробуємо окреслити далі.

Різного роду й виду навчальні елементи (галузі, предмети, проблеми, компетентності) пов'язані між собою і утворюють багаторівневу систему. Кожний із цих елементів має фіксоване завдання (сферу компетенції) в навчанні і певну частку відповідальності за кінцевий результат. Формалізацією такого елемента може бути опис його у вигляді *розв'язуючої системи (РС)*, тобто системи, яка перетворює вхідні сигнали (очікування щодо освіти, стан знання і практики з певного питання) у допустимі вихідні сигнали (конкретний текст розділу програми, підручника). Відповідно цільовим установкам освітнього процесу будується супермодель взаємодії усіх таких РС, а вже в ній досліджуються питання узгодження та існування погоджених рішень щодо навчальних елементів. Проблема існування погоджених рішень відома в теорії багаторівневих систем як проблема координації. Ця теорія спрямована на те, щоб з'ясувати умови, при виконанні яких РС вищого рівня виявляється здатною здійснити узгодження рішень, використовуючи параметри управління в межах своєї компетентності.

Існує два основних підходи до аналізу задач узгодження рішень – **декомпозиційний та синтетичний підходи**:

1. В основі **декомпозиційного підходу** знаходиться уявлення, що для багаторівневої системи, у якій реалізується формування планів, існує загальна модель системи. Описи окремих частин (підсистем) є блоками моделі. Основне

питання декомпозиційного підходу – це питання про узгодження умов локальних завдань у блоках таким чином, щоб композиція рішень локальних завдань у певному змісті була узгоджена з вирішенням глобального завдання.

2. При **синтетичному підході** не робиться зарані передбачення про яку-небудь глобальну модель системи в цілому. Передбачається лише, що для системи сформульована мета її розвитку і функціонування та є самостійні задачі для підсистем. На відміну від декомпозиційного методу при синтетичному підході задаються спочатку моделі підсистем і правила їх взаємодії без уявлення про якусь глобальну модель системи в цілому. Сформульовано лише мета її функціонування.

Ці підходи вже опрацьовані в економічній теорії³⁷². Визначити однозначно один із цих підходів для проведення процесу узгодження навчальних програм видається справою вибору. Очевидно, зміст освіти повинен формуватися на цих підходах одночасно. Для багаторівневої системи змісту освіти навряд чи існує загальна модель системи, задовільна для здійснення декомпозиційного підходу. Видається більш доцільним синтетичний підхід, який здійснюється без уявлення про якусь глобальну модель системи освіти в цілому. Проте для системи загальної освіти має бути сформульована мета її розвитку і функціонування та самостійні завдання для підсистем. Така ситуація найбільш близька до моделі формування змісту освіти. На відміну від декомпозиційного методу, при синтетичному підході задаються спочатку мета функціонування загальної системи (цілі освіти), моделі підсистем (навчальні програми предметів), але при цьому правила їх взаємодії залишаються не експлікованими.

Перетворення інформаційних одиниць чи навчальних елементів на знання учнів не є однолінійним і однозначним процесом, проте цей процес буде легшим, якщо інформаційні одиниці відповідатимуть критеріям, які вироблені у теорії штучного інтелекту щодо формування інформаційних інтелектуальних систем, які і можна встановити як правила взаємодії навчальних елементів (навчальних програм).

Ці принципи ("внутрішня інтерпретованість", "структурованість", "зв'язність", "семантична метрика", "активність") необхідно і покласти в основу української електронної інформаційної інтелектуальної системи змісту освіти. У вирішенні технічних питань реалізації такої технології узгодження змісту освіти може допомогти, наприклад, дослідницька програма "Textaurus"³⁷³, яку ми пропонуємо модифікувати у Дослідницьку програму "CURRICULUM" для узгодження навчальних програм.

Теоретичною і методологічною базою розробки дослідницької програми "CURRICULUM" і створення в її рамках інтелектуальних текстових баз даних

(ІТБД) є як загальноприйняті міждисциплінарні методології (системний підхід, когнітологія, семісоціопсихологія, концептологія – міждисциплінарний інтегративний підхід до розуміння і моделювання змісту освіти тощо), так і теорія, що спеціально розробляється для конструювання і аналізу змісту освіти.

Центральна ідея програми пов'язана з уявленням про концепти як мульти-модальні і багатомірні смислові одиниці інформації для опису змісту освіти, одиниць, які у феноменологічній площині існують в редукованих формах ("поняття", "образ", "дія" тощо), у тому числі у формі різних мовних і текстових структур, доступних спостереженню та інформаційній обробці.

Дослідницька програма "CURRICULUM" орієнтована на поглиблену роботу з текстом реальних авторів і експертів підручників, програм, передусім з різними першоджерелами і текстовими документами. Така робота включає в себе:

- ♦ аналіз тексту на основі різних критеріїв і параметрів: від виявлення змістовних, логічних, стилістичних та інших структур до зіставлення внутрішніх цілей і меж тексту з культурно-історичним контекстом епохи автора, коментатора, дослідника;
- ♦ трансформацію тексту: від простого відтворення авторських та інших установок до складно організованої аспектуалізації і тематизації початкового матеріалу відповідно до інтересів дослідника; побудову фактологічних ланцюгів;
- ♦ генерацію нових текстів на основі зробленого аналізу і реконструювання початкових текстів. Основне призначення такої сукупної діяльності полягає в тому, що вона експлікує смислові евристики тексту, реалізовує можливості використання прихованих у ньому методологій і технологій роботи з текстовим матеріалом.

Щоб запрацювала ця програма, авторам змісту освіти необхідно дотримуватися певних первісних початкових умов розробки його елементів та навчилися описувати свої програми формалізовано.

8. ЕНЕРГОЗБЕРІГАЮЧИЙ ПОСІБНИК

*"У глибинах нашого розуму
збережено стільки ж розумової енергії,
скільки енергії фізичної
зберігає атомне ядро".*

Г. Сельє

У 2003 р. фонд посібників для українських шкіл поповнився посібником для учнів загальноосвітньої школи з раціонального використання ресурсів та енергії "Енергозбереження"³⁷⁴. Видання цього посібника підготовлене в межах міжнародного проекту "SPARE" екологічною організацією "Еремурс". Його написали досвідчені фахівці в галузі енергозбереження, які вже розробили раніше декілька цікавих посібників з цієї проблеми³⁷⁵.

Посібник "Енергозбереження" рекомендується Міністерством освіти і науки України учням загальноосвітніх шкіл для факультативних занять (лист № 1/1-2002 від 20.05.2003 р.). Видання приваблює своїм міждисциплінарним характером – його матеріали можуть бути використані як допоміжні в процесі викладання фізики, географії, біології, економіки та в позашкільній освіті для роботи в гуртках. Проте інтегративний його зміст авторами не трактується як новий шкільний предмет, а як проект утворення ментальних автоматизмів школярів у царині енергозбереження. Навчаючи застосуванню найоптимальніших способів мислення щодо проблеми енергозбереження, автори за допомогою системи практичних завдань перетворюють ці способи на "звички свідомості", які з "логічного рівня" переводяться в несвідоме, в архетипи ("несвідомий рівень") та навіть в "осадовий", позбавлений прямого зв'язку з мисленням, "психоенергетичний рівень". На цю ідею працює не лише концепція змісту посібника, але й гарне поліграфічне оформлення та багатий ілюстративний матеріал.

1. Посібник, як і енергія, є мірою того, що може відбутися

Посібник складається із чотирьох частин, у яких матеріали згруповані в параграфи.

У Передмові та Вступі до видання повідомляється про цілі вивчення проблем енергозбереження та доводиться, що незначні зусилля кожного індивіда з енергозбереження призводять до позитивного результату для всіх.

У Частині 1. "Енергія" автори посібника змагаються з одним із найважливіших онтологічних парадоксів – термодинамічним. Цей парадокс полягає в тому, що, відповідно до другого начала термодинаміки (автори його формулюють як Другий енергетичний закон: якість енергії буде знижено), будь-яка фізична система, що не обмінюється енергією з іншими системами (для всього світу такий обмін з "іншими" системами є неможливим), прагне до найбільш імовірного стану – максимальної ентропії, або хаосу, спокою. Однак у світі, який розглядається природознавством як дещо вічне, спостерігається цілком протилежне, оскільки світ розвивається і рухається. Зробити все зрозумілим у цьому розділі щодо енергії, про сутність якої "жоден відомий фізик не дасть вам відповіді" (с. 13), не легко. Та все ж, подаючи дидактичне визначення: "Енергія – міра того, що може відбутися", авторам вдається успішно провести читача від пункту 1.1 "*Енергія вічна*" до пункту 1.6 "*Енергозбереження*". Виявляється, що "вічне" теж необхідно зберігати, особливо "вічне високої якості". Аналізуючи форми (види) енергії, процеси її перетворення, перший енергетичний закон "енергія зберігається" та другий – "*якість енергії буде знижено*" – авторський колектив переконливо визначає необхідність енергозбереження для охорони довкілля.

У Частині 2. "Джерела енергії" розглядаються види ресурсів і енергії, поновлювані джерела енергії (вугілля, торф, нафта, природний газ), традиційні способи одержання теплової та електричної енергії (зокрема, атомна енергетика), поновлювані джерела енергії (сонячна енергія, енергія вітру, мала гідроенергетика, біоенергетика, геотермальна енергія) та екологічні вигоди їх використання.

У Частині 3. "Енергоспоживання" автори констатують, що людству потрібно дедалі більше енергії, розглядають історію і нерівномірний розподіл енергоспоживання в різних суспільствах, його наслідки для довкілля (парниковий ефект, теплове забруднення тощо), енергетичні кризи та перспективи на майбутнє зростання обсягів використання поновлюваних джерел енергії. У параграфі цієї частини "Контроль над енергією забезпечує владу" коротко описано залежність між концентрацією енергоджерел та концентрацією влади в суспільстві.

Частина 4. "Методи використання енергії" присвячена з'ясуванню основних принципів енергозбереження та їх практичної реалізації на прикладах обігрівання приміщень, використання гарячої води, миття під душем, освітлення, транспорту, вторинної переробки.

Завершується посібник коротким оглядом енергетичного менеджменту в школі та рекомендаціями з проведення аналізу теплового стану будівлі й можливостей підвищення енергоефективності. Метою енергоменеджменту в школі

проголошується забезпечення якомога більшого заощадження енергії, що призводить до значного зниження плати за енергію та користування нею при збереженні стандартів комфорту та послуг на високому або ліпшому рівні. Для зменшення витрат важливо, аби всі мешканці школи були залучені в процес заощадження енергії. З іншого боку, використання шкільної будівлі як об'єкта аналізу та впровадження заходів з енергозбереження є наочною навчальною моделлю для вивчення питань трансформувannya енергії, енергоефективності та споріднених тем про навколишнє середовище у природознавстві, фізиці, географії, основах економічних знань, технологіях.

Автори посібника вказують на необхідність укладення загальношкільної концепції розвитку енергетичної політики. Нею мають керуватися відповідальний за енергозбереження та група шкільного енергоменеджменту, за допомогою якої інформація буде збиратися, аналізуватися та поширюватися.

Увесь зміст посібника доводить, що енергозбереження – це різнобічна діяльність, яка супроводжує всі стадії життєвого циклу об'єктів господарювання, спрямована на раціональне (економне) використання енергетичних ресурсів і реалізується технічними, економічними та правовими методами. Завдяки цій діяльності знижується потреба в паливно-енергетичних ресурсах на одиницю кінцевого продукту (енергоємність продукції) і зменшується несприятливий вплив її використання на навколишнє середовище, отже, зростає ЕКСЕРГІЯ – працездатність енергії, її якість.

2. Проект SPARE

Посібник є частиною міжнародної освітньої програми SPARE (*School Project for Application of Resources and Energy*) для школярів, яка була створена в 1996 році Норвезьким товариством охорони природи. Сьогодні ця програма впроваджена в багатьох країнах Європи і Центральної Азії. В Україні її почали здійснювати восени 2002 р. за участю шкіл та громадських екологічних організацій міст і сіл різних регіонів країни.

Додатково до посібника підготовлений CD-диск "SPARE", що включає електронні версії цього посібника з різних країн, де впроваджений проект, та інші матеріали, що можуть стати в нагоді під час ознайомлення дітей із проблемою енергозбереження й енергоефективності.

У тому, що саме Норвегія ініціювала і здійснює проект SPARE (норвезькою мовою це слово звучить "СПАРЕ" і означає "економний"), мабуть, випадковості немає. Адже Норвегія у колі тих країн, які переорієнтували свою економіку на створення і використання сучасних знань, що більш ніж на 50 % забезпечує

зростання національного багатства. Визначальними векторами зростання її економіки стали високоінтелектуальні галузі й новітні типи виробництва, що базуються на інтелекті як основному виробничому ресурсі новітнього технологічного устрою життя. До того ж Норвегія є країною, у якій на одного мешканця виробляється і споживається найбільше у світі електроенергії (причому 96% на ГЕС), а за рівнем інтернетизації ця країна посідає одне з перших місць у світі. Завдяки новому посібнику українські учні засвоюватимуть досвід енергозбереження цієї країни.

Автори посібника переконливо демонструють, що нераціональне використання ресурсів та енергії – проблема без державних кордонів, як і більшість екологічних питань, що викликають занепокоєння у сучасного людства. Тому, заради нашого майбутнього, школярі повинні бути обізнаними з проблемою енергозбереження і можливостями своєї участі у її вирішенні. Проблема енергозбереження дуже актуальна для України, бо, незважаючи на наявні запаси енергоносіїв, близько 50 % із них постачаються в Україну переважно з інших країн. Про енергозбереження та енергоефективність в Україні мовиться давно, проте результати не такі, як мали бути.

Інститут з енергозбереження та енергоменеджменту НТТУ "КПІ", проаналізувавши ситуацію в країні, визначив низку перешкод на шляху до ефективної енергетики. Серед них – фінансові, соціальні (пов'язані з рівнем освіти, інформаційним забезпеченням), юридичні (неповна нормативно-правова база), виробничі та ринкові (енергоефективність не розглядається як важлива складова бізнесу) та інші. "Лише тоді в Україні буде енергозбереження, коли нам вдасться усунути хоча б 50 % цих проблем", – вважає директор вищезазначеного інституту А.В. Праховник. Однак енергозберігаючі проекти в Україні в наш час рідко є привабливими для внутрішніх чи для зовнішніх інвесторів. Щоб підприємство працювало за проектом енергозбереження і при цьому на його рахунок з'являвся прибуток, потрібне знання енергетичної "формули успіху".

Посібник навчає такої енергетичної "формули успіху".

3. Енергетична "формула успіху"

Інтегральною характеристикою рівня життя може слугувати показник виробництва електроенергії, що пов'язує в один ланцюг і доходи населення, і культуру, і тривалість життя. Статистика підтверджує ці висновки³⁷⁶.

Однак щодо України енергетична "формула успіху" не спрацьовує. Виробляючи електроенергії утричі менше, ніж США, Україна відстає по прибутках у вісімнадцять разів. І тривалість життя у нашій державі значно нижча. Річ у тому,

що саме виробництво електроенергії не має вирішального значення для рівня добробуту. Володіти енергією – мало, потрібно ще мати високі технології, високий рівень науки й освіти, стабільну економічну та політичну систему.

Але справа не лише в стабільності. Як повідомлялося Президентом України у Посланні-2000, "суспільне виробництво України є одним із найбільш енергоємних у Європі. Незважаючи на те, що вона імпортує понад 41 % від загального обсягу споживання паливно-енергетичних ресурсів, ефективність використання енергії дуже низька. Вона приблизно у шість разів нижча, ніж у країнах з подібним рівнем доходів і ще більшою мірою – від рівня країн з розвинутою економікою. Якщо в Німеччині енергоємність ВВП складає 0,19 кілограма умовно-го палива на долар, то в Україні – 1,91"³⁷⁷.

Без енергозбереження, вказує Президент, неможливий не тільки прогрес в економіці, а й її стабілізація. Потрібно активніше використовувати альтернативні, екологічно чисті джерела видобутку електроенергії. Тільки 2 % енергії отримуємо від вітру, хвиль, прибою, 6 % – від гідроелектростанцій. В Україні гідроресурси практично вичерпані. Безперечно одне: потрібні нові технології, нові наукові рішення щодо виробництва енергії і електроенергії, та передусім потрібно застосувати хоча б уже відомі технології і наукові рішення енергозбереження. Калькулятор енергозбереження віднаходимо в цьому посібнику.

4. У пошуку екологічного сліду

Якщо інтегровано поглянути на систему вправ посібника, то побачимо, що він навчає учнів калькуляції енергозбереження, від якої вже легко віднайти і свій "екологічний слід", тобто кількість біологічно продуктивної землі, яка використовується певною країною або окремою людиною, що визначає рівень впливу цієї країни або людини на навколишнє середовище. Це взаємовідношення відображає популярний на Заході термін *environmental footprint* ("відбиток на навколишнє середовище" або "екологічний відбиток").

Відомо, що якби всі жителі нашої планети жили так, як живуть американці, то населенню земної кулі знадобилися б дві Землі, тому що життєві стандарти середнього американця набагато вищі, ніж стандарти жителів багатьох інших країн світу. США потрібно набагато більше території, щоб забезпечити потреби своїх громадян. Сучасна Америка володіє поверхнею 9 млн 399 тис. км². Завдяки міжнародній торгівлі і використанню робочої сили країн "третього" світу США використовують ще і ту землю, що фактично їм не належить. Мова про біологічно продуктивну територію, тобто ділянки суші і води, що придатні для потреб сільського господарства, функціонування індустріальних об'єктів і міст.

Поняття "environmental footprint" уперше вжили канадські вчені-екологи

Матіс Вакернагель (Mathis Wackernagel і Вільям Різ/William Rees) у книзі "Наш вплив на екологію: скорочуючи людський вплив на землю" / "Our Ecological Footprint: Reducing human impact on the earth". Книга вийшла 1996 року. Вакернагель і Різ вираховували, що в 1900 році середній американець споживав усього 1 га поверхні земної кулі для задоволення усіх своїх потреб. Нині середньостатистичний "відбиток" американця дорівнює 9,6 га землі. Типовий канадський "відбиток" на 17 % менший – 6,8 га. Італійський – ще менше – 3,6 га, що на 60 % поступається американському. Український "відбиток" становить 3,4 га. Для порівняння, наша планета має для кожної людини сьогодні лише 1,8 га. Застосовуючи теорію "відбитка" на практиці, кожен житель планети може "тиснути" на 1,8 гектара землі, не вимагаючи від природи більше, ніж вона може дати.

Таблиця 8. Екологічний слід країн у 1999 р.

	Населення, млн чол.	Екологічний слід, га	Біопродук- тивність, га	Внутрішній екологічний дефіцит/залишок
Увесь світ	5 978.7	2.3	1.9	-0.4
Туреччина	65.7	2.0	1.2	-0.7
Україна	50.0	3.4	1.5	-1.9
Польща	38.6	3.7	1.6	-2.1
Норвегія	4.4	7.9	5.9	-2.0
США	280.4	9.7	5.3	-4.4

Джерело: Redefining Progress. Ecological Footprint of Nations, Nov. 2002 Update (www.RedefiningProgress.org/ecologicalfootprint/).

Є багато інтернет-сайтів, які пропонують вирахувати персональний "відбиток" конкретної людини, або, іншими словами, визначити, скільки природи вам потрібно, щоб жити так, як ви живете. Прикладом такого сайту є <http://www.redefiningprogress.org>. У процесі обчислення потрібно відповісти на низку питань про те, що ви їсте, п'єте, куди викидаєте сміття, скільки і на чому їздите, скільки кілометрів ходите пішки, якими послугами користуєтеся тощо. Наприклад, людина, яка випиває п'ять чашок кави на день, опосередковано споживає більше землі, ніж людина, котра п'є каву тільки вранці. Перш ніж перетворитися в напій, кушці кави повинні десь вирости, пройти процес переробки і доставки. Цей процес включає кількість вихлипних газів машини, що перевозить мішки з кавою на кавову фабрику, і викидів від літака, що доставляє пакетики готової кави споживачам.

Відбиток вегетаріанця порівняно менший за відбиток "м'ясоїда", тому що одна тонна їжі з рослин і злаків отримується в середньому із площі 0,78 га землі

порівняно з 2,1 га для виробництва однієї тонни м'ясної їжі. Люди, які регулярно користуються послугами хімчистки, чинять більший негативний вплив на природу, ніж мешканці далекого села, котрі перуть білизну в струмку без використання прального порошку. Відповідно, екологічний "відбиток" людини, яка їздить на місцевий ринок на верблюді, менший, ніж у тієї, яка водить джип і купує продукти в супермаркеті. Є багато суперечок, що потрібно включати в розрахунки екологічного "відбитка", щоб одержати більш-менш правильний результат. Однак усі подібні дослідження ведуть до однієї мети: знайти шлях, який привів би до зменшення цього "відбитку" і поліпшення екологічної ситуації на Землі³⁷⁹. Цей шлях торує і посібник "Енергозбереження".

5. Посібник як "енергозберігаюча" книга

Посібник загалом має якість, яка рідко притаманна українським підручникам і посібникам: він виявився відповідним своїй назві – "енергозберігаючим". Автори забезпечили концептуальну інтеграцію інформації з проблеми енергозбереження, яку відтепер учні й учителі можуть використовувати, не вдаючись до довгих пошуків розкиданих по багатьох джерелах деталей. Він зберігає енергію учня-читача і енергію учителя.

Щоб учням було цікавіше працювати з посібником, автори упровадили низку рубрик: *"Подумайте і дайте відповідь"* (допоможе школярам перевірити, як вони засвоїли матеріал); *"Практикум"* (завдання, що дають дітям змогу застосувати на практиці отримані знання з енергозбереження в кооперації з батьками); *"Чи знаєте ви, що..."* (містить коротку інформацію про найцікавіші моменти в розглянутій темі). Посібник орієнтований на пробудження інтересу до висвітлюваних проблем, активізацію творчості учнів для їх розв'язання.

Доступність викладення, насиченість практично корисними знаннями та порадами роблять посібник цікавим і учням, і педагогам різного фаху, стимулюють останніх до відображення проблем енергозбереження у своїх дисциплінарних рамках. Сторінки посібника мобілізують свідомість і волю до активної життєдіяльності, заряджають духовною енергією та оптимізмом.

Зокрема, посібник та його вправи ознайомлюють із новими технологіями енергозбереження, які ще не набули в Україні широкого поширення. Наприклад, "Тест на збереження енергії" з-поміж 21 питання містить таке: "Чи знижуємо ми температуру в приміщенні, коли виходимо з нього або вночі?" Мається на увазі така можливість за допомогою кондиціонерів або регулювання теплопостачання, якої у більшості учнів немає. Але внаслідок таких питань з'явиться потреба в таких пристроях. Посібник загалом навчає знаходити свої цілі і пос-

лідовно прагнути їх досягнення, зосереджувати свою енергію на справді важливих справах, замість того, щоб марно витратити сили.

Усе ж "потенціал енергозбереження" цього посібника можна побільшити за допомогою розширення глосарію, введення предметного та іменного покажчиків, переліку використаних умовних позначень, символів, одиниць вимірювання, скорочень. Не завадив би наприкінці і покажчик, при вивченні яких предметів та їх тем за сучасними програмами можливо використання певних його фрагментів. Доцільно було б указати в тексті, на які вже здобуті учнями знання опирається та чи інша інформація у посібнику.

Враховуючи, що посібник є додатковим до вивчення різних дисциплін, то послідовність викладу матеріалу великого значення не має. Хоча, якщо зважити, що учні освоюватимуть його і самостійно, то доцільно розпочати виклад із прагматичної частини "Методи використання енергії", а завершити теоретичною частиною про поняття "енергія". Тоді оптимістичні заяви першої частини посібника про вічність енергії, про те, що енергія нікуди не зникає та інші філософські і психологічні проблеми сприйняття термодинамічного парадоксу будуть вирішені на основі практичного досвіду.

Відомо, що багато ідей претендують на роль центру інтеграції змісту освіти шкільного навчання. Серед них найважливішою видається ідея енергозбереження, враховуючи, що енергоємність виробництва в Україні не відповідає цивілізаційним нормам. Обраний авторами підхід не має амбіцій стати з посібником у чергу за здобуттям статусу нового навчального курсу. Особливість цього посібника не лише в тому, що він заповнює дефіцит "м'яких" педагогічних методик інтеграції знання, а й у тому, що він здатний стати поштовхом для розробки прагматичної стратегії розвитку школи. Подібно до того, як свого часу була реалізована ідея школи-друкарні, посібник зароджує думку про створення "ШКОЛИ ЕНЕРГІЇ"³⁸⁰ або, на першому етапі, хоча б "ЕНЕРГОЗБЕРІГАЮЧОЇ ШКОЛИ".

6. Енергозберігаюча школа

Слово "**енергія**" насамперед асоціюється в нас із природничими науками. Проте це одне з тих понять, що лежить в основі практично всіх сфер діяльності людини і природних явищ. "Енергія – міра того, що може відбутися". Енергія – міждисциплінарне поняття, яке відображає не лише одну з основних властивостей матерії, загальну міру всіх форм її руху, а й здатність виконувати роботу чи бути джерелом сили, що виконуватиме роботу, а в соціально-гуманітарній сфері енергія є діяльною силою, поєднаною з наполегливістю, рішучістю в досягненні поставленої мети.

У використанні всіх аспектів поняття енергії і приховується ідея проекту шкільного розвитку – "Енергозберігаюча школа".

Такий проект вирішуватиме не лише глобальні проблеми, а передусім дрібниці, які не вдається вирішити нам. В одноповерховій школі у США класні кімнати освітлюються зверху, через вікна, розміщені в стелі. Задум ніби чудовий – щоб ніщо не відволікало увагу учнів за звичними для нас вікнами у стінах. Дивує те, що яскравого сонячного дня у класних кімнатах цієї школи не вистачає природного освітлення, а тому вмикаються люмінесцентні лампи.

Я поцікавився, у чому тут справа, як щодо санітарних норм для шкільних приміщень, згідно з якими у класі має переважати природне, а не штучне освітлення. Відповіді на своє питання не дістав. Взагалі, у США мене дивувало не вимкнене за яскравого сонця світло уздовж доріг чи на фасадах будинків, хоча в економії американці ніби і не перевершені (наприклад, автоматичні пісуари, у яких вода автоматично зливається внаслідок аналізу його вмісту, водогінні крани з фотоелементами, які реагують на піднесені руки тощо).

В українських школах перша хвиля енергозбереження пов'язана зі встановленням лічильників на енергоносії. Наступний крок – реалізація енергозберігаючих проектів для шкіл вартістю 30-50 тис. доларів, на зразок тих, які реалізуються в сучасній Росії десятками.

Скоріш за все розвиток шкіл за енергозберігаючим сценарієм завершиться реалізацією концепції "інтелектуальної будівлі"³⁸¹. Сучасна будівля містить багато різноманітних інженерних систем – електро-, тепло- і водопостачання, каналізація, опалювання, кондиціонування і вентиляція, система утилізації відходів, система безпеки, зв'язок різних видів, телебачення, комп'ютерна мережа, і це ще не все. В "інтелектуальній будівлі" кожна з цих інженерних систем та їх автономні системи управління об'єднуються в інтегровану систему управління будівлею (Building Management System). Остання, використовуючи загальну базу даних, забезпечує оптимальний режим експлуатації, у тому числі, і з точки зору енергозбереження. Передбачається, що 45 % всіх нових будинків, що будуються в США, будуть оснащені такими інтегрованими системами управління. Із точки зору "інтелектуальної будівлі" обов'язковими є такі чинники: індивідуальний контроль свіжого повітря, температури, природного і штучного освітлення; приємний контакт із навколишнім світом (вигляд із вікон), наявність зон для "спонтанної" комунікації (спілкування), а також зон тиші і самоти; легкий доступ до всіх електронних і медіа-засобів, ергономічний дизайн, конфігурація і розміщення меблів; безпечність використаних будівельних і оздоблювальних матеріалів для здоров'я і навколишнього середовища.

Фолькер Харткопф (Volker Hartkopf), директор Центру вивчення і діагнос-

тики життєдіяльності будівель (Center for Building Performance and Diagnostics) архітектурного факультету Університету Карнегі Меллон (Carnegie Mellon University) в Піттсбурзі і визнаний у всьому світі експерт інтелектуальної архітектури (intelligent architecture), сформулював концепцію "мотивуючої будівлі" ("motivating building"). Згідно з цією концепцією такими є комфортні, технічно і екологічно безпечні будівлі, і до того ж мають комерційну цінність.

Головним чинником якості шкільної будівлі в майбутньому (хоча вже і зараз цей чинник виходить на перше місце) буде не її архітектурна витонченість, а те, наскільки ця будівля може забезпечити стимулююче навчально-дослідницьке і професійне середовище для учнів і педагогів, їхню безпеку. Зовсім нещодавно, коли ноутбуки були ще екзотикою, говорилося, що навчальний заклад потребує нової архітектури, оскільки школи заповнювалися комп'ютерами, з якими у класі дітям тісно. Прогресуюча мініатюризація комп'ютерної техніки надає можливість зберегти простір навчальних закладів, своєрідних "виробничих ліній", на якій збільшення продуктивності навчальної праці цілком реальне за рахунок правильного архітектурного планування і ергономічного поліпшення умов роботи.

У цей час можна відмітити підвищення інтересу і розуміння необхідності створення ефективного навчального простору і з боку українських освітян, це, зокрема, демонструють нові недавно збудовані школи.

Давня педагогічна і соціально-економічна проблема – чи повинна школа бути значно кращою порівняно з умовами життя учнів. Одні вважають, що школа має синтезувати найостанніші досягнення суспільства й показувати завтрашній день суспільства. Інші вважають, що школа не повинна суперечити своєю "присутністю" середнім суспільним умовам. Як на мене, тут ніякої суперечності немає. Якщо ми матимемо школу, в якій втілено ідею інтелектуального будинку, школу, яка обладнана технологіями завтрашнього дня, то це аж ніяк не закреслює ідею Песталоцці щодо навчання бідних дітей для бідного життя. Повинен бути приклад, зразок, ідеал, як можна влаштувати життя. Тут ми входимо в проблему шкільної архітектури, яку звичайно враз не змінити. Але в силах поставити проблему перетворення 20 тисяч шкіл України в 20 тисяч "інтелектуальних будинків", у яких буде втілено ідею енергозбереження у всій повноті цього поняття. Здобута компетентність у поводженні з побутовими умовами завтрашнього дня у школі надасть її учням ту компетентність, яка необхідна, щоб люди зорієнтувалися на майбутнє у своїх програмах та сценаріях життя.

Ідея енергозбереження – це не лише збереження матеріальних джерел енергії. Зберігати потрібно й людську енергію. Правило нової економіки – не роби неправильну роботу. Ще гірше, коли неправильна робота добре робиться. Енер-

гозбереження полягає не лише в навчанні вчасно вимикати лампочки, але й у здобутті уміння добре зважувати, куди спрямовуєш свою енергію, або як керівник, на що спрямовуєш важко поновлювану людську енергію.

Невміння раціонально організувати працю у кожному осередку і суспільстві загалом – це і є корінна причина невдач України вчора і сьогодні (та інших пострадянських країн). Організація праці і діяльності без прагматичного сенсу і практичної спрямованості на розв'язання конкретних проблем, намагаючись відповідати лише тим чи іншим ідеологічним схематизмам, є енергопоглинаючою. Організація праці і діяльності в енергозберігаючій школі має вивільнювати енергію учителів та учнів, спрямовуючи її на варті людського життя цінності.

"У глибинах нашого розуму збережено стільки ж розумової енергії, скільки енергії фізичної зберігає атомне ядро", – вказував знавець людських стресів Г.Сельє. Новий посібник "Енергозбереження" допомагає розбудити могутню розумову енергію учнів і вчителів, спрямовуючи нарешті шкільний зміст освіти з "теоретичного неба" на актуальні потреби суспільства й особистості.

Аналіз окремого посібника дозволить нам точніше провести аналіз українського навчального книговидання в контексті стратегічних завдань освіти.

7. Навчальне книговидання

"Контекст стратегічних завдань розвитку освіти", зауважу, не вичерпується завданнями, які сформульовані в Національній доктрині розвитку освіти, Законах щодо освіти, у низці аналітичних і прогностичних документах. Сутність стратегічних завдань визначається насамперед тим, що ті концепції, за якими сьогодні працює сучасна українська освіта, надають можливість українському суспільству здобувати всього 5-6 тис. доларів ВВП на особу. Не будемо в цьому звинувачувати лише освіту, але не можна і відкидати її відповідальність за такі наслідки діяльності, сформованих нею свого часу фахівців і працівників різних сфер нашого суспільства. Отже, стратегічні завдання щодо освіти полягають у тому, щоб здійснювати такі концепції освіти, за якими уможливиться досягнення цивілізованого валового внутрішнього продукту на душу населення у 10-20 тисяч доларів. Трансформація навчального книговидання є одним із найважливіших стратегічних завдань розвитку освіти, оскільки шкільний підручник є мірою того, що може відбутися незабаром у нашому суспільстві.

Стратегічним завданням освіти є і подолання загальної катастрофи національного книговидання. Хоча в 2004 р. в Україні видано 14 тисяч назв книг, але це значно нижче європейських стандартів, навіть порівняно з Польщею (десь 50 тисяч назв щороку друкується), не говорячи вже про Німеччину та інші подібні кра-

їни, де число назв книг досягає на рік 100 тисяч. Щоб вийти на середньоєвропейські показники, в Україні необхідно щорічно видавати більше 500 млн. примірників книг. Хоча занепад національного книговидавання – показник економічних проблем, але водночас він є дзеркалом стану освіти, науки, культури в цілому на теренах України.

Чому так відбувається? Колишні Уряди не допомагали книговидавцям так, як це потрібно. Бізнес ще недостатньо "розуміє книгу". Автори, на жаль, образно кажучи, не створюють героїв, якими б захоплювалися наші читачі і які були б цікавими закордонним читачам. Опитування у Києві засвідчило, що в учнів 5-7 класів за чинними підручниками складається враження, ніби "українська література – це література нитиків". Мені здається, що українські автори підручників намагаються всерйоз "читача ставити на місце", хоч О.Мандельштам радив це жартом. Так, читач через різні причини, передусім економічні, сьогодні в нас не зорієнтований на цивілізований книжковий ринок. Але й інші актори книжкового ринку – уряд, бізнес, автор – теж не в кращому стані.

Основне, що маємо усвідомити сьогодні, це факт, що книговидавання є синтезом культури і бізнесу. Книжка стала в Україні товаром, тобто сукупністю різноманітних вартісних і змістовних показників, тому маємо переосмислювати, яким чином вона має задовольняти споживачів, а не лише "ставити на місце" читачів. Нерозуміння того, що навчальна книга – це товар, є фундаментальним недоліком системи національного навчального книговидавання. Коли це всі зрозуміють, починаючи від Міністерства освіти і науки, органів управління освітою і закінчуючи авторами і учнями школи, то тільки тоді відбудеться перехід до цивілізованого ринку поширення навчальної літератури і, відповідно, її виробництва та укладання.

Яку ситуацію маємо сьогодні? В. Круглов, директор видавництва "Ранок", у журналі "Книжковий клуб"³⁸² окреслив, що ринок навчальної літератури роздроблений у нас фактично на п'ять сегментів.

Перший сегмент регламентований Переліком Міністерства освіти і науки, за яким дозволяється використовувати в школі до тисячі видань. Другий сегмент – офіційний, той що встановлюється на підставі статистичних даних Книжкової палати, третій – масовий, стихійні книжкові базари. На останніх представлено близько 1700 найменувань літератури для школи, проте серед них не більше 390 книг, що рекомендуються МОН (тобто 40% від рекомендованих МОН видань). Розцінюючи книжкові базари як барометри попиту, можемо вважати, що 60% рекомендованих МОН книг не затребувані споживачами. Четвертий – видавничий, тобто ринок навчальної літератури, який існує в результаті комерційної діяльності видавництв. Тут пропонується близько 4200 найменувань навчальної літерату-

ри (за прайсами 42 видавництв). І п'ятий – реальний: уся навчальна література, що є в обігу. У школі використовується те, що видається зараз, інколи навіть книги радянського часу, частина завезених із Росії та книги закордонних видавництв. Існує і тіньовий ринок прямих продажів по школах. Ми бачимо, що перелік МОН фактично не визначає зміст освіти, який би нам хотілося. Стихійний базар залишається показником результативності роботи авторів і відповідних ланцюгів від автора і МОН, тому що читач, батько пране купувати ту книжку, яка може навчати.

Я згадую феномен Насті, сусідської учениці, яка навчається в українській школі з 2005 року і заходить до моєї сім'ї консультуватися. На початку навчального року вона просила взяти в бібліотеці інституту післядипломної освіти український підручник з математики 2004 р. за міністерським переліком, якого в бібліотеці не виявилось, бо не надходив. Батькам Насті довелося його придбати. Проте розв'язувати математичну задачку Настя приходить до мене... з російським підручником 1993 року видання.

Ми всі добре знаємо, що є підручники, за якими вчитель формально має навчати, але є реальні знання вчителем відповідних методик, які дають йому можливість і впевненість ефективно навчати учнів. І він використовує всілякі, навіть списані підручники, за якими він знає, що зможе навчити.

Реальний масовий ринок показує ефективність нашої освіти. Важко його, цей ринок, зібрати і побачити. Добрий він чи поганий, але споживач завжди правий. Тому ми повинні так діяти, щоб сьогодні стратегія забезпечення учнів підручниками та посібниками відповідала потребам інформаційного суспільства і щоб були всі задоволені – і учителі, і учні, і видавці.

З точки зору інтересів видавця, існують серйозні перешкоди з боку МОН для ритмічного видання навчальної літератури. Але не менше форс-мажорів мають учитель, школа, не отримуючи вчасно підручники, а нерідко отримуючи не ті, які замовлялися школою³⁸³. Одне з видавництв надало мені інформацію, що на його підручник зібрано замовлення у декілька сот тисяч примірників по Україні, проте його тираж визначено у декілька тисяч. Запитується: яким чином інтереси учнів, шкіл, батьків, учителів були знехтувані і як вони можуть бути відшкодовані в цій ситуації? Все те має врегулювати Закон про підручники, який пропонує ухвалити О. Афонін. Але, як на мій погляд, ще більш потрібний сьогодні відповідний бізнес-план навчального книговидання в Україні, який би прокреслював розвиток і завдання усіх задіяних у ньому суб'єктів на 5 років, а можливо, і на 10 років. Тому що законів у нас прийнято багато, а відповідних стратегічних бізнес-планів розвитку освіти, на жаль, у нас немає.

Стратегія забезпечення учнів підручниками та посібниками практично визначена в Постанові Кабінету Міністрів України від 28 серпня 2003 року "Про вдос-

коналення роботи із забезпечення учнів та студентів навчальних закладів підручниками та посібниками". Цією відомою Постановою зупинено фактично підготовку підручників за старими програмами і встановлено відповідні терміни щодо підготовки нових підручників. Постанова охопила найосновніші моменти, але не був розроблений відповідний комплексний план, яким було б все передбачено, щоб не відбувалися ті процеси минулого року, коли про конкурс програм, підручників виходило по два-три накази МОН, постійно вносилися корективи, коли встановлені стиснуті терміни проведення конкурсів не давали видавцям і авторам можливості зінтегуватися для кооперативної роботи.

Внаслідок цього міжнародні експерти Світового банку, які консультували підготовку проекту позики Світового банку для освіти України "Рівний доступ до якісної освіти", визнали, що новий зміст освіти є незбалансованим по горизонталі, що наявний Базовий навчальний план породжує дуже дорогу систему підручників, що в результаті формування на основі конкурсних засад змісту освіти виникають ті проблеми, які дуже важко розв'язувати в конкретному випадку кожному видавцю і кожному автору. Чому так сталося? Тому що не використовуються демократичні процедури розробки змісту освіти і підручниковиробництва, які застосовуються в Європі. У неї, звичайно, є певні проблеми також, але як би там не було, нам потрібно рухатися до нової моделі українського підручниковиробництва.

На її розроблення було спрямоване дослідження "Система навчального книговидання в Україні: проблеми та перспективи", проведене мережею експертів у галузі освітньої політики при Міжнародному фонді "Відродження". У дослідженні проаналізовано весь процес національного навчального книговидання, починаючи від первісного імпульсу Міністерства освіти і науки у формі Базового навчального плану і закінчуючи проблемами зустрічі учня з навчальною книжкою. Зупинюся конкретно на тих пропозиціях, які визначила мережа на основі дослідження.

Попередньо зауважу, що вже висловлені пропозиції переважно формулюються взагалі щодо механізму організації ланцюга процесів підручниковиробництва, який коротко можна позначити як "МОН – автор – видавництво – учитель – учень", або ж у формі індивідуальних рекомендацій авторам з написання гарних підручників. Але ці форми рекомендацій-пропозицій не враховують ту обставину, що кожний підручник є не лише результатом індивідуального проекту створення навчальної книги, а передусім результатом усієї системи. Конкретний підручник є функцією від змінних – змісту навчального предмету, змісту усіх інших підручників, мети, яка поставлена перед навчальним предметом тощо. Тому пропозиції, спрямовані на створення нового покоління підручників у відповідності до нових освітніх стандартів (від орієнтованих на факти до компетентнісно орієнтованих підручників) мають формулюватися з урахуванням колективної приро-

ди індивідуального посібника, необхідності механізму кооперації між авторами, який дозволив би узгоджувати кожний підручник із плинною системою інших підручників у контексті його розуміння як продукту постіндустріальної галузі.

З метою подолання кризи в системі підручниковиробництва необхідно, **по-перше**, окреслити нову концептуальну, інституційну, стратегічну політику і програму підручниковиробництва, задавши ланцюгу "автор – учень" вектор від централізованокерованого процесу виробництва підручників до децентралізованого, від бюджетного забезпечення підручниками до придбання підручників у певному майбутньому батьками учнів. Державна політика у сфері навчального книговидавання має надати можливість варіативного підходу в навчанні на основі єдиного освітнього стандарту, а перелік підручників, рекомендованих МОН має розглядатися не як догма, а лише як рекомендація школам.

Необхідно прокоментувати таку пропозицію. Відповідно рішення Конституційного суду в нас формально безплатні підручники, але за різними даними 20-40 % батьків купують своїм дітям підручники. На мій погляд, перехід на систему колективістського, бібліотечного користування підручниками заради певної економії паперу тощо – це ідеологія колективізму, коли ми позбавляємо дитину індивідуального підручника, сім'ю – можливості поповнення домашніх бібліотек підручниками, які залишаються у них як пам'ять родоводу. Я думаю, ця тема – про недопустимість масового позбавлення прав батьків і дітей придбавати підручник у відповідних точках розвинутої мережі дистрибуції книжкової продукції – потребує окремого обговорення. І врешті-решт визнати, що не буде постійно бідно жити народ України, ми повинні мати перспективу зростання нашого благополуччя. Тому недоцільно було призупиняти схеми оренди підручників у деяких областях, внаслідок чого сталося погіршення їх пропозиції. Маємо обговорити, що на певному етапі необхідно встановлювати нормальне поширення підручників, що потрібно вирішити в політиці і програмі розвитку навчального книговидавання.

По-друге, має бути укладена єдина, узгоджена, концептуальна і нормативна база написання стандартів, програм, концепцій вивчення дисциплін і підручників. Її основою може бути наскрізне проведення ідеї моделювання при викладі теорії та матеріалу в підручниках, при забезпеченні формування компетентностей, типологічного моделювання підручника. Це відкриє ясну перспективу для логіко-математичної формалізації, машинного моделювання змісту освіти української школи³⁸⁴, укладання термінологічного словника (тезауруса) всіх типологічних характеристик шкільного підручника та різних курикулярних продуктів.

Сьогодні ці процеси роз'єднані як по галузях освіти (школа, вища освіта, кваліфікація науково-педагогічних кадрів), у яких кожні групи самі по собі укладають

різноманітні стандарти. Все це має бути зведено до купи, і ми повинні передбачати, коли програма складається, які виникатимуть проблеми при укладанні підручників, починаючи від Стандарту. Це складна робота. Росія децю пізніше за Україну на місяць-два ухвалила свої стандарти, які розроблялися протягом десяти років, було обговорено півдесятка кардинально різних варіантів стандартів змісту освіти, але через три місяці після ухвалення Росією стандартів, вона їх призупинила, оскільки була визнана і неготовність їх прийняти, і певні проблеми цих стандартів. У нас ухвалені стандарти діють, але сьогодні має розпочатися негайно розробка стандарту нового покоління, відповідного як викликам технологічного світу, так і можливостям досягнень світової педагогічної науки.

По-третє, необхідно модифікувати на наукових засадах та європейських підходів до компетентісно орієнтованого навчання основний вузловий визначальний момент українського підручничовиробництва – Базовий навчальний план, який визначає специфікацію підручників, увести жорсткі обмеження на обсяг і вагу підручників відповідно обсягу навчальних планів у контексті використання електронних підручників та допоміжної навчальної літератури.

Мова йде про "священну корову" сучасного МОН – Базовий навчальний план, який сьогодні фактично задає всі орієнтири розвитку системи освіти, проте не піддається критиці і не обговорюється. Відбуваються абсолютно незрозумілі явища: з'являються предмети, які не були передбачені стандартом, відміняється варіативність програм, передбачена стандартом. Це все обумовлює проблеми підручничовиробництва. Є різноманітні позиції. Наприклад, Європа здійснює інтегроване вивчення мови й літератури, тоді робиться один підручник. У мене взагалі є така еретична ідея: чому, оскільки на підручники не вистачає грошей, ми не друкуємо удвічі тонші підручники за ті гроші, які держава виділяє? Адже ми добре знаємо, що учень рідко прочитує весь підручник. Існують різні варіанти підручникотворення, зокрема, за одним із них учням пропонуються величезні фоліанти. Можливо, з якого предмета і має бути фоліант, але з інших потрібні значно тонші підручники.

Має створюватися українська Панбіблія, за висловом Коменського, сукупна навчальна книга. Є сайт, на якому планувалося виставлення змісту підручників, які друкувалися в Україні, але він призупинив свою роботу. Необхідно створити електронну базу змісту шкільної освіти України з метою розміщення у ній програм та підручників, розмістити в її розділах "Методологічна та методична література з підручникотворення", "Українські підручники нового покоління", "Взірцеві іноземні підручники" наявні джерела. Це має бути активна система, бо такий сайт надасть можливість авторам узгоджувати, порівнювати, аналізувати ту чи іншу систему укладання підручника.

Має бути організований також **постійний дистанційний "круглий стіл" з авторами шкільних підручників** з таких питань: "Які принципи ви поклали в основу побудови програми, підручника і добору їх змісту? Як узгоджена ваша програма (підручник) з програмами (підручниками) з інших предметів щодо формування компетентностей учнів? Які методичні ідеї ви прагнули реалізувати при написанні підручника? Як відображено у вашому підручнику принцип диференційованого підходу до навчання учнів? Які книги ви розраховуєте включити в навчально-методичний комплект на допомогу вчителів?"

Четверте. Необхідно провести професійний розвиток співробітників МОН та потенційних авторів і експертів, організувати постійні дистанційні чи очні курси з цих питань. Зробити переклади навчальних посібників, які широко використовуються в підготовці курикулумів європейських країн та Північної Америки. Необхідно ужити заходів для цілеспрямованого формування нового корпусу авторів підручників, здатних створювати взаємодіючі моделі традиційного підручника і цифрового підручника, нові лінії підручників, об'єднаних однією концепцією, єдиними дидактичними прийомами й авторським задумом.

Звичайно, має бути **удосконалена система експертизи, система грифування**. Є відповідні пропозиції з цього питання Інституту навчальної літератури, коли створюється пул експертів, коли кожний підручник потрапляє випадковим шляхом на експертизу. Є відповідні пропозиції групи видавців. Я вважаю, що так чи інакше має бути подоланий конфлікт інтересів. Він долається дуже просто. Той, хто працює в міністерстві, не має права писати підручники. Той, хто проводить експертизу, не має права писати підручники. Якщо ти пишеш підручники, то ти тільки пишеш підручники. А експертизу і затвердження відповідні в тендерних комісіях приймають люди, які в цих процесах не задіяні. Я розумію, що це досить революційно для України, але разом з тим пропоную над цим поміркувати.

Потрібно створити і розвивати інституційні спроможності відслідковування якості і узгодженості посібників (ІНЛ, НМЦ); дієву систему апробації (експертизи) навчальної літератури, яку з метою зміцнення позицій на ринку, мають здійснювати видавці, постійно продукуючи нові ідеї. МОН України і видавництвом фінансувати оплату праці вчителів з апробації нової навчальної літератури, як з коштів державного бюджету України, так і власних коштів видавництва. Перед масовою апробацією підручників оприлюднювати результати їх вибіркової апробації у декількох школах, направляти на рецензування підручники вчителям і незалежним експертам. Необхідно створити і підтримувати центр незалежної громадської експертизи програм і підручників, включивши в нього педагогів-інноваторів, спеціалістів із психологічної, соціологічної, психотерапевтичної експерти-

зи навчальної літератури та розвитку дітей.

Коли сьогодні, ми знаємо, видавці напружено працюють над тим, щоб дати в 5 клас за новою системою нову систему підручників, згадується виступ О. Я. Савченко на парламентських слуханнях в жовтні 2002 року, в якому ставилося питання, що відсутність відповідного фінансування апробації перетворить країну в суцільний експериментальний майданчик. "Експериментальна апробація, яка повинна супроводжувати процес запровадження нового змісту, – попереджала О.Я.Савченко, – ... може захлинутися... вся країна одночасно перетворюється на експериментальний майданчик"³⁸⁵. І це сталося. І якщо не відбудуться радикальні зміни з цих питань, то цей суцільний експериментальний майданчик триватиме ще 5-6 років, поки не буде пройдено повністю весь цикл переходу на 12-річну систему освіти.

Як створити дієву систему апробації? Є відомий приклад в Україні, коли учителі, які проводили апробацію підручника "Практична економіка", щотижня надавали відповідний звіт про те, як сприймалося вивчення певної теми, які труднощі з нею в учнів тощо. У нас сьогодні апробація зводиться до чого? Доручивши учителю апробацію на добровільних засадах, підручники можуть надійти під весну. Дуже рідко відбуваються зустрічі авторів з учителями-апробаторами, майже не надходять конкретні рекомендації до проведення апробації. Немає науково достовірного апарату апробації. Внаслідок цього маємо надто сумну картину якості українських підручників, встановлену в дослідженні Т. Лукиної³⁸⁶. Загальна картина, ймовірно, ще більш сумна, оскільки багато питань виникає стосовно цього моніторингу: чому, наприклад, тільки 134 книги було обрано для цього моніторингу з тисячі, чому саме цих авторів...

Та й навряд чи дослідження 134 підручників протягом березня-травня 2001 року у формі анкетування можна кваліфікувати як моніторингові. Так, під час цього дослідження з'ясовувалася думка учнів, батьків і вчителів про якість чинних підручників, але моніторингом (тобто систематизованим збором спеціальної інформації про функціонування певного об'єкту з наступним аналізом) якості існуючих підручників це не є, оскільки:

- 1) не з'ясовані принципи відбору підручників для дослідження (чому саме ці 134, а не інші з тисячі існуючих підручників, чому взято видання до 1999 року);
- 2) суб'єктивна думка споживачів (учнів, батьків, учителів) не співвідноситься з об'єктивною оцінкою результативності навчання за цими підручниками;
- 3) разове опитування щодо якості підручника в кінці навчального року (березень-травень 2001 р.) поверхово відображає думку про підручник, яка змінюється протягом навчального року.

Моніторинг, передусім, має бути систематизованим спостереженням, яке перед-

бачає збір достовірної інформації у різні періоди навчального процесу. Є так звана методика "педагогічна картографія", коли певна інституція з певної території з певною періодичністю збирає інформацію про підручник за кожною його темою³⁸⁷.

І п'яте. Необхідно вирішити проблему узгодження принципів номенклатури державного замовлення і замовлення книг споживачем за принципом вільного вибору, створивши відкриту систему електронних замовлень літератури школами і учнями, ліквідувавши таким чином приховане лобіювання певних видавництв з боку МОН та регіональних керівництв у формі доведення школам завдань на замовлення їхніх підручників.

Отже, проблем у навчальному книговидаванні України достатньо. Щоб вирішити їх, необхідно повернутися до початку розмови про "контекст стратегічних завдань розвитку освіти". Потрібно зрозуміти: сьогодні маємо учня, який приходить у перший клас з мобільним телефоном і цифровим фотоапаратом, який звик до супутникового телебачення і має вдома комп'ютер. Скажуть, що є різні верстви населення, у селі інша ситуація тощо. Але якщо в розвитку освіти орієнтуватимемося по найменш забезпеченій верстві, як це фактично сьогодні робиться, то ті стратегічні завдання, які стоять перед суспільством і освітою, не вирішаться. Тому автори навчальної книги мають думати про те, що **сьогодні текстовий підручник вже не є "слоном" навчального книговидавання**. Його "слоном", тобто основною одиницею системи навчального книговидавання, є електронний підручник, який і породжує увесь клон навчальної літератури – посібники, робочі зошити, хрестоматії, довідники тощо. А традиційна паперова книжка, підручник – це усього-на-всього паперовий файл "Прочитай мене".

У цей час для багатьох учителів і учнів така концепція навчального книговидавання видається нереальною, але через рік-два, оскільки комп'ютеризація відбувається прискореними темпами, ніж радіофікація в 20-30 роки минулого століття, вона стане реальністю. Ми не маємо права дозволити бути зненацька захопленими цифровою ерою. Вже й так Україна відстає від сучасних зразків, коли подивимося на запропоновані українські експериментальні електронні засоби навчання. У навчальну книжку все не зможемо вмістити, потрібно переробляти психологію і методологію наших авторів. На жаль, новий журнал "Підручник ХХІ століття" ще не пронизаний ідеєю, що сьогодні в суспільство знань маємо входити з підручником, зовсім інакшим, ніж з тим, з яким не лише ми ходили в школу, а й з тими, з якими діти ходять сьогодні.

Українська освіта пишається своєю системою – повним комплектом національних підручників. Але зрозумілу національну гординю варто оцінювати критичніше. Чому в деяких штатах США взяли для вивчення математики сингапурські підручники? По-різному можна ставитися до ідеї Співаковського: "Щоб бути багатим, не

потрібно ходити до школи", але його ідея також та, що ми маємо відслідковувати кращі підручники у світі і не обов'язково придумувати "національні велосипеди". І, очевидно, оптимальніше і важливіше **не самотужки якийсь підручник розробляти, а домовлятися про адаптацію кращих підручників у світі**. Звичайно, про національну забарвленість потрібно дбати, але важливіше не нехтувати досвідом тисяч авторів у світі, які працювали над тим, щоб випустити кращі підручники. Ми повинні їхній досвід використати, але скільки з наших авторів були на екскурсіях в Інституті підручника в Німеччині, працювали там, вивчаючи інші підручники? У кращому випадку в автора на столі півдесятка випадкових закордонних підручників і цим обмежується його "світовий досвід".

І для останнього акорду. У статті *"Філософія книги в епоху "кінця книги"*³⁸⁸ автор спробував спроектувати перехід національного навчального книговидання до філософії підручника епохи "кінця книги". Рецензуючи посібник "Енергозбереження"³⁸⁹ сконструйовано основну методологічну ідею щодо підручника: він, як і енергія, є мірою того, що може відбутися. З іншого боку, організація праці і діяльності в школі за підручниками повинна вивільнювати енергію учителів та учнів, спрямовуючи її на варті людського життя цінності. *"У глибинах нашого розуму збережено стільки ж розумової енергії, скільки енергії фізичної зберігає атомне ядро"*, – повторимо, як девіз, мудрі слова Г. Сельє. Нові підручники мають допомогти розбудити могутню розумову енергію учнів і вчителів, спрямувати нарешті шкільний зміст освіти з "теоретичного неба" на актуальні потреби особистості, а не породжувати масові стреси учнів і вчителів.

8. Література і філософія

Сучасна освіта не задовольняє інформаційне суспільство з заплутаною економікою, не навчає усіх літер "Алфавіта міра", хоч автори шкільних підручників, навіть у ситуації катастрофи книговидання в Україні, живі-здорові. Як обігравання теми "філософія і література" з питаннями про їх цінності і технології, "живий чи мертвий автор" тощо може допомогти вирішенню проблем навчальної літератури?³⁹⁰

Актуальність цієї теми передусім обумовлюється незадовільним *представленням знання* у наш час. Вище вже характеризувався його стан за допомогою метафори Олександрійської бібліотеки як символу крихкості людської культури, що допускає знищення через "непотрібність" 700 тисяч зшитків. Необхідність зміни парадигми представлення знань, яку відчув вперше доглядач цієї бібліотеки Каллімах, обумовлює потребу інформаційних систем, що опираються на методи логічної пам'яті, яка є досконалішою за будь-яку накопичувальну пам'ять.

Такою логічною пам'яттю прагне бути філософія, переборюючи неможливість

і бажання єдино правильної універсальної мови для опису світу, відшукуючи свою мову в багатоваріантному його представленні, усвідомлюючи, що вона навряд чи буде кращою за інші. Філософія, яку Сковорода вважав фундаментом і центром освіти, турбується питанням: "Чи можливо уявити знання як таке, розкрити його у системі суджень"³⁹¹.

Проте важливіше з'ясувати, що і як потрібно знати. Для цього розробляється ідеальний проект забезпечення "інформаційних бажань" у формі колекції найрізноманітніших інформаційних систем. Із дослідницької площини в практичну переходить завдання навчитися перекладати природні (наукові) тексти певною мовою представлення знань (мовою програмування) і одержувати на машині потрібне від обробки цих програм/знань³⁹². Тому низка метафор щодо представлення знань завершує "Порожня книга" ("динамічна книга") – фантастичне компактно вмістилище-всевідання всіх існуючих у світі 65 млн. книг³⁹³, кожна з яких за бажанням читача миттєво з'являється на її сторінках.

Виокремимо із багатозначності понять літератури і філософії потрібні нам інтерпретації. Література – це Олександрійська бібліотека, накопичувальна пам'ять, розум "субстантивного" типу, здатний роздумувати над цілями і цінностями, що знаходяться в основі наших рішень. Філософія – Порожня книга, досконала логічна пам'ять, розум "інструментального" типу, спрямований на досягнення як істини, так і конкретного результату.

Філософія і література сьогодні – не лише дві екстенсивні нескінченні книги, нехай і справжні, а глобальні інформаційно-інтелектуальні системи. Перша з них прагне інтенсивно інтегрувати філософський супертекст у сумірну людині кінечність. Інша безперервно, але екстенсивно, розігрує старі сюжети, оновлюючи декорації. Проте, чи не перебільшуємо їхню нескінченність? *Адже "існує кінцева множина базових відношень між інформаційними одиницями, використовуючи комбінації яких, можна виразити будь-яке необхідне відношення. Число цих базових відношень лежить у межах 200. Це дозволяє сподіватися, що в базах знань можна представити описи всіх цікавих для нас проблемних галузей"*³⁹⁴. Використовуючи ці 200 базових відношень, література стає експериментальною наукою, яка досліджує людину і слово, приблизно так само, як фізика експериментує з реальними речами, а математика – із числами. Але від того її екстенсивність не меншає.

За цих обставин тема "філософія і література" переростає у питання про їх експансію на поле освіти у формі одночасних процесів *"філософізації освіти" і "педагогізації філософії", "літературизації педагогіки" і "педагогізації літератури"*. Філософія у змаганні за поле освіти, здається, програє літературі як унаслідок свого неекспериментального характеру, так і через непродуктивні форми представлення своїх ідей та нездатність рекламувати, що вона вміє робити. Людям потріб-

ні не трактати, а вирішення їхніх проблем.

Тому все більше прихильників знаходить ідея з'єднання освіти і літератури, говорять навіть про новий педагогічний логос³⁹⁵. "Літературизація освіти" виходить з того, що наше життя – це твір із відкритим кінцем, який безперервно створюється, і є спробою протистояння одномірності освіти, її затопленню фактологією теперішнього часу. Література повинна не стільки відкривати справжнє Я, а допомагати в пошуках стилістики Я, конструюванні власного життя як художнього твору, бути своєрідною самопедагогікою та атакою на сучасне панування інструментального розуму. Прагненням реформаторів у галузі освіти є переписування суб'єктивності. Однак потрібно ще зрозуміти, чи може література дати основи для такого переписування, і чи не перетворюється вона у його ході у витончену "технологію маніпулювання Я".

"Педагогізація літератури" вказує на хибність припущення, що "великі тексти" зрозумілі всім, здатні впливати на кожного, досить лише занурити дитину в їх красу. Це ідеалістичний підхід, який панує в шкільній літературній освіті. Насправді немає таких текстів, які впливали б на кожного, незалежно від його особистих і соціальних обставин. Література, навчаючи "умінню бути", не здатна виконати першочергове завдання школи – навчити "умінню робити". Прагматичний текст містить фактологію, дає орієнтацію в ситуації, є трампліном до дії. У художньому полі мета змінюється, це вже не дія, а лише можливість руху кожного у власний бік. Тому "педагогізація літератури" веде до зміни оптики художнього сприйняття на прагматичний фокус.

Залишаючись поза цією дихотомією, освіта прагне продукувати читачів. Проте люди, якщо вони взагалі читають, читають до тих пір, поки не віднайдуть потрібну для себе комбінацію відношень у якійсь книзі. Тоді вони або зупиняються на улюбленій книзі, або по-академічному жартують: *"Я не можу багато читати, бо мушу багато писати"*. Ця максима не тільки констатує смерть homo legens і "виправдовує" будь-яку писанину як літературу, а навіть стає основою наукової політики у незнанневих суспільствах. Читач трансформується (деградує?) в автора, що не читає інших. Унікальність автора "масовизується". Гіпотеза смерті автора і панування Скриптора (компілятора), різниця між Автором і Скриптором починають вивчати у школі. Але Інтернет, здатний незабаром навчитися викривати плагіат і компіляторів, обумовлює кінець і Скриптору.

Метою освіти є продукувати Авторів. Тоді буде можливим постскриптове суспільство, у якому кожний зможе заявити про себе як автор чи наговореного ним, чи своєї біографії (це майже одне і теж саме). Настане "час P.S." – "після письма", "коли папір вже не здатен стерпіти" безмежного банального писання про наші проблеми, болі та надії заради утвердження очевидних і прийнятних для

усіх істин, наприклад, тієї, за якою освіта має навчати прагнути досягати.

Задовго до Д. МакКлелланда, який показав залежність економічного розквіту нації від її мотивації до досягнення мети, Сковорода формулював імператив *"Буду прагнути, може досягну"*. Прищеплювання такої мотивації і є рушійним механізмом процесу соціалізації³⁹⁶. Економіка не є "системою підтримки", у якій поведінка людини повинна бути адаптивною. Вона швидше "проективна система", зростання якої залежить від ступеня виразності в суспільстві мотивації, пов'язаної з досягненням, від кількості енергії й ініціативи, яку люди вкладають в економічну активність. МакКлелланд, порівнявши шкільні підручники 39 країн відповідно змісту в них "мотивації до мети" з темпами росту виробництва електроенергії в цих країнах прийшов до висновку, що в країнах із високим рівнем "мотивації до досягнення мети", відображеної у шкільних підручниках, високі й темпи росту виробництва і споживання електроенергії. На жаль, українські підручники не турбуються про "мотивацію до мети", навпаки, нерідко вони критикуються за насадження в учнів комплексів меншовартості, невдалої історії України тощо.

Отже, підручники недосконалі частково через те, що автор не встигає записувати все те, що він продумує. Цифризація наговореного у тексти на папері надає писанню швидкості думання. Проте це призводить і до нової проблеми. Писання вимагає виучки, говоріння ж може породжувати тексти без вишколу в ораторських майстернях. У "час P.S." – "після письма" – політичний "касетний скандал" лише блідий провісник глобального філософсько-літературного "касового скандалу", який очікується незабаром внаслідок автоматичної транслітерації говореного в писане. Сьогодні публіку й академічну спільноту, як і учнів, не здивуєш уже потоком мислення з того чи іншого питання, з опорою на ті чи інші джерела. Їм усім потрібні тексти-консерви з релевантним знанням та "істивні" у нашому часі з гарантією на вживання, байдуже якого автора, генератора чи інтегратора.

Навчальна література має виходити з того, що книга, навіть коли вона була написана тисячі років тому, сьогодні є продуктом постіндустріальної галузі. Потрібно навчати не вмінню читання Олександрійської бібліотеки, а читанню і писанню Порожньої книги. Педагог має говорити й аналізувати ті Слова і ті Речі, які убережуть його учнів від читання зайвої літератури. Йому важливіше бути інтегратором, ніж автором. Філософ весь час апелює до початку і потрапляє в пастку суперечностей, повторюючи банальності і втішаючи себе тим, що мислить ніким ще не мислиме або мислить ширше, точніше, глибше за Платона. Тема "філософія і література", розігруючи партитури цих сфер культури, віднаходить їх дисонанси і хвилі резонансу чи синергії між ними, на яких і проростають у суспільстві автори, які здатні читати, і відмирають автори, які вимагають публіки. Проте це вже проблема для іншої розвідки.

9. ІННОВАЦІЙНІ ІДЕЇ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ШКОЛИ

Інновація, демократизація і менеджмент у сюжеті сучасної української освіти – це водночас вершини і любовного трикутника, і її бермудського трикутника. Якщо вершинам першого присвячується величезна кількість текстів у сучасному освітньому дискурсі, то в іншому, бермудському, зникають ті, хто намагається бути справжніми інноваторами, демократами та менеджерами, тобто обрали для відштовхування у своєму поступі одну із вершин цих антагоністично подібних трикутників. Кожне з цих вершинних понять є генеративним для реформування сучасної української освіти і кожне з них збудує дискусію, тим паче в контексті адаптації закордонного досвіду в українських реаліях. Нижче подається моя вступна стаття до розділу "Інноваційні ідеї менеджменту і демократизації школи" книги "Антологія адаптованого досвіду"³⁹⁷, що стала для мене нагодою звести докупи мої попередні розмисли про інновації³⁹⁸, менеджмент³⁹⁹ і демократизацію⁴⁰⁰ школи.

1. Трикутник: інновація, демократизація і менеджмент

Не обійтися без певного методологічного підходу при *"ковзанні розділами товстого захоплюючого роману"*, як схарактеризували Ільф і Петров подорож *"одноповерховою Америкою"* у тридцятих роках минулого століття. Їхній метод має вартість і сьогодні: *"Не потрібно квапитися. Ще рано робити узагальнення. Потрібно спершу якнайбільше побачити"*. Якщо на цій сторінці вони здогадуються, що головне в США – це порядок і система, то на останній сторінці їхньої книги ми прочитаємо:

"Америка не знає, що буде з нею завтра. Ми знаємо і можемо з відомою точністю розповісти, що буде з нами через п'ятдесят років. І все-таки ми можемо дуже багато навчитися в Америки. Ми це робимо, але уроки, що ми їх беремо в Америки, епізодичні і занадто спеціальні. ...Для нас набагато важливіше зараз вивчення їхніх достоїнств і наших недоліків".

Ці тонкі дослідники Америки помилялися у двох своїх перших думках. Насправді, США знають, що буде з ними завтра; це ми не знаємо свого майбутнього. С. Дацюк і В. Грановський у статті "Що робитиме Україна в ХХІ столітті?"⁴⁰¹ відзначають, що жодна політична сила в державі не взяла поки що на себе сміливості розписати перспективу України на 50 років уперед. У посланнях Президента США зустрічаються цифри – 15, 25, 55, 75 років і навіть мрії на 100 ро-

ків уперед. На їхню думку, у США хронополітика (політика розподілу і використання ресурсів часу) спрямована в майбутнє; "для України, яка досі живе у минулому, теперішній час визнається як "домінуючий", тоді як США визнають, що саме майбутнє визначає й домінує... Пересічний американець має "хроностратегію життя" після Клінтонового послання Конгресу, а пересічний українець після послання Президента України парламенту – ні".

Проте після пояснення помилки Ільфа і Петрова ще більше переконливо звучить їх думка: "Ми можемо дуже багато навчитися в Америки".

Кажуть, для того щоб повірити, потрібно побачити. І США щиро показують свій досвід, здійснюючи десятки, якщо не сотні різноманітних програм для громадян інших країн світу.

У цьому розділі антології⁴⁰² подається лише невелика частка досвіду, здобутого українськими учасниками програм обміну стосовно інноваційних ідей менеджменту та демократизації школи США. Читач віднайде в ньому аналіз досвіду функціонування навчальних закладів США через призму порівняння з українською освітою. У галузі освітнього менеджменту увагу наших освітян привернули такі інноваційні ідеї:

- ♦ Використання інтерактивних технологій в управлінській діяльності.
- ♦ Рейтингове оцінювання діяльності шкіл за навчальний рік.
- ♦ Досвід адміністративно-фінансового управління школою.
- ♦ Заснування благодійних фондів із метою прозорого використання недержавних коштів у державних закладах освіти.

Реальний шлях до оновлення української школи вбачається в оволодінні вчителями інтерактивними технологіями навчання; проведенні інтерактивних тренінгів для вчителів; створенні демократичного середовища уроку; використанні сучасних технологій у післядипломній освіті вчителів.

Для демократизації школи мають значення осмислення ролі гендерної освіти і власне роздуми про громадянську освіту в сучасній школі, проблеми організації громадянської освіти в школах.

Олег Желюк, автор статті "Україна – США. Паралелі освіти", робить таке узагальнення:

"Про сучасну американську шкільну освіту можна сказати так: наміри та засоби грандіозні, результати дрібні... Яка ж система навчання насправді краща? ...Для процвітання громади, як одного великого мурашника, американська система краща. ... З іншого боку, досвід свідчить: окремий наш співвітчизник, який емігрував, може "стати на ноги" тільки завдяки тому, що отримав від вітчизняної системи освіти... Можна довго дискутувати з приводу переваг кожного з підходів до реалізації освіти. Беззаперечним є те, що в стандартній ситуації вузька

спеціалізація має свої переваги, але в будь-яких нестандартних умовах широка ерудованість ефективніша".

О. Желюк має сміливість зробити такі узагальнення щодо освітніх паралелей. Проте *"не потрібно квапитися"*, аналізуючи можливості і межі адаптації досвіду американської освіти.

Якщо говорити про її наміри, то їх ми, звичайно, певною мірою копіюємо у наших деклараціях та програмах (приміром, Національна доктрина розвитку освіти, програми комп'ютеризації шкіл та автобусизації). Засоби освіти – похідна економіки, тому тут значно важче, хоча є певне зрушення – приміром, всеукраїнська програма забезпечення шкіл навчальними засобами. Звичайно, "мізерні результати" американської шкільної освіти ми не збираємося адаптувати. Проте, хто знає – давайте спочатку оцінимо наші результати за методиками TIMSS і PISA і вже тоді будемо говорити про кращі результати нашої освіти. Або проведемо порівняння серед американської і української молоді учнівського віку відсотків неохоплених навчанням, наркозалежних, суїцидів, злочинних проявів та інших асоціальних характеристик.

І навіть, якщо наші показники будуть кращими за всіма критеріями, проте випускник американської школи (без здобуття іншої освіти) має імовірність заробити протягом усього свого трудового життя значно більше, ніж український. Нещодавнє дослідження показує "великий виграш" від освітніх ступенів⁴⁰³. Визначивши "робочий довічний заробіток" як суму заробітків за продуктивний життєвий період від 25 до 64 років, автори дослідження встановили, що за все своє життя випускники середньої школи можуть очікувати, у середньому, на заробіток у \$1.2 млн. Для порівняння: володарі ступеня бакалавра – \$2.1 млн; а особи зі ступенем магістра – \$2.5 млн. Значно ліпший заробіток мають особи з докторським ступенем (\$3.4 млн) і професійними ступенями (\$4.4 млн). У 1999 р. середні річні доходи становили \$18,900 для аутсайдерів середньої школи (dropouts) та \$25,900 для випускників середньої школи, \$45,400 – для випускників коледжів і \$99,300 для осіб з професійними ступенями (доктори медицини, дантисти, ветеринари та юристи). На жаль, українська статистика не надає такі дані про "виграш від освіти" в Україні, а саме це може й повинне бути основним мірилом якості освіти. 5-7 мільйонів українців, що працюють за кордоном, ми не можемо зарахувати до здобутків нашої освіти, скоріше ці мільйони є її втратами, бо вони не змогли стати на ноги у власній країні, як це робить більшість випускників американських шкіл.

Якраз у цих, не на нашу користь, порівняннях я і вбачаю підстави для характеристики американської шкільної освіти як своєрідної "оптичної ілюзії". Оптичними ілюзіями називають візуальні трюки, парадокси, головоломки і загадкові картини, які дивують і захоплюють вас – якщо не поясненнями того, чому

це все "працює", то хоча б своїм змістом.

Звісно, щоб повірити, потрібно побачити, а що, як у побачене неможливо повірити? Дослідників заганяють у глухий кут дивовижні поєднання форм американської освіти, які змушують шукати в них приховані сутності, вражаючи картини наслідків, на яких ви, не вірячи своїм очам, пробуєте ще й ще раз поразувати оманливу якість освіти.

Подібно до того, як оптичні ілюзії віками вражають людей, так і спостереження освіти в США захоплює багатьох, приміром В.І.Вернадського. Не є винятком і цей розділ антології, описуючи "оптичні ілюзії" американської освіти, водночас він дасть вам змогу побачити результати праці українських освітян, учасників програм обміну. Підготуйтеся до того, що антологія не тільки поінформує, але і стурбує вас! Бо видима для нас, із нашої точки зору, конфігурація в американській освіті дрібних результатів і грандіозних намірів та засобів виявляється ілюзією, якщо ми обираємо більший кут зору на глибину соціального життя.

Ільф і Петров помітили, що в США *"у кожному маленькому містечку є гарні шкільні будинки початкової і середньої школи. Можна навіть вважати правилом, що найкращий будинок у маленькому містечку обов'язково буде шкільний"*. виправляючи свою оптичну ілюзію щодо освіти в США, Ільф і Петров намагалися виправдати її впливом кінематографа. *"Можна бути милим і розумним хлопчиком, прекрасно вчитися в школі, на відмінно закінчити курс університетських наук і після декількох років справного відвідування кінематографа перетворитися на ідіота"*.

І хоча про американську освіту Ільф і Петров майже не пишуть, але власне відчуття її вкладають у репліку свого гіда:

"Як ви думаєте, чому ця нещаслива людина все-таки хоче залишити мільйонерам по п'ять мільйонів? Не знаєте? Ну, так я вам скажу. У глибині душі він ще сподівається, що сам коли-небудь стане мільйонером. Американське виховання – це страшна річ, сери!".

Звичайно, після такого пасажу можна розпочати тему пошуку межі і різниці між освітою та вихованням, але доцільніше поміркувати про можливість і реальність "американської мрії" в рамках американської освіти. Можливо, у цьому й полягає реальний гуманізм на відміну від інфантильного гуманізму, що базується на сумнозвісному метафізичному оптимізмі, тезі про те, що "антропологічна катастрофа" породжена не сутністю людини, а псуванням цієї сутності. Тоді американська освіта справді страшна річ для тих, хто справжні цінності буття прагне підмінити надуманими, ідеологічно перевантаженими.

Школа має навчати учнів філософії чесного бізнесу, уміння здійснення власної справи. Я вже писав раніше⁴⁰⁴, що бізнес – це не синонім терміна "підприємництво", це слово несе в собі певну концепцію світу, яка є основою ринкової

економіки. Всі учні повинні мати загальне розуміння того, як функціонує економіка вільного ринку, та ролі бізнесу в ній. Тому найбільш прогресивним для України є усвідомлення максими американського досвіду "self-made man"⁴⁰⁵: *Не людина створюється обставинами. Людина створює обставини, вона має сама себе творити.*

І тут не можна не згадати проблему списування. Боротьба зі списуванням, яка нами ведеться жартома, для американців є загальнонаціональною проблемою, нерозв'язання якої розцінюється як перешкода інноваційному мисленню⁴⁰⁶. Але не тільки в цьому катастрофічна роль для соціуму стійкої звички до списування, яку формують зміст і способи української освіти. Феномен списування у всіх своїх психологічних і соціальних аспектах інтегрує в собі масу інших вад суспільства. Проблема списування могла б стати стартовою точкою реформування української освіти, це потрібно досліджувати, і тут досвід США неоціненний.

"Розриви" між українською освітою і освітою США різним ставленням до проблеми списування не вичерпуються. Не претендуючи на повний аналіз проблем цієї важливої теми, спробуємо вказати на найголовніші з них.

Щодо різниці у розумінні **інновацій**. Скільки в нас фантастики, двомовностей, псевдо... Вже не кажучи, що контекст освітньої політики в Україні заплутує однозначне визначення її як інноваційної чи деноваційної. Заслуговує на увагу визначення П. Друкера⁴⁰⁷ в одній із його книг: інноваційна діяльність – це гарно організована, раціональна і систематична робота⁴⁰⁸.

Мають рацію ті фахівці, які вимагають створення національної інноваційної системи, її ґрунтового та об'єктивного аналітичного забезпечення⁴⁰⁹. У зв'язку з цим можна виділити такі основні завдання у сфері освіти:

- ♦ з'ясування специфічних відмінностей у забезпеченості освіти інноваціями;
- ♦ проведення інвентаризації і розподілу інновацій за їх типом: продукційні, процесні, базисні, поліпшувальні чи псевдоінновації;
- ♦ визначення цілей освоєння інновацій;
- ♦ вивчення різних факторів, що впливають на експорт та імпорт інновацій;
- ♦ виявлення факторів, що гальмують чи можуть гальмувати освоєння інновацій.

Зрозуміло, що інноваційна діяльність в освітній сфері неможлива без досягнень нової інформаційної революції. Вже згаданий П.Друкер вказує, що остання проте відбувається не в техніці, обладнанні, технології, програмному забезпеченні або швидкості комунікацій. Це революція **КОНЦЕПЦІЙ**⁴¹⁰.

Декілька пояснень. Спершу стосовно концепцій. М.Богачевська-Хом'як на конференції "Перші кроки до дії" для випускників програми "Партнери в освіті" 2-3 листопада 2000 р. у м. Києві зауважила, що слово "концепція" в сучасній Ук-

раїні "вживається до нудоти часто". Для англомовної людини "концепція" в стислому розумінні слова, як уявлення абстрактного поняття, – це більш науковий термін, а не об'єкт поточного вжитку в щоденному спілкуванні, у праці чи в плануванні її... Узагалі, переклад слова "концепція" з української на англійську досить складний. ... Українська "концепція" – це англійське "framework". Тобто в сучасному політичному та суспільному дискурсі в Україні концепція – це не суто науково-аналітичне вичерпне окреслення того поняття, яке розглядається, – економіка, шкільництво, народ, освіта, ринок, – а загальні параметри, в яких цю тему можна розглянути. "Фреймворк" – рамки праці, і то фізичної, а не концептуальної". У сучасній українській мові слово "концепція" потребує від особи, яка вживає це слово, точного окреслення поняття, що розглядається. Яка концепція стратегічної оборони України? Яка концепція економічних реформ? Яка концепція наукової програми шкільництва? Така постановка питання потребує точно зважених позицій і опрацьованих схем ще до початку власне обговорення справи. З інтелектуальної точки зору, це правильний підхід. Потрібно знати, про що говоримо, що хочемо робити, а тоді вже братись до праці.

Щодо розуміння революції, то як не скористатися рикошетною думкою Ільфа і Петрова. В "одноповерховій Америці" вони звернули увагу на великий плакат: *"Революція – це форма правління, можлива тільки за кордоном"*. Наводячи цю сентенцію, вони лестили революційній Росії і прагнули продемонструвати антипролетарську реакційність США. Здається, стосовно сучасної України це американське гасло стало прихованою національною об'єднуючою ідеєю, наскільки наше життя і мислення є неревольюційними, особливо в інерційній освіті. Звичайно, ми ніби вже пізнали мудрість діалектики революції та еволюції, проте не знайшли золотієї середини між ними. Там, де потрібно бути революційними – еволюціонуємо чи навіть деградуємо, і навпаки.

Інноваційні ідеї, революція концепцій потребують відповідного інноваційного менеджменту. В інформаційному полі України поширені сотні, якщо не тисячі, книг із менеджменту, видається десяток журналів та газет. Незважаючи на розвиток управлінської освіти, наявність численних текстів про ефективне управління, постійну суспільну дискусію щодо відповідальності менеджменту та "керованість суспільства", тобто його здатність до організованого вирішення власних проблем, управлінська машина в Україні залишається неефективною⁴¹¹. Є достатньо підстав вважати Україну "слабо керованою" країною із недосконалою системою управління⁴¹², а "останнім аргументом" у дискусіях проголошувати кризу її системи управління⁴¹³. Однак у масиві менеджмент-інформації власне про реалії українського менеджменту написано небагато. Потрібен Shadowing "реального менеджменту".

Для поліпшення рівня керованості суспільства слід вивчити реальні механізми його життя і визначити, як і що потрібно робити на різних рівнях менеджменту для поліпшення системи, стартуючи від її незавершеної моделі і рухаючись у напрямі до довершеної. Для розуміння мотивів, механізмів і пружин нашого суспільства передусім потрібні результати наукового дослідження реального менеджменту.

Менеджмент – явище принципово експериментальне за своєю суттю, в Україні є відчуженим від експериментальної діяльності, скоріше нагадуючи долю сапера на добряче замінованому полі української економіки трансформаційного періоду.

Менеджмент – не більше як наука гарних слів. Такі гарні слова П.Фрейре назвав генеративними. Теорія менеджменту, як і філософія, навчає генеративних слів, за допомогою яких розкриваються схеми, концепції, сценарії, алгоритми, процедури, технології, методики нашої діяльності. Минуле століття пропонує назвати *the century of power*. Це слово претендує на звання "титулу століття" через поєднання ним політичних і технічних аспектів могутності, влади і енергії, що точно відображалось у відомій формулі "комунізм = радянська влада + електрифікація всієї країни"⁴¹⁴. Століття *power* характерне нехтуванням ролі людини (соціально-гуманітарного чинника) як технологіями влади, так і владою технологій, а власне сама людина виявлялася не здатною до створення менеджменту, адекватного людяності, тобто до "управління владою". Чи можлива в історії інша, "соціально-гуманітарна" конфігурація влади, управління і менеджменту? Такою конфігурацією є **демократизація**.

Влада визначає стиль, форми і методи управління. Проте вона сама залежить від системи управління, що встановилася у суспільстві внаслідок традицій та панівної наукової свідомості. Соціально-гуманітарний фактор не є однополюсним чи нейтральним феноменом. Він має здатність із свого позитивного стану (коли можлива його актуалізація для підвищення ефективності) трансформуватися в соціально-гуманітарний опір щодо влади. Елементарні демократичні норми управління, які становлять потенціал соціально-гуманітарного фактора, мають силу пружності. Остання, при порушенні чи нехтуванні нормами демократичного організаційного управління, формує явний чи неявний опір управлінню, втрату довіри до влади і неможливість здійснення ліберальних планів реформування суспільства, його освіти.

У 2001 році Американські Ради з міжнародної освіти ACTR/ACCELS (American Councils) розпочали програму під назвою "Активна школа", метою якої було намагання донести до рівня школи, її адміністрації та управлінських структур знання, засвоєні у процесі міжнародного обміну досвідом у сфері громадянської освіти. Організатори планували видати компендіум з інформацією про

зразки шкіл, шкільні округи та шкільні програми, включаючи ряд настанов для шкільної адміністрації про те, як створити дієву школу. Приваблює філософія Програми – надати уроки з основ громадянської освіти для шкільної адміністрації. "Активна школа" є продуктом шестирічної співпраці між American Councils та Радою з громадянської освіти у коледжі Рассела Сейджа. Гарний проект. Але в Україні дидактичні і методичні проблеми розвитку вітчизняної громадянської освіти – визначення і роз'яснення її сутності; доведення її необхідності; розробка стандартів і програм викладання громадянських знань; створення підручників і навчальних посібників; поширення досвіду й сучасних методик; об'єднання розрізнених учасників реалізації громадянської освіти в асоціацію, підготовка відповідних педагогічних кадрів тощо – наштовхуються на щось велике і малоструктуроване, якому важко підібрати точну назву, але відчувається опір його міфічної сили. Унаслідок цього в багатьох директорів і учителів шкіл спостерігається байдужість до *"уроків з основ громадянської освіти для школи"*.

Як бачимо, інноваційні ідеї, менеджмент і демократизація школи є тісно взаємопов'язаними принципами і процесами. Як би не пояснювали причини сучасного невтішного стану України – кризою управління чи ментальності, зовнішньою недоброю волею чи внутрішньою корупцією, "дитячими" чи вже підлітковими хворобами державності тощо, але всі ці причини насамкінець зводяться до однієї. Причиною усіх причин, з яких сучасне життя України потребує значного поліпшення, виявляється, що хтось, колись, десь ухвалив неправильне і шкідливе рішення для інтересів суспільства або ж через свою злу волю (бо йому чи їм було це вигідно), або ж через незнання чи некомпетентність, тобто брак релевантних (відповідних ситуації чи потребам) знань – незнання кращої альтернативи, засобів перевірки наслідків, реакції суспільства, ринку – його потреб і конкурентів, незнання кращих технологій і "ноу-хау" або навіть нестача загальної культури пошуку потрібних знань.

Причина ж "причини усіх причин" – незорієнтованість української освіти, передусім, загальної, на формування життєвої і технологічної компетентності, на релевантні і конструктивні знання. Хибно зрозумілі або гіперболізовані цінності певних наукових галузей, традицій, ідеалів беруть гору над прагматичним розумінням освіти. Внаслідок цього у школі учні освоюють слова, поняття, категорії, уявлення, методи розв'язування задач і ухвалення рішень та їх системи, які не допомагають задовольняти реальні людські потреби, знаходити вихід із сучасних соціоекономічних, технологічних та культурних ситуацій. Як зауважувала Марта Богачевська-Хом'як: *"Праця, однак, не зводиться до чітких схем, і життя живеться часто без усвідомлення життєвого процесу. Коли вулиця засмічена, вивчення тонкого складу сміття не надто спричиниться до його швидкого прибирання. І поки ми систематизуємо програму навчання, діти виростають, ринок переходить з ларків у крамниці, флот іржавіє, і ті, котрим і на*

думку не спадала етимологічна схема слова "концепція", багатіють".

І хоч банально звучить ідея про знання як нову парадигму управління, але її наслідок щодо функціонального призначення освіти й навчання як частини управління для України не тривіальний. Клаус Д. Екк (Інститут прикладної психології, м. Цюрих, Швейцарія) визначив:

"Модель процесу управління виходить з того, що аналіз і представлення знань про реальність і створення нової реальності на підприємстві можливі лише на базі трьох основних процесів – праці, навчання і організації".

У наших національних традиціях ці процеси поки що відірвані один від одного, навіть в освітніх установах. Управління в освіті, вважається, може здійснюватися без якісного навчання викладачів, лише окремі освітні керівники намагаються чинну екстенсивну форму післядипломної освіти доповнити організаційним навчанням на базі власного закладу з метою нагромадження інтелектуального капіталу для розвитку організації.

Менеджмент знань (МЗ) є метод координації процесів утворення, поширення, інтеграції і використання знання в організаціях і суспільстві. Він стає дедалі важливішим у бізнесі, оскільки знання та інформація бачаться як стратегічні ресурси. Ми можемо спостерігати дедалі більше коло методів для їх ефективного використання. У широкому розумінні МЗ є багатодисциплінарною дослідницькою галуззю, що включає такі теми, як організаційне і міжорганізаційне навчання, управління людськими ресурсами, комунікації, діловий інтелект, інформаційний менеджмент та інформаційні технології.

Уточнимо цей закид українській сучасній педагогіці. Де приклади і докази педагогічних експериментів щодо тих чи інших новацій, того чи іншого нового підручника? У звітах і виступах на зборах АПН, у педагогічній пресі навряд чи ви зможете за загальними фразами, закликами, переліками сотень нових монографій віднайти сутність того українського "ноу-хау" в освіті, якій потрібно негайно впроваджувати у навчальних закладах. У пошуках кращої парадигми національного виховання втрачено час на розробку стратегії здобуття глобальної і технологічної грамотності. У словесній боротьбі за відновлення статусу української мови програна економічна – українське книговидання ледве жевріє і забуто, що Європа з 2001 року здійснює кампанію "Рідна мова + 2 (європейські)". У перегонах за кращий навчальний план під наявні недосконалі підручники забуто, що спочатку потрібно визначити, що нам потрібно знати, щоб ВВП становив більш-менш пристойну суму, а вже потім формувати новий навчальний план і укладати нові підручники.

Розвиток суспільства визначається "інтелектуальним капіталом" – "сумою того, що ви знаєте". Конфуцій зауважив, що суспільство можна змусити до послуху, але не можна змусити до знання. Здається, цим принципом і визначається важкість розбудови суспільства знання як Нової Атлантиди Френсіса Беко-

на. Для цього важливо управляти знанням і мати стратегію знання – порядок розгортання, збереження й трансформації знання в суспільстві.

Про поліпшення освіти мають дбати на регіональному рівні. Знання, якими володіють або не володіють працівники організації (її "інтелектуальний капітал") стають вирішальним чинником боротьби за конкурентні переваги. Успіх будь-якого підприємства, а тим більше навчальної установи, залежить від здатності генерувати нове знання і здійснювати його трансфер у межах і поза межами організації. Загострення конкуренції, дедалі більша динаміка змін, орієнтація на прибуток вимагають постійного пошуку переваг. Особливе значення здобуває менеджмент знань, який перетворюється на вирішальний чинник боротьби за конкурентоспроможність.

Поки що в українських освітніх установах, за невеликим винятком, немає стратегічного мислення і МЗ. То звідки візьметься в економіці стратегічне мислення і МЗ? Саме в освіті ці стратегічні методи роботи мають упроваджуватися насамперед. Цьому є перешкоди з боку комп'ютерно-канцелярської бази і кваліфікації працівників. Першим кроком освітньої установи має бути вдосконалення трансферу знань у власних межах – важливої складової управління знаннями, процес створення знання і переміщення його з однієї частини організації в іншій.

МЗ, якщо не зводити його лише до наявності електронного офісу, привабливий для країн з перехідною економікою своєю дешевизною порівняно з іншими способами розвитку (закупівля нових технологій, обладнання, ресурсів тощо). Книги чи електронні засоби дешевші за відповідні технології чи предмети, або взагалі, як наголошують апологети "нової економіки", мають "нульову вартість"⁴¹⁵. Але при цьому забувається, що придбати книгу і здобути знання, що закодовані в ній – це різні речі. Різні речі – підключитися до Інтернету і споживати з нього інформацію. Інтернет хоч і викидає інформацію, майже за Гоголем, як макітра вареники, але "інтернетівський вареник інформації" все одно потрібно "ковтати". Тому проблеми впровадження МЗ із спроби зрозуміти, чим він є, переходять у проблеми навчального процесу, філософії освіти, педагогіки, з одного боку, а з іншого – у проблеми наукознавства, теорії інтеграції знання, у пошук методик калькування капіталу знання, створення метрики інтелектуального капіталу.

Американський МЗ спрямований на те, щоб не втратити найдрібніші знання його службовців. МЗ українських організацій має поки що турбуватися про те, чи все, що потрібно знати, їх службовці знають. "Що ми не знаємо?" – ось найважливіше питання, на яке потрібно знати відповідь нашим освітнім установам. Стратегічним менеджментом це питання конкретизоване у серії наступних:

- ♦ Чи існує наша чітка місія (інституту, школи)?
 - ♦ Чи спрямована наша діяльність у майбутнє?
-

- ◆ Чи розуміють співробітники стратегію своєї установи?
- ◆ Чи має значення чинний розподіл праці в організації?
- ◆ Чи досить гнучка структура нашої організації?
- ◆ Чи сприяє вона доброму спілкуванню між людьми і координації їх дій?
- ◆ Чи є логіка в тому, хто чим займається?
- ◆ Чи досить професійний штат?
- ◆ Яка наша організація як роботодавець?
- ◆ Чи є в організації весь спектр здібностей і професійних навичок, які дають їй розвиватися?
- ◆ Чи є прогалини в цій сфері?
- ◆ Яким чином організація допомагає зростанню і самовираженню своїх співробітників?
- ◆ Чи існує продумана система управління ресурсами?
- ◆ Чи знають співробітники та керівництво організації, що скільки коштує?
- ◆ Як ухвалюються рішення?
- ◆ Які відносини з клієнтами?
- ◆ Чи відображає імідж організації те, що Вам хотілося б?
- ◆ Чи існує ясність відносно системи цінностей, прийнятої в організації?
- ◆ Чи є чітке розуміння вибору пріоритетів?
- ◆ Чи є чітке розуміння щодо того, як Ви працюєте і в ім'я чого?

Я добре розумію почуття керівника освітньої установи, який дочитав до кінця цей перелік питань. Але іншого шляху поліпшення роботи освітньої установи – як відповісти серйозно і чесно на ці питання і після цього розробити і здійснити відповідну стратегію – немає.

І якщо ми говоримо про адаптацію американського досвіду, то потрібно обирати як для його оцінки, так і наших результатів, саме цей кут зору, стратегічний.

Чи можливо адаптувати американський шкільний менеджмент в українських умовах? Здійснення на початку 1990-х років для директорів українських шкіл програми "Лідер XXI століття", що передбачала ознайомлення з ним, показує, що той мотиваційний потенціал, який внесла ця програма, більшістю її учасників реалізований у їхній діяльності.

Так, окремий учитель може змінювати композицію своїх уроків, використовуючи демократичні засади американської педагогіки; окремий директор може впроваджувати мотиваційні засади її менеджменту; окремі відділи освіти здатні впровадити ту чи іншу модель рейтингу чи оцінки шкіл; окремі громади здатні створювати благодійницькі фонди для освіти. І ці дії мають, як читач прочитає у статтях цього розділу, певний ефект.

Проте цей ефект у багатьох відношеннях поки що є "умовним" в умовах недосконалих програм і підручників, невизначеності щодо легітимності концепції громадянської освіти; в умовах авторитарного менеджменту, коли директор школи потерпає

в лещатах господарських проблем школи (за вирішення яких його переважно й питають) та безмежного потоку циркулярів вищестоящих організацій.

Якось один з українських академічних діячів зауважив, що в Україні майже немає "педагогічних зірок", рівносілних "педагогічним передовикам" радянського періоду її історії. Звичайно, якщо зірки не запалюють, то це теж комусь потрібно. Ми повинні бути свідомими того, що сучасні економічні умови, у яких працює український учитель, не надають йому можливості акумулювати енергію, щоб спалахнути педагогічною "надновою" зіркою. Коли основна маса педагогів не має змоги купувати потрібну літературу і періодику, доступу до Інтернету і комп'ютерної техніки, та й взагалі задовольняти свої побутові і культурні потреби, то за цих умов вже добре те, що багато учителів ще дивним чином залишаються "іскрами", що запалюють пізнавальні смолоскипи учнів.

І саме тут, у цих критичних умовах і знадобиться американський досвід. Бо й не такі вже грандіозні засоби в освіті США. Узяти хоча б план Буша з реформування освіти "No Child Left Behind". Прихований намір плану – приватизація шкіл, зменшення тягаря освіти на бюджети штатів⁴¹⁶. Наскільки це правда, нехай визначають самі американці, але фінансовий тиск в Україні стримує ініціативу створення приватних шкіл. Батьки щодаля частіше розуміють марність безкоштовної державної освіти, навіть не згадуючи її корупційний характер. Бідний і принижений учитель не навчить своїх учнів бути багатими і гідними свого призначення.

Український учитель для цього має думати, як об'єднатися у різноманітні професійні асоціації, щоб акумулювати досвід свій і колег та вести рівноправний діалог з органами, людьми, чиновниками в управліннях освітою. Нещодавно проведений Форум освітянських громадських організацій показує, як ще багато ми можемо запозичити в американській освіті в цьому напрямі.

Любовний трикутник української освіти – інновація, демократизація і менеджмент – належить нарешті розв'язати, вивівши його з території бермудського трикутника. Це можливо лише при згуртуванні учительської громади в коаліцію авторитетних громадських організацій, у трансформацію учительства, нехай і не в заможну, але еліту у справжньому сенсі цього слова зі значним інтелектуальним, культурним та символічним капіталом.

Тож адаптація досвіду – це передусім засвоєння концепцій, які функціонують в американській освіті – концепції активної школи, чартерних шкіл (певною мірою навчальних закладів "нового типу" початку 1990-х рр.), концепції громадянської освіти тощо. І перші уроки цього досвіду для освіти України можуть бути сформульовані крилатим жорстким висловлюванням американського менеджменту "змінюйся або помри".

Я не можу претендувати тут на повне висвітлення і узагальнення усіх цих пи-

тань. Проте хотів би апелювати до досвіду Національної Асоціації Керівників Середньої Школи\ Center for Principal Development National Association of Secondary School Principals (NASSP)⁴¹⁷. Ця асоціація об'єднує 33000 директорів шкіл та їх заступників, у її рамках вони мають можливість стати "фантастичними лідерами". Нещодавно асоціацією була проведена конференція "Visionary Leaders: Architects of Change" \ "Фантастичні лідери: архітектори змін", присвячена проблемам реалізації цього девізу.

Фантастичні лідери на виклики часу відповідають зростанням творчого потенціалу і нововведеннями. Вони припускають позитивне майбутнє і формують дух позитивних змін. Вони забезпечують ясне керівництво і відчуття мети. Фантастичні лідери створюють і плекають позитивну зміну – як у своїх межах, так і у тих, хто навколо них. Вони, як архітектори змін, створюють бачення. Навчаються, як поліпшувати свою школу і своє лідерство. Вони трансформують свою школу. Наполегливо здобувають із різноманітних джерел ресурси, інформацію і стратегії, які починають здійснювати негайно. Сподіваюсь, що читання статей антології відновить дух і народить у читачів зобов'язання до створення позитивних змін у їхніх освітніх установах. В усякому разі, я мав такі відчуття, перелічуючи статті антології.

2. Пошук пісочниці як таємниці американської філософії освіти (АФО)

Досліджується американська філософія освіти як прихований параметр українських дискусій і протиотрута щодо позитивістського устрою української освітньої системи, як гарантоване продовження розвитку освітньої думки і педагогічної практики. Її пізнання інтерпретується як виникнення необхідних творчих мутацій для розвитку української освіти як справи (бізнесу) кожного, і впевненості, що змінена школа змінить Україну. Пропонуються відповідні точки для філософських роздумів українських дослідників – поворот до повсякденності і розробка ефективних способів представлення знання.

Американська філософія освіти (АФО) – прихований параметр українських дискусій зламу ХХ-ХХІ ст. Навіть тоді, коли термін АФО не згадується, мова нерідко ведеться саме про неї. Наведу приклади. Коли університетський професор філософії В. Шкода пише "про розбещуючу дію влади", зіставляючи два способи життя, і пояснює нинішній освітній бум наявністю "людей глобальних мереж, яким нічого від Системи не потрібно, крім формальної приналежності" і приводить факт, мовляв, кожний сьомий програміст, який працює у США, здобув освіту в Харкові, а в Чикаго, кажуть, вельми поважають харківський мехмат, то професор неявно говорить саме про американську філософію освіти ⁴¹⁸.

Про неї професор міркує і тоді, коли дивується неочевидній ефективності педа-

гогічної праці: *"А ось ви викладаєте в державному ВНЗ деяку "дисципліну". І дуже скоро з'ясовується, що головне тут – записати години. Стосовно багатьох "дисциплін" ніхто не може виразно пояснити, що ви, власне, робите. І чому потрібно робити те, що ви робите. І що буде, якщо... ви перестанете це робити. Звичайно, на всі ці питання в Системі заготовлені відповіді. Їх корисно вислуховувати культурологам, що спеціалізуються з теми "ідеологія як самовиправдання"..."*

Інший приклад. Коли український доктор економічних наук П. Лазаренко в інтерв'ю українському телебаченню (листопад, 2005) заявляє, що його "Америка багато чого навчила", що це лише раніше він "політично кон'юнктурно міг говорити одне, а робити інше, тепер же Система навчила його поважати закон, конституцію", то мова знову про американську філософію освіти, якої бракує Україні, не здатній деяких докторів наук навчати основ громадянської освіти.

Третій приклад. Американський професор М. Богачевська-Хом'як повідомляє: *"Правда, в Америці багато несправжніх докторів, багато титулів, що не мають ніякої вартості, безліч академій і сонми пухляколюбних публікацій, що перераховують досягнення визначних осіб. Але з ними ніхто не рахується... Американці, як і стародавні греки, просто продовжують науковий досвід. Наразі в тому і переваги американської науки. Та коли вона пошкарубне у пошуках титулів, у виконанні всевладних постулатів, у сліпій вірі у вищість власної шкільної освіти, у тупому повторенні навіть найбільш витонченої мудрості, а ще коли у її школах поширяться списування – тоді Америка втратить свою силу!"⁴¹⁹*

Письменниця Оксана Забужко вказує, що *"українська наука стала стрімко деградувати, перетворюючись на бізнес торгівлі дипломами"* (2005), і при цьому всьому, одному з делегатів з'їзду працівників освіти западає у душу яскравий виступ на з'їзді голови ВАК, який говорить, що *"...сьогодні ВАК – єдине мірило наукової цінності дисертацій при їх розгляді на присвоєння вченого ступеня... Подобається нам чи ні, але у світі не визнаються ні наші атестати про середню освіту, ні дипломи про вищу, а ось наші вчені ступені цілком конкурентоспроможні. Неприпустимо, коли їх починають роздавати різні навчальні заклади. Це може серйозно дискредитувати досягнення України на світовому рівні"*⁴²⁰.

Отже, якщо "силу Америки" вбачають у різноманітності, то "сила України" виявляється в існуванні "єдиного мірила наукової цінності". Дискусію про плюралізм – монізм розпочинати не варто, оскільки "існування для України своєї правди" є всевладним постулатом віри, з яким змагатися науковим способом марно. Важливіше визначитися у таємничому феномені АФО, який в Україні (як і в пострадянському просторі загалом) досліджується недостатньо повно⁴²¹.

З інноваційним суспільством США контрастує їхня потужна освітня мегамашина, що має катастрофічні збої, через що її називають "MisEducation", тобто "непра-

вильною", чи "помилковою" освітою⁴²². Те, що проблема "MisEducation" є досить гострою, підтверджує понад 20 тисяч сторінок в Інтернеті та більше ніж десяток монографій у США за цим ключовим словом. Про "неправильну освіту", чи "помилкову освіту", свідчать розбіжності між роботодавцями та педагогами в розумінні складових необхідної компетентності людини ХХІ ст. У "неправильності" організації освіти переконує і дослідження, яким встановлено глибоку невдоволеність учителя своїм статусом та іміджем і який "відчуває себе скоріше рабом, ніж педагогом".

Гострій критиці піддано і освіту в Росії на II-му Всеросійському філософському конгресі (1999) у доповіді А. В. Перцева:

*"Позитивістська освіта, здійснювана нині на гроші держави (російської – С.К.), є або марною, або шкідливою для її подальшого існування. І державні мужі підсвідомо відчують це, урізуючи її фінансування... Давно час сказати, що навіть за мірками Великої Радянської Секретності термін зберігання таємниці позитивістського устрою нашої освітньої системи закінчився. Настав час відкрито визнати, що вона не впливає, як те доводилося доводити раніше для обґрунтування непорушності держави "реального соціалізму", зі стрункої системи форм руху матерії, ... а також не є неминучим результатом неухильного розвитку класової боротьби, починаючи з фатального розширення родової общини. Ні, вона була вигадана цілком конкретними людьми у конкретний час"*⁴²³.

Далі А.В.Перцев проголошує доповідь, як було вигадано радянську освіту, обґрунтовуючи метод роботи філософії як веселої науки за Мішелем Монтенем. Перцев засумнівався "у найсамоочевиднішому", у Дитячій Пісочниці як артефакті радянської системи освіти, оскільки спочатку у Відні він не помітив жодної дерев'яної споруди, наповненої піском для дитячих забавок. Перцев з'ясовує, що Пісочниць немає в жодній країні західного світу і не було їх у дореволюційній Росії, отже, припускає дослідник, вони були впроваджені більшовиками, здійснюючи план тотальної "сенсімонізації" всієї країни. Великий соціаліст-утопіст і граф Клод Анрі де Рувруа Сен-Сімон (1780-1825) керувався ідеєю, згідно з якою кожна людина, починаючи з раннього дитинства, повторює весь шлях розвитку людства. Різні етапи цього шляху можна умовно іменувати за назвами держав-лідерів, що виділялися на кожному з етапів, "так що до цієї держави виключно повинні бути віднесені всі успіхи людського розуму, досягнуті в епоху процвітання цієї держави". Отже, формула розвитку людства і формула розвитку кожного сучасного індивіда, за Сен-Сімоном, така: первісне суспільство – Стародавній Єгипет – Стародавня Греція – Стародавній Рим – сарацини. За цією концепцією і було організоване більшовиками планове і тотальне запровадження Дитячих Пісочниць як початку позитивістської (за О. Контом) освіти.

А.В. Перцев, як і В.В. Шкода, вказує, "ця система встигла стати *самоочевидною*, а, отже, над нею просто ніхто не задумується – точно так само, як ніхто не вважає

за потрібне задумуватися над тим, чому двічі по два – чотири. Ніхто не розуміє глибокого значення Пісочниць, освітній ешелон котиться за інерцією, навіть втративши машиністів: пісок акуратно завозиться у всі місця, ще не зачеплені перебудовою"⁴²⁴.

Тезу Перцева про те, що в західних країнах пісочниць немає, спростовують Швеція та США. У педагогічному коледжі Університету Північного Техасу (UNIVERSITY OF NORTH TEXAS, DENTON) на подвір'ї дитячого садка для дітей викладачів університету розташована велика розкішна пісочниця під стаціонарним дахом і накрита поліетиленом. Артур Харкінс, професор з університету Мінесоти, підтвердив наявність пісочниць у США, зауваживши, що наполегливо ведеться їх захист від тварин (жовтень 2002). Мабуть, не все так однозначно.

Проте на подібність освіти США до радянської моделі освіти вказують за допомогою цитування праць Крупської і рекомендацій сучасних документів США стосовно освіти і висловлювань державних діячів і учених.

Отже, пізнати таємницю АФО шляхом зовнішнього огляду США не вдається. Доведеться дізнаватися про це в американських фахівців.

3. "Сухий залишок" АФО

Філософи освіти виходять з того, що вчителі потребують допомоги насамперед у визначенні критеріїв найефективнішої вчительської діяльності. Педагогіка (наука і практика) роздвоюються між цікавими, але абстрактними ідеалами прогресивної педагогіки та тисячами рекомендацій, розроблених численними групами підтримки шкільних реформ. Але що ж означає вираз "найефективніша вчительська діяльність" і які критерії її визначення? Список найкращих практичних дій учителя, виведених із стандартів різноманітних навчальних проєктів, розроблених асоціаціями педагогів, дослідницькими центрами та групами щодо складання змісту освіти США, філософсько-освітніх концепцій, були детально описані Г. Даніелем та М. Бізар⁴²⁵.

До якостей та характеристик найефективнішої учительської діяльності ці автори зараховують: 1. *Особистісну зорієнтованість*; 2. *Спирання на досвід*; 3. *Рефлексивність*; 4. *Аутентичність*; 5. *Холістичність*; 6. *Соціальну спрямованість*; 7. *Співробітництво*; 8. *Демократичність*; 9. *Пізнавальність*; 10. *Розвивальність*; 11. *Конструктивізм*; 12. *Психолінгвістичність*; 13. *Викличність*; 14. *Послідовність*; *цілеспрямованість*.

Визначено також ключові стратегії успішної діяльності вчителя: "Інтегративні модулі", "Діяльність малих груп", "Презентація навчання", "Класна кімната як майстерня", "Справжній досвід", "Рефлексивне оцінювання".

Імовірно, що в цих переліках пропущено щось важливе. Тема визначення найкращої вчительської діяльності залишається відкритою. Але ці принципи і становлять

"сухий залишок" сьогоденної англо-американської філософії освіти.

Я не робив би поспішних висновків, оскільки порівнювання систем освіти є справою поки що непевною, можна відшукувати як недоліки, так і переваги в освіті й у них, і в нас. Але "чомусь" наші учні "списують", а їхні вважають це недостойним. Чи не повторюється з педагогікою та ж сама історія, як і у випадку застосування виробничих технологій та технічних досягнень, для ефективного використання яких потрібна висока загальна і технічна культура життя і мислення, яка здебільшого прихована за очевидним фасадом невпинного впровадження "ноу-хау"?

Актуальність цих проблем передусім обумовлюється незадовільним представленням знання у наш час, про що вже вище згадувалося. Тому нинішня освіта невільно інтуїтивно прагне продукувати Читачів, але доцільною метою освіти має стати продукування Авторів.

Щоб пояснити значення АФО для України, нагадаю один із методів підготовки менеджерів, так званий Shadowing (від англійського "shadow" – тінь). Він полягає в тому, що практикант протягом певного часу слідує по п'ятах за менеджером і потім надає йому звіт. У звіті міститься розгляд "стилю лідера" цього менеджера, визначення того, що робить його успішним менеджером, і міркування про те, що взагалі потрібно для того, щоб бути хорошим менеджером. Практикант-тінь не повинен критикувати і вносити пропозиції, він тільки висловлює свої спостереження.

Українські дослідники здійснюють Shadowing АФО, допускаючи при цьому численні помилки – системні, соціальні, професійні, кар'єрні, лінгвістичні, церемоніальні, які зазвичай робляться при переході з культури в культуру, при перекладі з мови на мову. Такі помилки, вказує автор терміна "Амероссія"⁴²⁶, можуть виконувати роль творчих мутацій, вирішальних факторів еволюції, що ведуть до виникнення нових видів і нових культур у системах життя, що розвиваються.

Пізнання АФО сприяє виникненню таких мутацій, необхідних для розвитку української освіти. І можливо, найважливішою мутацією є розуміння, що освіта є справою (бізнесом) кожного, якщо я правильно зрозумів ідею книги D. Littky⁴²⁷, і впевненість, що маленькі школи змінять велику Америку⁴²⁸.

Для цього відправною точкою філософських роздумів українських дослідників мають бути звичайні речі, поворот до повсякденності, приблизно так, як викладачі американських університетів проаналізували популярний серед дітей молодшого шкільного віку "серіал Симпсони"⁴²⁹, встановлюючи, як можна зв'язати Гомера Симпсона з перипатетизмом, а Меггі – з давньосхідним світоглядом, чого бракує Барту для перетворення на ніцшеанську надлюдину і чим міг би зайнятися в Спрингфілді Карл Маркс.

10. ПОЛІТИКА РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Те, що я прагну далі стисло викласти, – це нотатки критичного характеру, зроблені з приводу освітньої політики під "інноваційно-соціальним" кутом зору. Проблема освіти в українському суспільстві цілісно ще не поставлена, тим паче не створено концептуальних рамок її вирішення. Тому я більшою мірою намагатимуся зібрати "цеглини" для цих рамок, ніж формулювати "конструктивні імперативи" для акторів освітньої політики, як це властиво жанру аналізу політики. Спочатку я формулюю питання, які в мене з'явилися внаслідок ознайомлення з варіантами політики щодо вищої освіти в контексті української дискусії про неї⁴³⁰. Далі намагатимуся висловити сумніви щодо ефективності панівних підходів до освітньої політики в Україні, умовно назвавши їх як *економістський та політистський*. На завершення сформулюю пропозиції щодо вирішення проблеми освітньої політики в контексті управління знаннями.

1. Огляд проведених досліджень

Нагальність змін у системі освіти України обумовлюється як державними документами⁴³¹, так і статистичними даними Міністерства освіти і науки⁴³², за якими лише 81% випускників ВНЗ III-IV рівня акредитації, які навчалися коштом державного бюджету, у 2000 р. було працевлаштовано. До того ж невідомо, "Куди? Як надовго? Яким чином? З якою платнею?". Лише 30,4 % з них відзначають, що характер їхньої теперішньої роботи відповідає професійно-освітньому рівню⁴³³. Постає питання про ефективність знань, отриманих у ВНЗ та зусиль, які були вкладені у студента, про якість знань, які не мали застосування. Ринок праці істотно змінився за останні роки, а оскільки платоспроможність громадян України не є високою, то, з одного боку, приватні ВНЗ, які дещо точніше орієнтовані на його потреби, не можуть їх цілком задовольнити у певних фахівцях (або через низьку підготовку, або через брак у Переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ відповідної позиції), а з іншого боку, державні ВНЗ не мають достатньо свободи та фінансування для введення нових спеціальностей та спеціалізацій, постійного оновлення курсів.

За умов браку державної політики, спрямованої на виправлення ситуації – стабілізації співвідношення "ринок праці – освіта", у разі продовження суперечливих реформ ("косметичний ремонт"), **негативні тенденції** в українській ви-

пцій освіті посилюватимуться:

- 1) Зростання кількості ВНЗ та кількості студентів і, відповідно, тих, що не змогли працевлаштуватися за фахом;
- 2) Поглиблення відставання системи освіти від світового рівня;
- 3) Деградація "непрестижних" факультетів через від'їзд, вихід на пенсію фахівців "старої школи" та старіння матеріально-технічної бази;
- 4) Відтік перспективних та ініціативних працівників галузі до інших галузей та за кордон;
- 5) Марнування коштів на підготовку непотрібних спеціалістів;
- 6) Насичення ринку праці великою кількістю випускників "непрестижних" факультетів та "фахівцями" нині "престижних" спеціальностей (юристів⁴³⁴, економістів), нераціональна структура заповнення ринку праці фахівцями;
- 7) Зростання незадоволення і розчарування молоді, її апатії до суспільного життя та інших негативних явищ.
- 8) Зростання тягаря для системи соціального захисту (безробітні та "незадоволені").

Глобальний наслідок ігнорування проблеми – гальмування загального розвитку країни (демократичного, економічного, соціального, культурного). Виходячи з цього, *метою політики в галузі вищої освіти **проголошується створення більш гнучкої системи освіти***, яка швидко реагуватиме на зміни кон'юнктури на ринку праці і відповідно збільшуватиметься частка випускників ВНЗ, що влаштовуватимуться на роботу за фахом. Для реалізації такої мети (подолання негативних тенденцій) пропонуються такі альтернативи:

- 1) **спрощення процедур** ліцензування, акредитації, введення нових курсів та нових спеціальностей, зміни навчальних програм у межах наявних спеціальностей; пристосування системи вищої освіти до змінних вимог часу;
 - 2) **посилення зворотного зв'язку, збільшення прозорості та відкритості системи:**
 - ♦ "маркетингові" дослідження (внутрішні – Міносвіти, студентські опитування, зовнішні – опитування експертів, NGO, роботодавців);
 - ♦ співробітництво з Державною службою зайнятості, кадровими агентствами;
 - ♦ удосконалення системи контролю, зокрема контролю якості;
 - 3) **удосконалення навчальної бази:**
 - ♦ підвищення якості викладання;
 - ♦ збільшення кількості практичних занять, стажування;
-

4) загальна лібералізація та децентралізація системи освіти:

- ♦ вирівнювання прав державних і приватних ВЗО;
- ♦ збільшення самостійності державних і приватних ВЗО;
- ♦ географічна децентралізація;
- ♦ визнання іноземних дипломів нарівні з вітчизняними.

Такі основні ідеї конденсують висновки і тези, які вже не один раз наводилися в документах органів, що формують державну політику в галузі вищої освіти України, – Президентом, Верховною Радою, Кабінетом Міністрів та Міністерством освіти і науки України. Фактично в українському дискурсі щодо вищої освіти визнано, що результати політики, які очікувались при її затвердженні, не відповідні її фактичним результатам, вона неузгоджена з іншими політиками – фінансовою, економічною, соціальною, науковою, культурною тощо. Тому залишаються без відповіді питання:

1. Хто протидіє "благим намірам" сучасної державної політики і хто тоді фактично здійснює суспільну політику в галузі вищої освіти (тобто хто є основними акторами політики)?
2. На кого справді спрямована державна політика в галузі вищої освіти (цільові суспільні групи)?
3. Кого зачіпає сумарна політика в галузі вищої освіти (стейкхолдери політики) як результуючий вектор державної політики та політик акторів, бенефіціантів та причетних?

Загальний аналіз політики проводиться за алгоритмом, який полягає в ідентифікації її проблеми/проблеми, мети та цілей, засадових цінностей, форм, акторів і стейкхолдерів її здійснення, очікуваних і фактичних результатів, взаємозв'язку з іншими політиками. Щодо України, то такий аналіз у всьому обсязі ще не проведено, хоча "головна проблема вищої школи" як *"розрив між кваліфікаційними характеристиками, яким мають відповідати випускники ВНЗ України, та реальними потребами суспільства і вимогами ринкової економіки. Цей розрив не дозволяє перетворити вищі навчальні заклади на впливовий інструмент реформування вітчизняної економіки, забезпечити їхній зв'язок з бізнесом та відповідність завданням розвитку суспільства"* була вже розглянута Міжнародним центром перспективних досліджень та МФВ у 2000 р.⁴³⁵.

У світлі цих проблем завдання аналізу державної політики в Україні щодо вищих навчальних закладів, на мій погляд, мають вирішуватися у широкому контексті проблем українського суспільства. Маємо визначитися з таких питань:

1. Місце і роль української вищої освіти у соціоекономічній системі українського суспільства та порівняння її якості із зарубіжними системами вищої освіти.
2. Розмежування декларативної державної політики та імпліцитної (неявної) – наприклад, існування інституту статусу самоврядного автономного університету, не визначеного законодавчо, вкрай обмежена автономія ВНЗ.
3. Прогнозування кар'єрної динаміки, зростання рівня професійної мобільності – необхідність декілька разів на життя змінювати свою професію.
4. Визначення теоретично-концептуальної схеми, здатної пояснити специфіку і суперечності функціонування системи вищої освіти в суспільстві взагалі, зокрема "транзитних", і визначити рекомендації для політики.

Проблеми вищої освіти та альтернативи щодо їх вирішення є в центрі уваги і незалежних дослідників, і Міністерства освіти і науки. Наприклад, монографія Віталія Журавського є міждисциплінарним дослідженням, у якому викладені соціологічні, філософські, правові і педагогічні підходи подальшого розвитку вітчизняної вищої школи⁴³⁶. В. Журавський, спираючись на зарубіжний та вітчизняний досвід, аналізує умови й особливості цього процесу, визначає нові потреби вищої школи, тенденції її розвитку, основні суперечності на цьому шляху та умови їх подолання. У монографії аналізуються умови й особливості модернізації вищої освіти в Україні, її адаптації до стандартів провідних інноваційних країн, потреби збільшення фінансування освіти і науки, зміни подвійних стандартів щодо вищих навчальних закладів недержавної форми власності. У державну освітницьку політику, доводить автор, має бути закладено необхідність для українського суспільства створення системи вищої освіти, яка відповідала б вимогам часу та ідеї навчання протягом усього життя.

У розробку пропозицій з політики вищої освіти, соціальної інституції, про міру складності якої дають уявлення праці⁴³⁷, вносять відчутний внесок такі дослідники, як В.В.Андрущенко, К.В.Корсак, Т.В.Фініков, О.П.Дем'янчук⁴³⁸, В.А.Нікітін.

Чинники та умови, що конфігурують систему надання освітніх послуг приватними вищими навчальними закладами і які тісно пов'язані з глибинною суттю державної політики та часто потребують громадської підтримки не лише у формі слів, дій та грошей, але й відповідних змін у законодавстві, зокрема в політиці акредитації, оподаткування та навіть конституційних основах освітньої політики, розглянуто у книзі⁴³⁹. Особлива увага в ній приділяється перспективам і вигодам, які може дати приватний сектор вищої освіти і суспільству загалом, і кожній окремій особистості, обговоренню таких традиційних дій урядових структур, як регулювання й надання вичерпної інформації, фінансування та

управління вищою освітою.

Т.В.Фініков досліджує законодавство про вищу освіту Польщі, Росії, України, Чехії; зіставляючи з проектом Закону України "Про вищу освіту", розглядає проблеми оптимальної структури законодавчого акту, становища та правового статусу ВНЗ, державної політики та системи управління вищою освітою, а також особливості функціонування недержавних вузів, економіки системи вищої школи тощо⁴⁴⁰.

К.В.Корсак вказує, що "тривалість циклу дорослішання нових поколінь значно перевищив середній час життя масових професій чи інтервал, необхідний для принципових змін у суспільстві". У монографії, присвяченій оцінюванню, порівнянням і визнанням періодів навчання й освітніх документів та кваліфікацій, стан і тенденції змін європейської і світової освіти, теорію і практику визнання періодів закордонного навчання і дипломів, а також про їх вплив на розвиток мобільності та обміну учнями, студентами і викладачами; наводиться опис сучасного стану вищої освіти в семи розвинених країнах світу, Польщі, Росії та Україні, вказуються основні нові тенденції, які визначають вищу освіту в наш час:

1. Тенденція подовження обов'язкової освіти поза час школи.
2. Тенденція урізноманітнення закладів вищої освіти.
3. Тенденція розширення завдань закладів вищої освіти.
4. Створення і розвиток нових університетів та інших ВЗО.
5. Зміни у вимогах та умовах праці викладачів вищої школи.
6. Нові тенденції у взаємодії ВНЗ і промисловців.
7. Нові тенденції в управлінні вищою освітою та її фінансуванні.
8. Тенденція вдосконалення систем кваліфікаційного забезпечення.
9. Проблема втрати молодих науковців.
10. Тенденція розширення навчання за кордоном⁴⁴¹.

Зауважимо, що визнавати ці тенденції як визначні було б досить необачно, бо майже кожній із них відповідає певна контртенденція:

- ♦ Тенденції подовження обов'язкової освіти поза час школи протидіє контртенденція необхідності скорочення часу навчання – небезпека навчатися до кінця життя, щоб бути "допущеним" на ринок праці вже навіть сьогодні не є жартом, достатньо проаналізувати середній вік "остепеніння" українських фахівців.
 - ♦ Тенденції урізноманітнення закладів вищої освіти протидіє контртенденція "академічного дрейфу" – рух ВНЗ до структури і стандартів, властивих більш престижним університетам (Berdahl, 1985), тобто яскраво вираженого
-

процесу в різних національних системах вищої освіти, коли недавно створені, невеликі ВНЗ із часом стають дедалі більше схожими на старі і традиційні інститути, і загалом відмінності між установами вищої освіти стираються⁴⁴².

♦ Тенденції розширення навчання за кордоном в Україні співдіє тенденція наближення навчання до місця проживання студентів.

Створення концепції розвитку вищої освіти як цілісної системи, на думку Т.В.Фінікова, є складним завданням, "оскільки ми не можемо точно оцінити стан вітчизняної освіти порівняно з вищою освітою в розвинутих країнах у всіх аспектах"⁴⁴³. Це справді так, бо праць, створених в Україні із цього питання⁴⁴⁴, замало для повномасштабного аналізу освіти України в такому аспекті.

2. Розгляд "слідів" вищої освіти

Не претендуючи на здійснення усього комплексу алгоритму аналізу політики щодо ідентифікації головної проблеми вищої освіти України як неулаштування на ринку праці 20 % випускників ВНЗ, потрібно, на мою думку, провести додатковий розгляд. Така необхідність зумовлена не так гостротою проблеми, як її банальністю, оскільки вона лежить на поверхні, відразу впадає в очі. Проте, система вищої освіти, як і суспільство загалом, є системою антиінтуїтивною, тобто коли проблеми, які лежать на поверхні, вирішуються "у лоб", то результати цього виявляються не адекватними нашій інтуїції. Справді, припустимо, що цей розрив подолано і з кінця цього навчального року вища освіта готує випускників, кваліфікаційні характеристики яких відповідають реальним потребам сучасного українського суспільства та вимогам ринкової економіки, навіть, допустимо, що ці вимоги розуміються у ширині усіх можливих масштабів. Чи зникне проблемність вищої освіти після цього? Адже економіка України з феодалним менеджментом є настільки відсталою, що прямо пропорційна відповідність випускників ВНЗ її вимогам лише консервуватиме нинішню якість українського суспільства, поглиблюватиме його антиінноваційність. Тому дослідження й пошук ключових проблем освітньої політики необхідно продовжити.

По-перше, бажано знати, який відсоток випускників ВНЗ не влаштовується на роботу в інших країнах і наскільки в цьому аспекті українська ситуація є специфічною. Справа в тому, що здобута вища освіта, яка не мала застосування відразу після закінчення ВНЗ на ринку праці, є амбівалентною. Ми розглядаємо її передусім як індикатор неякісної роботи усієї системи вищої освіти, проте вона може розглядатися і як позитив, певний потенціал людського капіталу. Нап-

приклад, здобута жінками вища освіта не обов'язково має реалізуватися на ринку праці, вона матиме достойну результативність у вихованні дітей. Далі, така "незадіяна" вища освіта може бути поштовхом до інноваційної діяльності її носія – "невлаштований" фахівець відшукує адекватне застосування своїм знанням і створює нові теорії (наприклад, Ейнштейн у Патентному бюро), чи нові фірми, компанії, які б він ніколи не створив, будучи включеним у жорстку систему суспільного розподілу праці. Люфт 20 % між ринком праці і вищою освітою, можливо, є нормальний, і необхідний мінус у співвідношенні освіта-ринок.

По-друге, система вищої освіти як інституція, що має довгий історичний розвиток (у окремих країнах від 7 - 8 століть, а в Україні можемо говорити про вік вищої освіти 3 - 2 століття, від заснування КМА чи Харківського університету), крім щорічного "ін'єкційного" впливу (випуск та прийом студентів), має також інші канали взаємовпливу на суспільство (політичне позиціонування працівників вищої школи, НДР, якість роботи випускників у різних сферах суспільства тощо).

Якщо в Україні зайнято загалом 20,5 млн осіб, то "ін'єкційний" вплив вищої освіти на трудові ресурси в межах 1 - 2 % є настільки малозначущим, що провал у його підготовці буде ледве відчутним. Кризу "ін'єкційних" впливів вища освіта виявляє на інтервалах часу, які вимірюються десятиліттями. Економічний занепад 90-х років минулого століття можна розцінювати як наслідок тривалої кризи вищої освіти України та СРСР з 1953 року по 1990 рік, оскільки випускники вищої школи саме в ці роки становили основну масу зайнятих фахівців із вищою освітою. Звичайно, цю оцінку можна критикувати (з огляду на міф про високий рівень радянської освіти) чи уточнювати і деталізувати, але якщо ми припускаємо взаємовплив між освітою і економікою, то маємо відверто і конкретно визначити вагу ролі освіти в сукупності всіх факторів кризи суспільства, бо інакше нам доведеться сповідувати теорію "змови". Отже, ідентифікація головної проблеми вищої освіти не може бути зведена до якості окремих її ін'єкцій в суспільство та їх оцінок, бо "позитивна" за якимись критеріями ін'єкція у певний рік (радянська освіта пишалася показниками 100 %-го працевлаштування), зрештою, може давати негативний результат.

Але й ці арифметичні підрахунки не відображають усю динаміку інтелекту в суспільстві, яку визначає та ініціює вища освіта країни. Адже система вищої освіти є не замкненою системою, подібною до шприца, що робить лише зцілювальні ін'єкції, це також НДР, інновації, докторантура і аспірантура, це атмосфера в сім'ях 1 млн осіб, що працюють чи навчаються у закладах вищої освіти. Отже, з одного боку, вища освіта є інституція, що консервує, зберігає і розвиває знання і вводить його в економіку ін'єкційними, майже нескінченно малими до-

зами (1 %), а з іншого, є інституцією, що прямо визначає і детермінує життя майже 10 % населення (через оплату праці викладачів ВНЗ, через вартість освіти, яку сплачують студенти та їх батьки – явну та приховану тощо), здійснюючи достатньо широкомасштабний вплив. Якщо ж узяти до уваги вплив вищої освіти на інтервалах історії, що вимірюються десятиліттями, то можна стверджувати, що результат системи вищої освіти визначається її роботою протягом декількох десятиліть. Тому при розробленні політики щодо вищої освіти потрібно розрізняти різні типи її впливу:

А) довгостроковий вплив на суспільство протягом 3 - 4 десятиліть;

Б) короткотерміновий вплив (10 % населення);

В) ін'єкційний вплив (1 % оновлення трудових ресурсів країни щороку).

Залежно від того, як ми будемо ставити завдання та мету вищої освіти, залежатиме і зміст освітньої політики.

Цікавим напрямом розширення контексту проблеми є з'ясування "сліду ВНЗ" – відсотка фахівців, випускників певного ВНЗ у структурі трудових ресурсів (наприклад "слід" КПІ, КНУ, ХАІ). Уся сукупність фахівців України розподіляється на 200 - 300 слідів ВНЗ. "Слід ВНЗ" можна інтерпретувати в певних якісних вимірах – вага і роль випускників в історії суспільства, згуртованість випускників у певних об'єднаннях, підтримка ними своєї альма-матер, дистанція між ВНЗ як інституцією і окремим випускником (підтримуються чи не підтримуються зв'язки, коректується чи не коректується навчальний процес із врахуванням думки колишніх студентів). Про такі дослідження щодо України автору не відомо, можливо, їх на перетині української елітології, історії науки і освіти й потрібно провести, тим паче, що кожний ВНЗ свій "слід" в історії України так чи інакше пробує обліковувати.

Отже, ще раз висловимо сумнів – оцінка якості вищої освіти як системи, можливо, не збігається з проміжним зрізом сьогодення – якості знань студентів, якості викладацьких кадрів тощо. Тому державна політика в галузі вищої освіти має враховувати всі "сліди" та впливи вищої освіти в суспільстві й визначити головну проблему вищої освіти як її невідповідності потребам створення в Україні інноваційного суспільства. Але цей діагноз передбачає вже серйозну картографію цієї невідповідності.

Щоб аргументувати вищевикладене, звернімося до статті О.Хоруженка, у якій він викладає особисті "оцінні судження" щодо освітнього середовища в Сумах, проте вони відображають не лише локальну картину. На думку О. Хоруженка, *"викладачі... відчують себе героями гротескних творів, що живуть в картковому будинку з централізовано закладеними правилами гри, дбайливо культивованими цінностями, які постійно й систематично ними ж порушують-*

ся, що є невід'ємним правилом функціонування системи цього карткового будиночка". Описуючи існування акторів вищої освіти у формі фікції, самоприниження, втрати самоповаги та інші характерні риси навчального процесу, наприклад, виховання в студентах вторинності навчання, "активної несвободи", утримування студента в "герметичному кокони вигаданого та спрощеного світу", вказується, що "молода людина, аби здобути вищу освіту, змушена пройти через корупцію та хабарництво, часом через приниження заради наступних принижень. Бо з таких дрібниць формується система. І ви нічого не зможете зробити. Ці люди не зможуть працювати системно і мислити концептуально. Бо якщо в 90-х рр. пострадянська молодь губилася в ідеологічному вакуумі, в системі втрачених можливостей, то сучасна студіююча молодь надає перевагу спрощеному світогляду життєвих координат". Автор пропонує "студентському середовищу дати свободу", оскільки найважливіша і найпередовіша технологія освіти – свобода, можливість ідейного і політичного вибору для студентів⁴⁴⁵.

3. Економістський підхід до освіти

Оцінка остаточної проблеми політики в галузі вищої освіти як негнучкості підготовки спеціалістів із вищою освітою відповідно вимогам ринку праці є результатом "економізму" – тенденції розглядати суспільство винятково в економічних категоріях. **Економізм вважає вищу освіту всього лише ступенем на шляху до забезпечення зайнятості.** У такому підході явно простежується недолік розуміння того, що головною цінністю вищої школи має бути прагнення до знання, розвиток в особистості творчого і конструктивно-критичного духу. Економізм найчастіше не цінує критичну роль інтелектуалів, що є "совістю" суспільства, його "сторожовим псом".

Про важливість цих проблем у контексті визначення найголовнішої проблеми вищої освіти свідчить, наприклад, оцінка системи вищої освіти в Японії, яку висловлює Брайен Маквей, професор Прінстонського університету, у даний час викладач англійської мови й англійської літератури в токійському коледжі "Дзегаккан". Маквей 15 років провів у 10 вищих навчальних закладах Японії як студент, дослідник і викладач. Про свій досвід він розповідає в опублікованій книзі "Японська вища освіта як міф" (2002)⁴⁴⁶. Діяльність більшості університетів Маквей оцінює як наочний прояв важкої кризи, що охопила систему вищої школи Японії. На його думку, "найголовніша проблема полягає в тім, що украй важливі цілі вищої освіти, що мають "неекономічний характер", відсуваються на задній план або зовсім забуваються. Саме це ми і спостерігаємо зараз у Японії"⁴⁴⁷.

Маквей вбачає прямий зв'язок між нинішнім політичними недугами Японії

і жалюгідним станом її університетів. "Вища освіта відіграє найважливішу роль у політичному житті нації, – підкреслює Маквей. – Інтелектуали різко реагують на всі негативні прояви чинної політичної системи, піддаючи їх об'єктивному критичному аналізу. А для Японії стає характерним, що, незважаючи на перманентні великі скандали, ті ж самі політичні гравці знову з'являються на сцені. Для порівняння можна взяти Італію, де під час національних виборів, що відбулися недавно, народ прибрав з політичної арени нечистоплотних політиків, замішаних у великих скандалах. Чому ж у Японії не виник рух протесту після стількох численних скандалів? Можна з упевненістю сказати, що однією з причин політичної пасивності суспільства є і недоліки системи вищої освіти, що не виховує в людях належну соціальну активність".

Маквей вважає, що криза японської системи освіти почалася ще в період економічного буму, коли Японія була об'єктом заздрості для іншої частини світу. "У 60-70-ті роки кожний після закінчення середньої школи обов'язково хотів вступити в університет, і це, як не парадоксально, дало негативний ефект".

Перегляд системи вищої освіти в Японії, за Маквеем, означає зміну концепції кінцевої мети цієї освіти. "Насамперед, університетська освіта повинна бути націлена не на одержання престижного робочого місця, а на придбання фундаментальних знань, того, що в США називається "вільними мистецтвами", – коли вам дають фундаментальні основи різних знань. Цей принцип необхідний, оскільки він учить вас думати й осягати те, чого ви хочете навчитися. І якщо вам доведеться працювати в різних компаніях, займати різні посади і навіть працювати в різних країнах, ви завжди будете гнучкими і зможете швидко пристосовуватися до нових вимог середовища", – стверджує Маквей. Він цитує слова колишнього міністра освіти Мітіо Нагаї, сказані ще 32 роки тому: "Необхідно визнати той факт, що в Японії немає ясної концепції про саму природу університету і про ті цілі, що ставить перед собою вища освіта"⁴⁴⁸.

На жаль, така оцінка з повним правом може бути застосована і до вищої освіти України. Її прагне подолати та група дослідників, яка, шукаючи концепцію вищої освіти, припускає, що внутрішня реорганізація вирішить сама по собі усі проблеми вищої освіти та суспільства щодо неї. Такий підхід у формуванні політики щодо вищої освіти назовемо *політистським*.

Щодо термінів економістський та політистський, то перший, як відомо, співвідноситься за значенням із поняттям "економізм" і означає "властивий економізмові, характерний для нього". Економізм, відомий як течія у російському соціал-демократичному русі кінця XIX в. – початку XX в., прихильники якого вважали основним завданням робочого руху боротьбу за економічні вимоги, є значно ширшим явищем. Щодо вживання терміна "політистський" даних у нас

немає. Хоча за аналогією від слова політизм, яким позначають як "ідеологію політики"⁴⁴⁹, так і певний тип духовності⁴⁵⁰, для якого головною цінністю стає політична влада, можна й сконструювати цей прикметник, що відбиває такі характерні риси, як абсолютизація політичних відносин у суспільстві, підпорядкування моралі політиці, бачення політики як самоцілі.

Проаналізуймо детальніше цей підхід.

4. Політистський підхід до освіти

Створення концепції розвитку вищої освіти як цілісної системи віднаходимо на засадах *політистського* підходу у Т.В.Фінікова⁴⁵¹. Як закономірність він розглядає прямо пропорційну залежність спроможності вищої освіти знаходити ефективні відповіді на виклики часу, пристосовуватися до швидких і радикальних змін у світі, та ступеня її автономізації, децентралізації, фрагментації та диверсифікації. Тоді постає проблема "як знайти і зберегти баланс між державним втручанням, якого не можна і не варто повністю уникати, та автономією ВНЗ" (там само). Вирішення цієї проблеми є шлях децентралізації освіти. Враховуючи глобальний характер цієї тенденції, автор відзначає "маятниковий" (циклічний) характер процесів централізації та децентралізації щодо систем вищої освіти в розвинутих країнах і закликає "створити оптимальну модель системи освіти, яка б збалансувала або об'єднала елементи централізації та децентралізації". Розрізняючи два типи децентралізації – політичну та адміністративну, проводячи аналіз численної літератури з цих питань, автор наводить вісім ефективних пропозицій щодо здійснення децентралізації, сформульованих Е.Фіске, і називає закономірності, за якими успіх децентралізації вищої освіти визначається або нестабільністю політичної системи, або наявністю консенсусу усіх політичних сил, інтереси яких вона зачіпає. На основі таких закономірностей доля процесів децентралізації вищої освіти фактично вирішена без альтернатив. Бо незалежно від конкретного розуміння понять "нестабільність політичної системи", чи "консенсус усіх політичних сил", зрозуміло, що вони є взаємовиключними і в Україні чогось та не буде.

Звичайно, не можна відкидати обумовленість політичними умовами системи вищої освіти, але й абсолютизувати її теж, мабуть, було б неправильно. Політична деформація вищої системи освіти є, але не потрібно скидати з рахунку і "академічну автономію", яку ми беремо в лапки стосовно України через її неадекватність європейським та північноамериканським традиціям, але вона і в деформованому стані нерідко здатна протистояти помилковим політичним виборам. Ситуація зі станом вищої освіти в Україні має глибші, ніж лише політичні

складові. Справді, погляньмо, як і наскільки заважає нинішня політична ситуація і розклад політичних сил вирішити 8 загальних рекомендацій, які сформулював Т.В. Фініков.

Останні інтегруються у дві групи рекомендацій: "неполітичні" ("експертиза кризи", "вдосконалення системи ліцензування і акредитації ВНЗ", "пошук джерел додаткового фінансування") та "політичні" – розробити і здійснювати "реалістичну державну освітню політику", яка має включати свої елементи "реальної децентралізації управління вищої освіти" та "зрівнювання прав ВНЗ державної і недержавної форм власності".

Щодо "неполітичних" рекомендацій, то як відомо, "експертиза кризи української вищої освіти" проведена в різних формах (МЦПД, МФВ) і її висновок полягає в імперативі "розробити і здійснювати "реалістичну державну освітню політику". Далі, щодо "вдосконалення системи ліцензування і акредитації ВНЗ", то тут потрібно сказати, що ця система власне створена самою вищою освітою, точніше, її працівниками, і вже автоматично затверджувалася вищими політичними ешелонами і особливо була забюрократизована самими відповідними інституціями. Пошук джерел додаткового фінансування, звичайно, дотичний до політичних процесів, проте це теж переважно справа ВНЗ, інша справа, як вони до цього вдаються і як вони хочуть і мають бажання займатися фандрайзингом. Отже, реалістична державна освітня політика – це не лише волевиявлення політичних кіл, а й відображення готовності і стану акторів зі сфери вищої освіти жити за іншими правилами. Корумпованість у системі вищої освіти⁴⁵² – це не лише наслідок недофінансування її і реальної централізації управління вищою освітою, а й результат її попередньої протиприродної передісторії.

Однополюсний підхід (*економістський чи політистський*) у формуванні політики щодо вищої освіти має обмеження. Це засвідчує їх аналіз. Але й інші тенденції вищої освіти, якщо прямолінійно їх реалізовувати, стикатимуть нас із контртенденціями. Тому в розробці освітньої політики потрібно відчувати парадоксальність вищої освіти як феномена соціуму і знати, що парадокси повинні і можуть вирішуватися.

5. Парадокси повинні вирішуватися

К.Дж.Райнхартсен, обмірковуючи роль вищої школи в загальному розвитку, відносини між університетами і промисловістю, тенденції ринку і глобальної політичної арени, у світлі звіту Світового банку "Побудова суспільства знань: нові завдання третинної освіти"⁴⁵³, стверджує, що завдання, покладені на університети, являють собою набір парадоксів. Адже "університети повинні:

- ♦ спрямовувати, дотримуючись потреб суспільства;
- ♦ звітувати за не кількісні результати;
- ♦ залишатися традиційними в мінливих умовах;
- ♦ бути провідниками змін у традиційних умовах;
- ♦ і, до речі, виконувати всі ці завдання в умовах нестачі ресурсів"⁴⁵⁴.

О. Смолін, аналізуючи специфічні суперечливі тенденції освітньої політики Росії, указує деякі її сучасні парадокси:

- ♦ колективний квазиедипів комплекс в управлінських структурах;
- ♦ спроба ввійти в цивілізацію по "наздоганяльній" траєкторії;
- ♦ збільшення помилок минулого;
- ♦ сполучення юридичного фетишизму з юридичним нігілізмом;
- ♦ консерватизм як фактор модернізації⁴⁵⁵.

Політика розвитку вищої освіти визначається глобальною економікою знання, яка постає динамічним каркасом нових моделей політики в сучасному світі. Оскільки ліберальний вільний ринок не може забезпечити всім рівний доступ до інформації, ставить його учасників у нерівні умови, а рівень економічної свободи однозначно взаємопов'язаний з рівнем інтелектуальної свободи, то пізнання специфіки і закономірностей процесів виробництва, поширення і використання знання в суспільстві, розробка законодавчої бази та інституційної структури управління знаннями є важливими політичними проблемами. Вкрай актуальне вирішення їх і для сучасної України, оскільки пострадянські перешкоди "свободі знати" в Україні сповільнюють її вихід із кола аутсайдерів ринку, що "знають менше за інших". Теорія несиметричної інформації вказує, що менш інформовані учасники ринку зазнають загрозливих ситуацій для їх життєдіяльності. Управління знанням є інструмент, який створює теоретичний і прагматичний клімат для трансформації політики та утворення її нової моделі, яка відображатиме реалії ХХІ ст. Таке управління покладається в підмурівок "суспільства, що навчається", "інформаційного суспільства", "суспільства знання", які засобами ефективного породження і використання знань здатні забезпечити "добробут для всіх". Успішна трансформація економічної системи в країні з перехідною економікою потребує демократичної "калькуляції" інтелектуального капіталу, однією з процедур якої є атестація наукових і педагогічних кадрів як основи реформи національної освіти і науки"⁴⁵⁶.

Проблему якості вищої освіти в контексті глобальних і національних проблем суспільного розвитку всебічно досліджує російський дослідник А. І. Субет-

то, застосовуючи ідеї філософії, суспільствознавства, цивілізаціології, квалітології, людинознавства. Звертаючись до основ становлення неklasичної філософії освіти, "метакласифікації" як науки про закономірності і механізми класифікування, він розробляє кваліметрію вищої школи⁴⁵⁷, нормологію і стандартологію освіти, квалітологію освіти. Критеріальною основою кваліметрії освітніх систем різних країн висунуто соціоморфність систем освіти. Довгострокова освітня політика постає як ядро внутрішньої політики держави і повинна розроблятися на системологічних основах освітніх систем, враховуючи освітні цикли, освітню генетику і світовий розвиток. Тоді і постане освітнє суспільство ХХІ ст. як форма реалізації імперативу виживання людства. У контексті цих категорій проводиться моніторинг стану, тенденцій і перспектив якості освіти в Росії.

Оцінку теоретичних побудов А.І.Субетто потрібно здійснити окремо, а в контексті цієї статті звертаємо увагу на необхідність дослідження вищої освіти у міждисциплінарному полі, але цьому дослідженню протидіє власне й сама система освіти, зокрема, її "гра в класики" академічних кваліфікаційних рівнів, тобто атестацію науково-педагогічних кадрів. Про абсурдний і недемократичний характер останньої в Україні ми писали в окремих статтях⁴⁵⁸, і тут немає рації повторювати рекомендації з цього приводу.

Проте чи можлива демократична "калькуляція" інтелектуального капіталу? Концепція французького соціолога П. Бурд'є (1930 - 2002), за якою освіта є полем, на якому "агенти борються за капітал", не залишає на цей предмет ілюзій щодо вирішення проблеми рівної доступності до освіти⁴⁵⁹. Така інтерпретація освіти у Бурд'є виправдана тим, що *"люди дотримуються певної стратегії, а не підпорядковуються правилам"*, а людське суспільство загалом живе за законами жорсткої конкурентної боротьби за надбання статусу. Суб'єкти в соціальному просторі позиціюються відповідно до сумарного обсягу та структури різних видів капіталу, належного їм. Згідно з цією схемою Бурд'є розробляє мета-теоретичну стратегію опису систем соціального життя за допомогою понять соціального поля, практики, габітусу і капіталу⁴⁶⁰. Центральне поняття Бурд'є – габітус, *"система стійких диспозицій, які є основою формування структурованих, об'єктивно уніфікованих видів діяльності"*⁴⁶¹.

Для успішної кар'єри, стверджує Бурд'є, володіти освітою і кваліфікацією недостатньо. Для того щоб освіту перетворити на соціальний і економічний капітал, за Бурд'є, індивід повинен володіти символічним капіталом, який він отримує *"тільки з габітусу панівної еліти"*. Символічним капіталом Бурд'є називає *будь-яку властивість чи будь-який вигляд капіталу (фізичного, економічного, культурного, соціального), про які соціальні агенти спроможні дізнатися (помітити) і визнати, і цим додати цінності цій властивості*. Послугуючись тер-

мінологією Бурд'є, можна зробити висновок, що вища освіта покликана наділити агентів (студентів) символічним капіталом, тобто надати здатність підтримувати або трансформувати об'єктивні основи в соціальному світі процесів злиття і розділення, що виникають у соціальному світі організації і дезорганізації; зберігати або змінювати соціальні класифікації за національною, регіональною, віковою, соціально-професійною ознаками. Якщо вища освіта не здатна створювати такий капітал, то вона фактично постає втратою часу студентства і його викладачів.

Бурд'є дратується опором змінам, зокрема, змістовній реформі освіти, але він розуміє причини цього опору – боротьба за кордони між дисциплінами часто виявляється боротьбою за завоювання чи захист ринків. Бурд'є вважає, що соціальні і ментальні кордони пов'язані з монополіями: "мертві" дисципліни, такі, як філологія або деякі галузі філософії, як тільки вони стають другорядними з приходом більш продуктивних способів мислення, втрачають свою цінність, а порушені володарі відповідної компетенції відчують себе як "держателі облігацій царського уряду Росії". *"Можна зрозуміти, чому боротьба навколо культури, навколо виховання або орфографії часто набирає форми релігійної війни". Люди по суті "відстоюють свої ментальні структури, своє уявлення про самих себе, свої цінності і свою цінність, принцип класифікації (nomos), згідно з яким все те, що вони робили протягом свого життя, має значення. Вони захищають своє бачення світу. Вони захищають свою "шкуру"*⁴⁶².

Концепція Бурд'є вказує на труднощі подолання соціальних і ментальних кордонів, які потрібно долати при реформуванні у вищій школі. Його підтримують І.Валлерстайн та Ж.-Ф.Ліотар. Валлерстайн⁴⁶³, оцінюючи два фундаментальних процеси, які рухаються в прямо протилежних напрямках, диференціацію та інтеграцію, вказує, що не існує простої схеми встановлення кордонів між галузями всередині інтелектуального універсуму. Навпаки, існує безліч таких схем, жодній з яких не вдається домогтися інтелектуальної переваги над іншими. Твір Ж.-Ф. Ліотара "Стан постмодерну", написаний як Доповідь про знання в найбільш розвинених суспільствах для Ради університетів Квебека (1979), і по сьогодні визначає напрями дискусії про освіту і є одним із найважливіших творів сучасної філософії вищої освіти.

Ліотар, досліджуючи процес передачі встановлених знань (викладання), якому властиве прагматичне розщеплення на дисципліни, окреслює філософію вищої освіти і університетську політику як зв'язний ансамбль відповідей на питання: хто передає? що? кому? за допомогою чого? у якій формі? з яким результатом? Вища освіта як підсистема соціальної системи повинна здійснювати оптимальний внесок у найкращу ефективність соціальної системи з точки зору кри-

терію результативності. Делегітимація і вимога результативності вищої освіти інтерпретується як завершення ери Професора, оскільки останній у передачі встановленого знання вже не такий компетентний, як комп'ютерна мережа або міждисциплінарна група для розробки нових технічних прийомів або нової гри.

Принциповим є не нестача знань у якій-небудь галузі, тобто компетенції, що надає можливість отримувати "хороші" досягнення з багатьох предметів дискурсу. Проблема полягає у труднощах будування мережі зв'язків, які визначають розвиток сукупності інформації і організації. Зростає значення здатності актуалізувати відповідні дані для розв'язання проблеми "тут і тепер" і вибудувати з них ефективну стратегію.

У гумбольдтівській моделі університету, за Ліотаром, кожна наука займає своє місце в системі, вінчаючи певну спеціалізацію. "Колонізація" чи анексія однією наукою поля іншої може спричинити тільки збурення, "шум" у системі. Протидіє такому "шуму" ідея міждисциплінарності, що особливо поширилася в освіті і науці після кризи 68 року минулого століття.

Міждисциплінарна орієнтація торкається більше виробництва знання (досліджень), ніж його передачі. Проте абсолютно розділяти ці аспекти, вважає Ліотар, є абстракцією і шкідливо. Ліотар критикує орієнтацію інститутів знання у всьому світі на розведення двох аспектів дидактики: "простого" відтворювання і "розширеного" виробництва. За Валлерстайном, у час безперервного потоку конкуруючих парадигм у структурах знання ми зможемо роздивитися їхні особливості тільки якщо будемо дивитися над кордонами. "Картезіанська схема, яка оперезала всю університетську систему, а тому і всю доктрину спеціалізацій, зазнає сьогодні серйозного виклику, уперше з кінця вісімнадцятого століття". Цей виклик, на його думку, приведе до ґрунтовної інституціональної реструктуризації у подальші п'ятдесят років. А тому "всім нам час уважно розглянути основні епістемологічні питання, які нині є предметом суперечок. Тобто поглянути на них з точки зору кожної з наших спеціалізованих галузей на загальну для всіх учених проблему"⁴⁶⁴.

Отже, без сучасного вирішення епістемологічних питань, що постають у розвитку вищої освіти, розробка адекватної освітньої політики неможлива. І справа не в тому, щоб цю політику приправити клятвами щодо її вірності ідеям інноваційного суспільства чи іншим прогресивним моделям *"інформаційного суспільства", "суспільства знання", "суспільства, що навчається"*. Справа в тому, щоб розробити її з точки зору цих моделей "як зв'язний ансамбль відповідей на питання: хто передає? що? кому? за допомогою чого? в якій формі? з яким результатом?". Українська освітня політика поки що вихоплює лише деякі фрагменти з цього ансамблю, при цьому відбувається ідеалізація стану інших фраг-

ментів. І, зокрема, таке помічаємо в аналізованій праці. При проведенні аналізу запропонованих альтернатив 1)- 4) чинної політики (Див. п.1), залишаються на узбіччі аналізу питання Ліотара щодо вищої освіти: "хто передає? що? кому? за допомогою чого?". Експертне товариство, переважно, зосереджується лише на питаннях "у якій формі?" та "з яким результатом?". Проте питання "хто передає? що?" в українському контексті, якщо навіть з новизною та використанням літератури в наукових публікаціях наші викладачі-дисертанти не піднялися до міжнародних стандартів⁴⁶⁵, зовсім не марне. Та й питання "кому?", коли багато ВНЗ працюють за принципом "приймаємо дубів, а випускаємо липу", не є риторичним.

Спробуємо на противагу цим підходам окреслити основні тези щодо розвитку освітньої політики у рамках управління знаннями, вже висловлені нами раніше⁴⁶⁶.

6. Знаннєвий підхід

Проблеми університетської політики, розвитку освітнього менеджменту в Україні, підвищення ролі міждисциплінарності в реконцептуалізації навчального процесу, фінансові аспекти цих змін, а також проблеми моніторингу якості навчального процесу мають спільний знаменник усіх тем: управління знаннями в суспільстві. Бо від того, яким чином інтегруються знання в наявних рамках і процедурах кваліфікацій, освітніх рівнів, спеціальностей і спеціалізацій, факультетів і кафедр університетів та інших навчальних і наукових закладів, залежить ефективність і надійність суспільства в час "мета" – у час, коли звичні для людини категорії і речі витісняють *метатеорії*, *метакультури*, *метатехнології*, *метапродукти*, *метавиклики* тощо. Центральні ознаки такого "метачасу" – ерозія кордонів між національними державами у процесі глобалізації господарської діяльності, міжнародний трансфер товарів і людей, культурний партикуляризм, реверсування диференціації, збільшення де-диференціювання (тобто інтеграції).

Неякісне управління знаннями є головною причиною повільного руху українського суспільства до прогресивних моделей *"інформаційного суспільства"*, *"суспільства знання"*, *"суспільства, що навчається"*. Наукові відкриття і нові технології – це не випадковість, а результат цілеспрямованої організованої праці зі знаннями, певного їх передбачення і управління ними. Припускаючи спонтанність росту знань, тим паче не можна пускати на самоплив процеси його породження, самоорганізації, поширення і зберігання. Відповідальність за управління цими процесами віддавна в суспільстві беруть на себе університети, змінюючи свої форми, але незмінно завойовуючи право на автономність та неза-

лежність у своїй діяльності.

Університет як суб'єкт управління знаннями фактично визначав і далі визначає культурний та цивілізаційний рівень суспільства, здійснюючи викладання найглибших знань; фундаментальні дослідження; збереження культурної ідентичності; систематичну рефлексію над накопиченими знаннями, пошук механізмів їх інтеграції та правильного застосування; присвоєння ступенів (атестація); освіту для дорослих.

Зрозуміло, що університетизація української вищої освіти виявилася механізмом пристосування освіти до розгулу в суспільстві ринкових цінностей, внаслідок чого було втрачено перспективність та об'єктивність відбору і підготовки кращого людського матеріалу. Проникнення ринкових цінностей у такі сфери життя, до яких вони належним чином не мають стосунку, призводить до виникнення проблем професіоналізму в медицині та юриспруденції, політиці та культурі, науці та інших сферах професійної діяльності.

У цей же час університет у всьому світі здійснює дрейф від когнітивної універсальності (тобто претензії університетів на всевідання і всезнання) до соціальної універсальності (тобто намагання учити всіх усього). Традиційним університетам (гумбольдтівського типу) щодалі більшу конкуренцію складають нові "приватні" і "центральні" університети для людей, які вже мають досвід роботи, а не для вчорашніх школярів, заочні вищі навчальні заклади, які виявилися більш сприйнятними до нових технологій. На основі сучасних телекомунікаційних технологій з'явилися й інтенсивно розвиваються дистанційні, відкриті й "теле" – університети, консорціуми університетів. Поява нових форм університетської освіти радикально змінює ситуацію у сфері освіти. Створюється система відкритої освіти, що передбачає відкритість освіти майбутньому ("завжди дивитися вперед"), інтеграцію усіх способів освоєння людиною світу, вільне використання інформаційних ресурсів, особистісну спрямованість процесу навчання, партнерство викладача й студента.

Розглядаючи проблеми, перспективи, тенденції розвитку університетського менеджменту в Україні ХХІ ст., необхідно поставити граничне питання: "А чи існують університети в Україні?", тобто чи відповідають навчальні організації, які називаються університетами, сучасній ідеї університету?

На наш погляд, університет у повному змісті цього поняття в Україні не відбувся, бо він переважно був і є державним знаряддям індоктринації, держава боялася і боїться відпускати університети з міських центральних площ у вільні університетські містечка, не довіряє їм, утримуючи на них тотальних контролерів. Людина в українському псевдоуніверситеті не стає Людиною університету, не здобуває ключових кваліфікацій, необхідних для перетворення суспільства,

яке потрапило в глибоку кризу. Псевдоуніверситет, спрямовуючи соціальну енергетику на дотримання формальних ознак, виявляється основним засобом її блокування.

Український псевдоуніверситет, закріпачений владою, поглиблює провалля між собою та світом. Світ постійно схильний до багатофункціональних змін, зокрема, під впливом комп'ютерних (цифрових) технологій, охоплений загальними зв'язками і глобалізацією, потребує творчих лідерів широкого кругозору, творців інноваційних знань. Однак псевдоуніверситети тяжіють до фіксованого переліку дисциплін, яким властива роздільність і неінтегрованість, залишаються національними, вузько сфокусованими, випускають "гвинтиків", а не лідерів, працюють поза глобальними зв'язками, надають освіту лише окремими блоками і навчають одного і того ж.

Багатофункціональність змін у світі визначає і завдання університетської освіти, яке вбачається передусім у розвитку універсальних здібностей студентів, а потім уже їх спеціалізації. До універсальних здатностей зараховують ті, які дають молодим людям можливість мислити і діяти, здійснювати власний вільний вибір, не піддаючись ідеологізації та маніпулюванню, як з боку викладачів, так і з боку зовнішнього світу. Універсальна освіта дає змогу значно швидше освоїти нові професійні знання, вести діалог з представниками різних професій, знаходити нетривіальні рішення, неможливі в рамках тих або інших конкретних дисциплін. Універсальність і міждисциплінарність освіти стає важливим елементом інтелектуального капіталу.

Інколи перевагу української освіти вбачають в її універсальності. Однак важко погодитися з цим. Якби така орієнтація здійснювалася, то не говорилося б про постійне зростання розриву між вимогами світового ринку та якістю освітніх послуг в Україні, не ставилося б питання про невбудованість української вищої освіти у світовий ринок праці та відставання національних освітніх технологій. Цей розрив зростає, оскільки держава, склавши відповідальність за забезпечення місцями роботи, і далі контролює зміст та організацію освіти, декларативно турбуючись про відповідність підготовки фахівців потребам суспільства. Зокрема, поза увагою залишаються проблеми організації міждисциплінарного навчання, які за чинних правових норм і практик наукового дискурсу вкрай важко вирішувати в освіті.

Як вирішення проблем міждисциплінарності є пошук парадигми постдисциплінарного університету⁴⁶⁷.

Дисциплінарна автономія і університетська автономія є речі взаємопов'язані. Дисциплінарна автономія, яка породжується кваліфікаційними переліками і контролем за їх дотриманням, призводить до подрібнення кафедр і факультетів,

університет як автономна цілісність є гальмівним для неї фактором, а тому натиск КРУ, ВАК, ДАК тощо лише посилює ізоляціонізм дисциплін і зміцнює фахові клани. Міждисциплінарність залишається справою ентузіазму "нового професора", який не вкладається у дисциплінарне прокрустове ложе (недарма кажуть, що для справжньої нової дисертації неможливо знайти опонентів), міждисциплінарність важча для її носіїв порівняно із монодисциплінарністю, оскільки міждисциплінарному досліднику, частіше за все слабко інституалізованому, потрібно апелювати і захищатися перед кількома інституалізованими монодисциплінарними метанаративами, які рідко зацікавлені в перегляді своїх кордонів та підходів. Тому університетська автономія є передусім кроком посилення інтеграційних зв'язків між дисциплінами, оскільки прагматична зацікавленість університету у високій якості своїх випускників посилює внутрішню-університетську кооперацію, а науковці стають вільнішими від напруги дисциплінарних меж.

7. Як університету здобути автономію?

Звичайно, університетську автономію сьогодні тлумачити на зразок монастирської автономії навряд чи доцільно. Автономія ВНЗ зростає пропорційно до кількості зв'язків, у які він включатиметься.

Творення автономного ВНЗ – це передусім зміна його власних концепцій. Держава, декларуючи автономію як нагороду за заслуги і як завоювання потенціалу ВНЗ, розуміє, що український псевдоуніверситет не здатний автономізуватися в чинній системі управління знаннями в суспільстві.

Сучасна Україна, перебуваючи в тимчасовому штучному "університетському подрібненні", потребує цілеспрямованих інтеграційних рухів, які приведуть до свободи знання шляхом створення автономних "мегауніверситетів"⁴⁶⁸ відповідно до принципів Болонської декларації, яка аргументовано окреслює моделі вищої школи початку ХХІ століття.

За метафору щодо реформи українського університету може слугувати один із найяскравіших висловів в економічній науці – "творче знищення", який належить Й. Шумпетеру. Підприємець – це герой, який знищує старі економічні структури і створює нові. Головним питанням є не те, "як капіталізм управляє існуючими структурами, а те, як він їх створює і знищує".

Тому вкрай необхідна інтеграція ВНЗ у формі "творчого знищення" в українські мегауніверситети, які б змогли встановити справжню університетську автономію і внести в потоки функціонування знання в країні стратегічні впливи зміцнення суспільства, взявши на себе відповідальність за компетентність та ос-

віченість людських ресурсів у певному регіоні чи масштабах держави.

Що найважливіше тут? Ядро української культури (орієнтація діяльності на ренту, а не на заробляння прибутку) надає цілком певну протидію автономним інноваціям. Тому керівний державний механізм для утвердження автономії – забезпечення реального публічного конкурсного (грантового) фінансування університетських навчальних і дослідницьких програм.

Україна відчуває необхідність університетської автономії, про що свідчать укази Президента України про надання декільком ВНЗ статусу самоврядних. Звичайно, ще потрібно дослідити, за якими ознаками дарується президентська автономія – за виняткову слухняність, чи це процес справжнього утворення "вільних університетських зон". Доки університети не розглядатимуться як підприємства інтелектуальних капіталістів, яким потрібна допомога у фінансуванні фундаментальних досліджень і послаблення фіскального контролю, до тих пір університети не відіграватимуть ту роль, на яку має сподіватися "надійне суспільство". Лише державною недалекоглядністю можна пояснювати контролюючий і податковий тиск на освіту (приватну передусім), коли зароблені в освіті кошти спрямовуються не на приріст інтелектуального капіталу нації, а, ймовірно за все, на оплату державних прорахунків. Університети повинні здобути право знати і рахувати свій капітал, темпи і обсяг його зростання. Зловживання в окремих приватних ВНЗ не можуть бути аргументом для гальмування автономного економічного, освітнього і наукового розвитку університетів.

Суспільство переважно прагне предметного (конкретного) знання і насамперед його цінує. Сьогодні ми знаходимося у тому становищі, коли знання потрібно добувати так само, як добувають корисні копалини. Пошукові сервери Інтернету – це своєрідні шахти над покладами знань. Ми щось за їх допомогою видобуваємо, але не все, до того ж ми з рудою витягуємо на поверхню багато породи. З розвитком Інтернету ми стаємо залежнішими від спаму, нас змушуватимуть чимраз більше читати те, що ми не хочемо читати.

Система відносин щодо того, як ми бачимо своє майбутнє і виробництво "команд" із його досягнення та намагання домогтися виконання цих команд, чи лояльності щодо них – значною мірою залежить від стану управління знаннями в суспільстві.

Сьогодні в Україні знаннями управляють усі потроху – НАНУ, МОН, ВАК, Президент і Уряд, приватні особи, податкова адміністрація, прокуратура і суд, ЗМІ, видавництва. Але це управління зводиться переважно лише до команд – виробити, добути, поширити, приховати.

Ректор, котрий прагне розбудувати новий ВНЗ, у цьому контексті повинен бачити один вихід з безлічі проблем, які його очікують. Це перетворення ВНЗ у "мислячу організацію" без очікувань, що Уряд, Влада помудрішають. Сучасний ВНЗ, навіть в умовах України є настільки потужним інтелектуальним центром, що йому під силу зрозуміти, що проблема не в кваліфікаціях, які надаватимуться студентам за застарілими стандартами і програмами, а в стратегіях, якими озброює ВНЗ своїх випускників. А ці стратегії визначатиме Новий ректор і Новий професор. Останні мають очікувати не нового централізованого управління знаннями, а здійснювати невпинний академічний дрейф в уподібненні до кращих ВНЗ. А таких зразків достатньо.

Післяслово до розділу 10

Цей розділ писався ще до приєднання України до Болонського процесу, який останніми роками стає дедалі відчутною реальністю як для всієї Європи, так і громадян України. Оновлення української вищої школи корелюється із ідеями Болонії, про що вище ми вже говорили. Приєднання України до цього процесу надає нашій країні можливості поглибити відносини з європейськими державами в подальшій інтеграції до ЄС. Проте болонізація української освіти майже не вплинула на вирішення питань, про які йшла мова в цьому розділі.

Болонський процес в Україні (як і в Росії) критикується двома способами. По-перше, критикуються власне засади Болонського процесу самі по собі, і в них відшукується якийсь злий умисел. Інший напрям – приховування окремих інтересів рамками Болонського процесу. Наприклад, в ідеї створення "дослідницьких університетів"⁴⁶⁹ рядові викладачі вбачають "революцію бюрократів" у інтересах самих же бюрократів, оскільки наріжним каменем у проекті цієї реформи є не розвиток особистості викладача, а організація (університет, тобто його керівник). Інші критики експеримент зі "створення моделі автономного університету, що відповідає особливостям України"⁴⁷⁰, розцінюють як пустопорожню діяльність, оскільки згідно зі ст. 29 Закону "Про вищу освіту" кожний ВНЗ в Україні і так уже "є самокерованим і автономним". Тому якщо прагнути власне автономії, то і без експериментів на виділених ВНЗ можна усе вирішити підзаконними актами для усіх ВНЗ, проте бажання автономії немає в самих університетів.

Ще одним прикладом "псевдоболонізації" може стати ідея про скасування єдиного загальнодержавного зразка диплома: з метою підвищення якості освіти запропоновано впровадити порядок, за якого державні ВНЗ видаватимуть дипломи державного зразка, а інші – недержавного. Насправді, в умовах сталої тен-

денції до зменшення кількості абітурієнтів та конкуренції ВНЗ за вступника це є ударом по ВНЗ недержавної форми власності. Впровадження у межах однієї країни двох типів дипломів видається дивним в умовах приєднання України до європейського освітнього простору, де випускники ВНЗ різних країн отримують єдиний додаток до диплома європейського зразка. Державна вища освіта таким чином прагне встановити ще один фільтр для приватної вищої освіти⁴⁷¹.

11. ГЛОБАЛІЗАЦІЯ І ОСВІТА: ВІД ІЄРАРХІЇ ДО ГЕТЕРАРХІЇ

В умовах глобалізації найважливішою проблемою освіти бачиться її розвиток від ієрархічної організації функціонування знання у суспільстві до гетерархічної, що обумовлює освоєння філософії соціального конструкціонізму, десакралізацію знання і звільнення від моделі пошуку універсального знання у рамках загальних навчальних планів, створення контекстуально специфічних значенневих просторів, що враховують інтереси всіх сторін у конкретній освітній ситуації. Гетерархія є мережна ситуація діалогу, взаємовпливів, узгодження і синергізму інтересів, коеволюції рівних за статусом учасників, припускає унікальність місця, часу і походження кожного із них. У цьому зв'язку українській освіті важливо освоювати філософію освіти Пауло Фрейре, діяльність і творчість якого окреслює як "поворот" в освіті "до повсякденності", так і призначення освіти як інноваційної "форми втручання у світ".

Обговорення проблеми "освіта в умовах глобалізації" здебільшого відбувається у технологічному аспекті з точки зору формування і розвитку єдиного міжнародного освітнього середовища, вирішення таких завдань, як уніфікація вимог до національних систем освіти і стандартизація технологій навчання, управління знаннями в умовах глобалізації і конвергенції освітніх ринків⁴⁷². Безумовно вплив глобальних політичних, економічних і соціальних трансформацій на систему освіти країн Східної Європи, зокрема України, приводить до здійснення проєктів покращення форм і змісту освіти, зміни світогляду вчителя. Однак міжкультурна і транснаціональна взаємодія у галузі освіти та професійного розвитку вчителя настільки ще слабка, що говорити про становлення транснаціональної системи освіти в технологічному аспекті ще зарано. Разом з тим глобалізаційні процеси потребують настійного переосмислення практики управління післядипломною педагогічною освітою на міждержавному, державному й регіональному рівнях.

Для такої роботи необхідно передусім з'ясувати причини низького рівня транснаціональності освіти і концептуальні рамки філософії її розвитку. Справа в тому, що стосовно українського освітнього простору важко говорити про його входження у глобальну економіку знання у стані "пригнобленості вчителів України", про який свідчить як низка публікацій, так і об'єктивний економічний аналіз положення вчителя у суспільстві. Водночас, як ми вже наводили

думку В. Нікітіна, "освіта – єдиний реальний ресурс глобалізації для України", який ми стрімко втрачаємо⁴⁷³.

У комплексі цих проблем найбільше потерпає післядипломна педагогічна освіта як синтетичне поєднання вищої і середньої ланок освіти в суспільстві і водночас заручниця їхніх невирішених проблем. Адже квола "болонізація" вищої педагогічної освіти ще не спродукувала конкретні формати для організації освіти, а реформування середньої освіти у формі "дванадцятиризації" не забезпечило достатньо для неї "вхідного матеріалу", або хоча б зрозумілої філософії реформ ("сирий" стан навчальних програм і відсутність хоча б сигнальних примірників нових підручників, брак методологічних текстів про їх інноваційність, невстановлене об'єктивне співвіднесення української освіти з освітою інших європейських країн і його врахування при визначенні напрямів роботи). Експериментально не доведена ефективність пропонованого нового змісту і впроваджуваних форм організації освіти створює враження імітації інновацій в українському освітньому просторі, яка поглиблюється загрозою "консциєнтальних війн" для свідомості суспільства, які, за оцінками деяких аналітиків, аж ніяк не можна відкидати з наростанням глобалізаційних впливів на суспільство.

Тому найважливішим аспектом проблеми "освіта в умовах глобалізації" бачиться її розбудова на засадах філософії соціального конструкціонізму, яка передбачає розвиток педагогічної практики від ієрархічної організації функціонування знання у суспільстві до гетерархічної, використання методологічних підходів постсучасної освіти. У цьому зв'язку українській педагогіці важливо освоювати систему і філософію освіти "стовпа" мультикультурної педагогіки Пауло Фрейре, діяльність і творчість якого окреслила як "поворот до повсякденності" в освіті, так і призначення її як інноваційної форми втручання у світ.

Розгляньмо послідовно аргументи на підтвердження цієї ключової тези.

1. Система освіти і філософія освіти Пауло Фрейре

Тут не претендуємо на інтегративний виклад концепції видатного педагога другої половини XX ст. Пауло Фрейре. Цей бразильський просвітител, теоретик і методолог соціального розвитку на початку шістдесятих років минулого століття брав участь у гуманітарних акціях, метою яких була самоосвіта для дорослих як у розвинених країнах, так і в країнах, що розвиваються. Досвід проведення цих акцій і покладено в основу теорії П. Фрейре. У рамках свого просвітництва П. Фрейре шукав шляхи подальшої гуманізації суспільств, що скинули із себе тиранію, відмовилися від придушення особистості. Індивідуальна доля харизматичної особистості П. Фрейре (заслання, ув'язнення) породжува-

ла атмосферу загадковості оточення його роботи, а відсутність у його творчості твердого теоретичного каркасу, який би об'єктивно підтверджував унікальне інтерпретування ним освітніх ситуацій і процесів, ускладнює інтеграцію його поглядів. Тим більше український читач майже нічого не знав про Фрейре, лише 10 років тому про життя Фрейре він міг найповніше дізнатися з російського перекладу статті німецького професора Heinz-Peter Gerhardt "PAULO FREIRE (1921- 97)", опублікованої у спеціальному випуску журналу ЮНЕСКО "Перспективи" "Мислителі освіти" (vol. XXIII, 3/4, 1993, p. 439 58), англійський варіант якої можна прочитати в Інтернеті. Heinz-Peter Gerhardt ще у 1978 р. написав книгу "Теорія і практика Пауло Фрейре", пізніше перекладену англійською та португальською мовами. На сьогодні зарубіжна Фрейріана нараховує сотні, якщо не тисячі, праць про Фрейре та його творчість і діяльність. Проте у пострадянському просторі майже немає спроб пізнання творчості П. Фрейре; винятком є стаття Л. Бухаревої⁴⁷⁴ та ще декілька невеликих публікацій. Тим приємніше дізнаватися, що у слов'янському світі твори південноамериканського освітянського мислителя стали найбільш доступними саме для українського читача, оскільки українською перекладено вже п'ять книжок Фрейре⁴⁷⁵, а переклади російською та іншими слов'янськими знайти не вдається.

Коротко оглянемо зміст українських перекладів праць Фрейре.

У книзі **"Педагогіка пригноблених"** Фрейре пропонує метод рівноправного діалогу в освіті, який має сприяти визволенню людини від фізичного, психологічного та ідеологічного гноблення у навчальному процесі й вільному розвитку особистості, надає корисні практичні поради педагогам щодо організації навчального процесу за новою освітньою парадигмою⁴⁷⁶. Книга **"Педагогіка душі"** висвітлює основні ідеї та принципи освіти, новаторські ідеї навчання та виховання, невідривність процесу засвоєння знань від політичного, ідеологічного, економічного та культурного контекстів⁴⁷⁷. У книзі **"Учителі як працівники культури: листи до тих, хто наслідує вчителю"** викладено основи професії учителя, розглянуто питання філософського осмислення способів пізнання людиною світу та відповідні міркування стосовно побудови навчального процесу. Прикметно, що ця книга харківського видавництва "Акта" стала тріумфатором "Книжки року – 2003"⁴⁷⁸. Книга П.Фрейре **"Педагогіка свободи. Етика, демократія і громадянська мужність"** в українському перекладі О.Дем'янчука є завершенням трилогії П.Фрейре, започаткованої книгами "Педагогіка пригноблених" та "Педагогіка надії". У "Педагогіці свободи" автор подає свої погляди на професію вчителя та гуманістичну освіту, модель якої він детально розробляв у попередніх працях⁴⁷⁹.

У міжнародному он-лайнному зібранні рецензій на праці Фрейре на остан-

ню книгу є всього дві рецензії⁴⁸⁰. Враховуючи, що результат пошуку в англomовному Інтернеті за словами "Paulo Freire" становить 358 000 сторінок (українсько-російський контент містить не більше ніж 20), викликає здивування така невелика кількість рецензій на цю книгу. Проте, вчитуючись у неї, стає зрозуміло, що мала кількість рецензій викликана складністю рецензування книги, яка написана щільно, переважно афористично (можливо, саме ця особливість стилю П. Фрейре привела до того, що він є найбільш цитованим автором у західному освітньому дискурсі). Ця книга фактично є розширеною авторською анотацією на всю творчість Фрейре, отже, майже однаково – рецензувати цю одну книгу, чи усю спадщину Фрейре.

"Педагогіка свободи" була написана для магістерського семінару з педагогіки визволення в Школі педагогіки Гарвардського університету восени 1997 р.⁴⁸¹, який збиралися провести Пауло Фрейре і Дональдо Маседо, професор Вільних мистецтв і педагогіки Університету Массачусетс, Бостон. Останній, до речі, детально описує в передмові про опір поглядам Фрейре з боку професорів традиційної педагогіки Гарвардського університету.

Пауло Фрейре "непокоїть дві речі – питання про те, що ж складає освіту й робить людину вчителем, а також роздуми про освітню діяльність з прогресивної точки зору"⁴⁸². Він бачить освітню діяльність як "неперервну дію з метою продукування інтелектуальної думки й розвитку автономії учителя й учня". Фрейре вважає необхідною відповіддю "на образу освіти" інтелектуальну, критичну, політичну боротьбу, а у стратегічному плані – "боротьбу проти тих, хто завдає цих образ". На його думку, "наша сила як педагогів полягає в нашій серйозності як професіоналів, здатних до політичної організації", "змінити стан справ важко, але можливо", ми можемо спланувати нашу політико-педагогічну стратегію"⁴⁸³.

Система освіти і філософія освіти Фрейре породжена багатьма філософськими течіями, такими як феноменологія, екзистенціалізм, християнський персоналізм, гуманістичний марксизм і гегельянizm. Він імпортував у Бразилію європейські ідеї та доктрини, порівнював їх з потребами специфічної соціально-економічної ситуації, розширював їх і повторно фокусував провокативним способом думки, навіть для освітніх мислителів Європи і Північної Америки.

Через те, що Фрейре працював і жив усередині специфічних освітніх культур і писав про них, відчувається, що він розвивав тільки ті складові його теорії, які були доречними до соціальної ситуації, в якій він працював; отже, здійснював тільки синтез перспектив освіти, що стосуються скоріше цих галузей, ніж подавав повністю розвинену соціологію чи філософію освіти. Він завжди писав скоріше те, що пов'язане з його переконаністю, ніж дбав про аргументацію від-

повідно до академічних традицій⁴⁸⁴.

Фрейре особисто зазнавав різних форм гноблення. Він викриває їх, показуючи, як гнітючі ідеології трансформуються в правила, процедури і традиції установ і систем. Пропозиції Фрейре є утопічними, проте він підтримує віру в здатність людей висловлювати їхню думку з метою оновлення соціального світу, створення більш гуманного суспільства. На переконання Фрейре, зреформована освіта, яку він називає "деколонізаційною", має ґрунтуватися на поліцентричності знання, тобто "на проблематизації євроцентричного знання з його колонізаторськими підвалинами, ... вона також повинна валоризувати різні культури різних груп, що існують у багатоетнічному суспільстві"⁴⁸⁵.

Творчість Фрейре є реакцією на бюрократизм макроструктурних реформ суспільного устрою, освіти, базисом для конвергентних тенденцій у сучасній філософії освіти. *Протест проти "диктату" теорій, систем у педагогіці, рух за "демократичність", плюралізм самодостатніх практик обумовили змикання її з "антипедагогікою", як інколи класифікують концептуальні побудови П. Фрейре і І. Ілліча . Рецензія на книгу І. Ілліча*⁴⁸⁶ "Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир"⁴⁸⁷.

На думку О. Дем'янчука, сформульовані Фрейре нові підходи до формування знань людини, до її розвитку як історичної особистості "у світі й зі світом", є справжньою інновацією, тобто утвердженням нової парадигми, якісно відмінної від попередньої. Нова філософія освіти, розроблена Фрейре, полягає в реальному, а не декларованому індивідуальному підході до кожної особистості, у партнерстві учителів і учнів, у принципово гуманістичних методах та етиці навчання. Тому вона і є тією інновацією як сукупність принципово нових "винаходів" і "відкриттів", що торує шлях до наступних вдосконалень, відкриттів і звершень.

2. Від пригнобленого учителя до нового професора

Особливо багато уваги Фрейре приділяє питанням пригноблення особистості. Він упевнений, що правильно організована освіта здатна звільнити учнів від цього пригноблення, тому його освітня концепція називається "визвольною педагогікою".

Вище вже писалося про схожість описів Фрейре з реаліями української освіти, зокрема, стосовно "пригнобленості учителів".

Тому ідеї Фрейре не згадуються, наприклад, у доповіді "Розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір" (2004). Навпаки, завдання педагогічної освіти – формувати вчителя як фахівця і як лю-

дину високої культури, яка має особистий позитивний вплив на індивідуальність учня тощо, формуються на основі уявлень Другого статуту Луцької школи 1624 року про "смирennemудрість" учителя:

*"Учитель має бути благочестивий, розсудливий, смиренномудрий, лагідний, стриманий, не п'яниця, не блудник, не хабарник, не гнівливий, не заздрісний, не сміхотворець, не лихослов, не чародій, не басноказатель, не посібник єресей, але прихильник благочестія, в усьому являючи собою взірець добрих діл. Узятиши увірену йому дитину, повинен дбайливо навчати її корисних наук, за неслухняність карати, але не по-тиранськи, а по наставницьки; не надмірно, а по силах; не з буйством, а лагідно і тихо"*⁴⁸⁸.

Професія вчителя, як і будь-яка інша, еволюціонує. І напевно чи доцільно на початку ХХІ ст. шукати засади для виправдання сучасного призначення і статусу учителя у феодальному суспільстві ХVІІ ст. Справді, цей факт пошуку підтверджує, що "наше авторитарне минуле нині відчуває на собі виклик з боку неоднозначної сучасності, через що ми коливаємося між авторитаризмом і обмеженою свободою, між двома видами тиранії – тиранією свободи і тиранією надмірної авторитарності. А іноді ми відчуваємо одночасно дію обох"⁴⁸⁹. Якщо читач подумає, що це написано про Україну, то він помилиться. Так Фрейре пише насправді про "тут, у Бразилії" 1996 р.

Ідеї проектування компетентності вчителя не за статутом 1624 року, за яким учителю достатньо бути "не п'яницею, не блудником, не хабарником" et cetera аж до "не посібником єресей", а на засадах спадщини П.Фрейре зацікавлено сприймають у Каліфорнії⁴⁹⁰.

Центральним завданням проголошується формування викладача, який здатний відображати власну практику і розглядати свій досвід як найбільш важливе джерело для побудови знання, починаючи з аналізу своїх методів, щоб зрозуміти способи вирішення щоденних складних проблем школи, як він використовує свої знання і як він створює нові процедури і стратегії викладання й навчання.

У наш час є можливість за допомогою різних технологічних засобів створення глобальних сферних соціальних структур, тобто нових світів, як особистісних, так і колективних. Внаслідок цього постає багато питань, спрямованих до освіти, особливо щодо необхідних для цього компетентностей педагога. Адже цей технологічний апарат може призвести нас, як і в минулому, до тієї ж освіти, яку Фрейре назвав "банківською освітою". Ролі педагога дійсно загрожують у наш час зміни.

Педагог буде зачарований світом технологій, якщо він не матиме діалогічного досвіду, критичного сумління щодо його завдань і соціального місця, у яко-

му перебуває освіта, і пристрасті до навчання. Без звернення уваги на ці аспекти освіта ХХІ ст. не буде відрізнятися від того, що так критикував і намагався змінити Фрейре.

Формування викладача має йти новими напрямками. Воно не повинне ґрунтуватися лише на нових проблематичних технологіях, а передусім на формуванні вільного інтелекту викладача. Згідно з Фрейре, навчання має приносити ризики до нового і "готовність до ризику", які не можуть бути відхилені або прийняті тільки тому, що нове як критерій відмовлення від старого, не є тільки хронологічна давність. Старе, що підтримує його законність або реалізовує традицію, або відзначає присутність, вчасно залишається новим"⁴⁹¹.

3. Від ієрархії до гетерархії

Сучасну освітню практику, як і раніше, на подив добре описує "дієлогічна" модель освіти, яку відкрив П. Фрейре (1985). Так вважає Кеннет Дж. Джерджен (професор психології Свартморського Коледжу, штат Пенсільванія, США)⁴⁹². Освітні інститути продовжують будуватися і діяти відповідно до традиційних поглядів на знання як на кумулятивне (екзогенне) і універсальне (ендогенне) навколо "дієлогічної" моделі Фрейре, яка описує ієрархічну систему, у якій авторитетність присвоюється насамперед акторам, котрі виробляють знання. Як правило, це експерти в якій-небудь галузі, наприклад, учені і дослідники. Ці експерти визначають ті істини, яких потрібно навчати учнів насамперед або "нагодовувати", у категоріях Фрейре. Далі в цій ієрархії перебувають такі експерти в освіті, як розроблювачі навчальних планів, що розподіляють знання на освітні порції. За ними сліднують адміністративні працівники і чиновники, що роблять вибір між цими порціями. Учителі з'являються наприкінці як інструменти розподілу освітньої їжі серед учнів. Учні ж повинні просто засвоювати знання, визначені освітніми порціями.

Критику такої системи освіти поглиблює соціальний конструкціонізм, що показує К.Дж.Джерджен у своїй статті.

По-перше, на думку соціальних конструкціоністів, так розподілене знання неминуче призводить до специфічних уявлень про правильне, і в цьому змісті ієрархія знання веде до тоталітаризму, або, у термінах Фуко, посилюються відносини влади, у яких споживач знань є пішаком.

По-друге, ієрархічна модель придушує контекстуальні і прагматичні умови, що надає значимості мові чи текстам акторів-авторитетів. Внаслідок цього втрачаються життєвість мови, її практична значущість і здатність породжувати нове у відповідній спільноті.

По-третє, оскільки авторитетні дискурси розглядаються як священні продукти "наших кращих розумів", вони прагнуть до монологічної циркуляції в ієрархії. Тобто вони не передаються від груп адміністраторів до спільнот учителів і учнів як запрошення до обговорення і доповнення.

По-четверте, монологічні практики виробництва знання і цінностей конфронтують з діалогічними. Кінцевою точкою монологічної освіти є учень, що поглинає абсолютно усе, що йому пропонується, і в підсумку він копіює акторів-авторитетів. Якими би талантами, новими ідеями або спеціалізованою освітою не володів індивід – усе це заборонено вводити в діалог. Учені і керівники встановлюють навчальні плани і методи для шкіл, що позбавляють учителів голосу. Стандартизовані навчальні плани, що доводяться школам, на погляд конструкторів, роблять учителів професійно непридатними. Оскільки вчителі сприймаються як техніки, що тільки реалізують готові плани, вони втрачають здатність рефлексувати більш значущі освітні проблеми і пропонувати власні рішення чи ефективно їх доповнювати. К. Дж. Джерджен цитує думку Ароновіца і Жиру: багатьма сучасними освітніми реформами вчителі зводяться до статусу чиновників нижчої ланки, головне завдання яких полягає у реалізації нововведень, придуманих експертами вищого рівня з кола державної й освітньої бюрократії⁴⁹³.

Отже, ієрархічна модель робить учителів професійно непридатними, і так само розучує й учня, оскільки ієрархічні відносини в школах відбивають в учнів бажання діяти і творити.

Альтернатива конструкторів щодо ієрархічної моделі авторитетності знання полягає у десакралізації знання і звільненні від моделі пошуку універсального знання, відповідно до загальних навчальних планів. Ними вважається важливим створення контекстуально специфічних значеннєвих просторів, які враховуватимуть інтереси всіх сторін у конкретній освітній ситуації, тобто пропонують рух від монологу до діалогу або від ієрархії до гетерархії.

Цим поняттям сьогодні описується мережна ситуація діалогу, взаємовпливів, узгодження і синергізму інтересів, коеволюції учасників, рівних за статусом, яка базується на унікальності місця, часу і походження кожного із них. Цей термін увів у науковий лексикон професор Массачусеттського технологічного інституту Уоррен Маккаллох ще в 50-х роках ХХ ст., назвавши ним таку систему, у якій сукупні здатності до самоорганізації значно перевищують аналогічні здатності окремих її частин. У гетерархічних системах, звичайно, є певні правила, прикладом яких є Інтернет, проте ці правила значно "м'якші" за правила ієрархії. Будь-яка неправда, що розповсюджується в ієрархічній системі, поступово пронизує її і стає своєрідним інформаційним стрижнем. Якщо ж неправда

проникає в "гетерархію", то навіть за умови її більш швидкого поширення система насамперед зберігає можливість її виявлення, а отже, і протистояння їй⁴⁹⁴. Інформаційна вірогідність гетерархічної системи ґрунтується не на організації захисту від дезінформації, а на створенні засобів контролю і перевірки даних. Метафорично, але не категорично, підсумовують: ієрархія збільшує силу, а гетерархія – розум.

З конструкціоністської перспективи будь-яке знання бачиться як вибудоване в деякій перспективі гетерархії і ціннісно навантаженим. Тому входження в певну галузь знання – це входження у специфічну форму життя. Таке входження саме по собі не є кроком до демократії; це знаходження одного голосу можливою ціною інших. У цьому змісті пропонувані аргументи підтримують сучасні рухи вбік плюралізму в освіті, що намагаються відкрити можливості для тих, хто традиційно був виключений з виробництва знання. Дослідники, приміром, вважають, що "справжня реформа навчальних планів повинна відбуватися у тих інститутах і тими, хто тісніше за всіх пов'язаний з життям учнів: учителями, адміністраторами, самими учнями й іншими членами громади". Замість того, щоб розглядати вчителів як техніків, навчених поширювати авторитетне знання, пропонується посилити роль "учителів як творців навчальних планів". Замість того, щоб приймати експертні пропозиції як і чого навчати, учителі знаходять здатність, використовуючи дослідження дією, збирати власні дані і самостійно ставити освітні питання. У багатьох випадках це призведе до більш контекстуально специфічного використання знання. Із процесу створення навчальних планів не повинні вилучатися учні, батьки або навіть суспільство. У їхньому змісті мають надаватися учням засоби для демократичного життя і бачення можливостей загального соціального контексту, навчальний план повинен залучати учнів до ухвалення актуальних рішень на підставі загальності рівності і справедливості.

4. Постсучасна освіта

Рамковими принципами постсучасної освіти проголошуються антифундаментальність, екологізація, рефлексизація, "композиціонізм", сублімація, тенденція до холістичності, як можна дізнатися з багатьох творів її теоретиків і практиків. Ці принципи поширюються ними на всю сферу освіти, однак дуже рідко трапляються спроби конкретно окреслити специфіку постсучасної освіти у викладанні конкретних навчальних дисциплін.

Значення ідей постмодернізму для освіти систематично розглянули Ароновіц і Жиру в книзі "Постсучасна освіта" (1991)⁴⁹⁵. У 1995 р. колективна моног-

рафія "Education and the Postmodern Condition" запропонувала осмислення значення концепції Ліотара в англomовному світі стосовно освіти. У ній була здійснена експлікація проблем легітимізації знання, суб'єктивності, ідентичності, людської свободи і соціальної діяльності для розвитку критичної педагогіки, гетерономної політики освіти. Аналіз освітньої ситуації за допомогою "постмодерністських" понять, таких як "домінування", "приховані навчальні плани", "політичний контроль", "влада", "ідентичність", "знання", "освіта", "звільнення", обіцяв рятівний вихід із "катастрофи освіти"⁴⁹⁶.

Завдання постсучасної освіти в соціокультурних умовах України, говорячи словами В. Нікітіна, є створення поруч із традиційною системою освіти "іншої системи освіти", через становлення якої і будуть зроблені потрібні зміни. Стосовно ж творчості Фрейре постсучасна освіта в Україні бачиться такою, що реїфікує префікс "пост" у смислі Ліотара, за яким він "означає не рух на зразок some back, flash back, feed back, тобто рух повторення, але деякий "ана-процес", процес аналізу, анамнезу, аналогії, анаморфози, який переробляє щось "первісно забуте"⁴⁹⁷. Бо, здається, саме реалії пригноблення, які аналізував Фрейре на прикладі Латинської Америки, є "первісно забутими" як у сучасній педагогіці України, захопленої псевдоінноваціями, так і у світовій освіті.

12. СТАВАТИ ФІЛОСОФОМ ВЛАСНОЇ ОСВІТИ

Навряд чи однозначно можна погодитися з тезою, за якою в умовах принципової доступності економічних, управлінських, підприємницьких та інших знань і технологій не може бути "бідних країн", а можуть бути лише безпорадні та ліниві країни. Це також справедливо для компаній, усіх видів бізнесу і промисловості, для організацій, для кожної людини.

Тоді чому в Україні не здобувають належної освіти, яку б ми помітили в ефективній роботі державних інституцій, громадських організацій, і, зрештою, у європейському рівні благополуччя українського населення?

Причин невідповідності української освіти викликам сучасного світу багаться декілька. Передусім індивідуальні. Невдача в навчанні (як особистісна порівняно з однокурсниками, так і глобальна, порівняно з однолітками інших країн) у низці випадків пов'язана саме з тим, що суспільство або школа не готові прийняти культуру або особистість студента⁴⁹⁸.

Студентам повинна бути надана можливість розвивати власні підходи до освіти, що відповідають їхній культурній і особистісній цілісності та ідентичності. Тут мають значення власні міркування особи, що навчається. Студенти можуть спробувати осмислити свій освітній досвід. Вибір власного шляху освіти не завжди може бути вдалим, але, у всякому разі, це буде власна, а не чужа помилка. Тому необхідно розвивати власну здатність до активного самовизначення в освіті, тобто здатність бути філософом власної освіти. Якщо, за К. Поппером, усі люди є філософами⁴⁹⁹, то тим паче ця всезагальність має стосуватися проблем здобування людиною освіти, відповідної її цілям та цінностям.

Як вказує Маріанн Айім (Університет Західного Онтаріо, Канада)⁵⁰⁰, учень, студент повинен не просто "одержувати" (to receive) освіту, але повинен "вимагати" (to claim) її. Досвід показує, що учні, особливо молодшого віку, якщо їм надана можливість вибирати й активно впливати на освіту, "навмисно знижують її рівень". Їхній вибір часто виявляється недалекоглядним, вони відмовляються від предметів, які вважаються ними складними для засвоєння або потребують тривалих зусиль. Однак це, як правило, пов'язано не з певною філософією освіти, а скоріше, з її відсутністю, як і з відсутністю керівництва і поради, що допомогли б її виробити. Роль викладача полягає в тому, щоб допомогти поглянути на справу з більш широкої точки зору.

Орієнтація на виховання здатності "бути філософом власної освіти" дає змогу по-новому поглянути на "вічних сперечальників" – учнів, що дратують викладачів зауваженнями щодо необхідності учити те або інше. Американці гово-

рядять, що такими "сперечальниками" керують три "R": "resisting" (опір), "rejecting" (відмова), "rebellious" (обурення). Але, найімовірніше, у цій різномірній групі є і філософи власної освіти. Щоб відрізнити їх, насамперед потрібно відокремити нездатність вивчити що-небудь від небажання. І якщо мова йде саме про небажання, то необхідно оцінити здатність, там, де вона має місце, задумуватися про зміст того, що ти учиш.

Здатність бути філософом власної освіти значною мірою залежить від віку. Однак і дорослі мають потребу в розвитку перерахованих вище умінь і навіть молодші школярі здатні до певної свободи в русі від повної підпорядкованості пропонованим освітнім програмам до осмислення власного досвіду.

Маріанн Айім помічає, що поведінка студентів значно відрізняється від поведінки персонажів Платона в його діалогах. Наприклад, у діалозі "Мено" юнак запитує Сократа, чи можна навчити чесноти (добродетності). Айім ніколи не зустрічала такої глибокодумності у своїх студентів. Вони найчастіше запитують про те, скільки сторінок повинно бути в заключному есе, чи будуть на іспиті питання того чи іншого філософа тощо. Звичайно, Сократ розмовляв зі своїми студентами віч-на-віч, а в Айім навчаються 95 осіб, і серед них звичайно знаходяться окремі, що цікавляться абстрактними проблемами. Але спроби спільного обговорення цих питань незмінно приводили до хаотичного і безсистемного блукання серед асоціацій студентів.

Здатність **стати "філософами власної освіти"** можна розвивати. Для цього потрібно культивувати три уміння:

- 1) "бачити" предмет на відстані;
- 2) "бачити" його під новим кутом зору;
- 3) переживати моменти "оторопіння".

Про ці уміння говориться в платонівському діалозі "Мено". Юнак Мено зауважує, що Сократ діє на слухача подібно до риби торпедо (*torpedo marmorata*), яку називають також "електричним променем". Сократ несподіваним зауваженням змушує співрозмовника "оторопіти" і задуматися над речами, що раніше видавалися зовсім зрозумілими⁵⁰¹. Френк Маргоніс (Університет штату Юта, США) вважає, що і самі філософи як діячі освіти повинні задуматися (можливо, пережити шок), якщо те, з чим вони зіткнулися, суперечить їхнім переконанням, і сміливо вирушити далі в пошуках істини. У цій здатності до переосмислення – базисна сила філософії. Ще краще, якщо цей процес переосмислення викладач може розділити зі студентами. **Головне у філософії не в тому, щоб запам'ятати вчення філософів минулого, а в тому, щоб засвоїти власне вміння філософувати, навчитися ставити (зокрема і собі) філософські питання, шукати такі світоглядні принципи, що надавали б можливість побачити альтер-**

нативні підходи до істини і реальності.

Проблема полягає не тільки в тому, що "метод риби торпедо" важко культивувати, але й у тому, що це небезпечно робити. Останнім часом підкреслюється право викладача на використання наступальних педагогічних методів, що змушують студентів глибше і критичніше задумуватися над досліджуваними проблемами. Це аргументується тим, що практично будь-яке висловлення може будь-кого зачепити. Але на практиці наступальність часто виявляється пов'язаною насамперед з нав'язуванням викладачем власних поглядів.

М.Айім більше подобається образ не риби торпедо, а бобра. Ця сильна тварина здатна валити великі дерева, перегризаючи їхні стовбури своїми зубами; однак вона здатна не лише руйнувати, але і будувати – зводити греблі з отриманого матеріалу. Ця мила і товариська тварина підтримує відносини з іншими бобрами за межами сімейної групи. У цьому зв'язку Айім вважає, що правильніше говорити не про те, щоб "стати" філософом власної освіти, а щоб "навчитися ним бути" (perform).

Міркуючи над тим, яким чином можна спантеличити студентів, поставити їх у безвихідь перед новим поворотом думки, Айім зауважує, що **робота викладача – це в певному сенсі шоу**, а також навичка, відмінна від вираження власного Я. Неоконсерватори виступають за право на будь-яке висловлення, будь воно сексистським або расистським, тому що його обговорення і доведення його хибності може відкрити шлях до істини. Тому в довгостроковому плані корисні також і омани. Однак шкідливим може бути не тільки зміст висловлення, але і вплив, що певні символи здійснюють на мислення людини, яка їх сприймає та інтерпретує. "Оскільки робота викладача полягає в тому, щоб створювати символи і впливати за їх допомогою на розум, я вважаю, що в пірсівському розумінні ця робота має великий позитивний або негативний потенціал, що почасти буде полягати у виборі певного навчального плану, словника й образів". **Викладання – це моральне підприємство**. Як писав Пірс, єдині дії, про які не можна судити з моральної точки зору, – це дії, що знаходяться за межами самоконтролю. Люди відповідальні за символи, які вони створюють і озвучують, особливо коли викладач навчає, а учні – навчаються.

Метафора бобра необхідна для того, щоб змусити викладачів ставитися більш відповідально до аналізу того, що учні можуть конструювати з пропонуванних викладачами символів. Образ же риби торпедо корисний для самих викладачів, допомагаючи їм самим стати філософами власної освіти.

Розвиваючи імператив "стати філософом власної освіти", потрібно зрозуміти, яким чином він може бути конструктивним для педагогів – працюючих та майбутніх. По-перше, їм освіта потрібна з точки зору розробки ними ефектив-

них програм, сценаріїв власного розвитку. По-друге, вони, як правило, стурбовані питанням, як краще навчати, тобто розвитком власної технології, методики, дидактики. У цьому пункті можна очікувати прагматичного бажання дістати розробки конкретних матеріалів для проведення уроків. Але потрібне розуміння, що будь-які конкретні питання і рекомендації реалізуються на знаннєвому потенціалі, на базовому концепті педагога, його ерудиції.

Жодна конкретна рекомендація у своїй реалізації не буде ефективною, якщо її здійснюватиме педагог, не озброєний філософією освіти. І третє. Педагог, щоб бути успішним, повинен розуміти ту реальну модель школи, у якій він працює і повинен знати про можливі моделі. Це не лише справа керівництва шкіл, а й усіх педагогів, тому що без ефективного управління школою залишатиметься неефективним і управління в класі.

Ці питання повинні бути основними і при укладанні освітньої політики, контекстуалізуючи проблеми української освіти в європейському контексті.

Джоана Крайтон визначає політику як узгоджені, оформлені в письмовій формі заяви про принципи, на яких будуються повсякденні рішення та дії. Політика – це загальні директиви, визначальні рамки, у яких керівники та їх персонал виконують свої повсякденні обов'язки. Політика нам говорить про те, що є необхідним, вона нас інформує про те, чому це потрібно (філософія або мислення, на яких ґрунтується політика), а також у яких обсягах це необхідно⁵⁰². Таких заяв та загальних директив за 15 років незалежності України щодо її освіти зроблено досить багато, що відображено у Законах, урядових і галузевих документах, матеріалах дискусії про освітню політику в українській пресі і наукових виданнях, аналітичних дослідженнях із цих питань Світового банку, ПРООН, МФ "Відродження", інших міжнародних та дослідницьких організацій. Проте розробці української освітньої політики бракувало і бракує прозорості і публічності, а незадовільна українська статистика з освіти не відображає адекватно освітні реалії.

Стан освітньої політики в Україні в період укладання освітньої доктрини відображає тритомник "Науково-освітній потенціал нації. Погляд у XXI століття"⁵⁰³, який, безперечно, є визначним явищем міждисциплінарної гуманітарної думки України, оскільки науково-освітній потенціал нації у такому масштабі і обсязі ще не аналізувався. На жаль, ця праця, ймовірно, скоріше вже належить історії цієї думки, аніж здатна бути відображенням сучасного стану науково-освітнього потенціалу нації (серпень 2006 р.). Справа в тому, що тритомник написано до 2001 р. (Рекомендовано до друку Міністерством освіти і науки України від 21.11.2001 р.), проте видано його лише у 2003 р. накладом 500 примірників. Для книги, що претендує на фундаментальний розгляд проблеми із залученням

у додатках, що становлять понад половину обсягу тексту, майже усіх державних документів, статистики, соціологічних даних, тобто написаної *ad hoc*, запізнення на 2 роки є драматичним. Тим більше, видання її у ТОВ "Навчальна книга" та брак наукового апарату насторожує щодо її жанру – чи це наукове, чи навчальне видання.

Аналіз проблем освітньої політики – відносно нова проблема для вітчизняного суспільствознавства. Отож не дивно, що поряд з певними здобутками, в українській освітній політиці є чимало тенденцій, які аж ніяк не можна назвати позитивними. "Із 2002 року, часу, коли було обрано Верховну Раду 4-го скликання, і до останнього періоду 2006 року депутатами розглянуто всього 27 законопроектів та проектів постанов щодо освітньої сфери. Із них розглядалися: 8 – щодо вищої освіти, 4 – щодо загальної середньої освіти, 3 – щодо заробітної плати педагогам, 3 - щодо розвитку сільської школи... Майже всі розглянуті ... документи не вирішували стратегічні питання, а відповідали оперативним потребам часу"⁵⁰⁴.

Після обрання В. Ющенка Президентом України освітня політика в Україні стала дещо прозорішою. При Міністерстві освіти і науки України створюються громадські ради та колегії з різних питань, залучаючи до роботи в ній представників об'єднань громадян, науковців та представників засобів масової інформації⁵⁰⁵. На громадське обговорення винесено 11 проектів нормативних актів⁵⁰⁶. У 2005 р. відбулася зустріч Президента з освітянами України на Форумі у Полтаві та проведено Перші Президентські Слухання під назвою "Виклики, породжені свободою"⁵⁰⁷. На останніх було констатовано "гуманітарну катастрофу України" і перетворення освіти і науки в Україні на "торгівлю дипломами".

З метою подолання цих проблем "Міністерством освіти і науки України було розроблено схвалену Урядом Концепцію розвитку освіти до 2010 р. та проект Програми розвитку освіти в Україні на 2006 - 2010 роки. Вони спрямовані на удосконалення національної системи освіти, здійснення освітньої політики і стратегії, переорієнтації освіти на забезпечення доступу громадян до якісної освіти, культурних і національних освітніх прав та запитів усіх громадян, реалізації принципу безперервної, від дошкільної до післядипломної, адаптацію її до соціально орієнтованої, глобалізованої економіки та інтеграції української освіти у європейський та світовий простір, зокрема виконання положень Болонської декларації"⁵⁰⁸. Однак, багато з того, що декларується керівництвом міністерства не відповідає дійсності або ще просто не створено. Так, з названих документів вдалося віднайти лише концепцію Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки, схвалену розпорядженням КМУ від 12 липня 2006 р. № 396-р.

Остання концепція укладена справді новою лексикою і передбачає "підви-

щення індексу рівня освіти (ІРО) та індексу людського розвитку (ІЛР) на регіональному та загальнодержавному рівні відповідно до рейтингу України за цими індикаторами", "упровадження нової етики управлінської діяльності, що ґрунтується на принципах взаємоповаги і позитивної мотивації" та "відкритість процесу розроблення нормативно-правових документів, їх експертизи і апробації та затвердження". Разом з тим ця концепція містить як сумнівні з сучасної точки зору посилення (наприклад: "Територіальна розпорошеність навчальних закладів, зокрема вищих, як і їх підпорядкування, не сприяє впровадженню ефективного управління галуззю на загальнодержавному рівні і на рівні регіонів"), так і проблематичний вибір варіанта розв'язання проблеми реформування освіти у формі "змішаної моделі розвитку освіти в Україні, що базується на поєднанні переваг утворювальної і руйнівної моделей". В основу реформування освіти за змішаною моделлю у цій концепції покладаються "принципи інноваційного розвитку пріоритетних організаційних структур та надання певної допомоги тим з них, що здатні до саморозвитку", оскільки "упровадження інновацій потребує менше зусиль для гармонізації нормативно-правової бази та розроблення організаційно-розпорядчого механізму діяльності навчальних закладів і найбільше відповідає сучасному стану суспільства та галузі освіти зокрема".

Проект цієї концепції не оприлюднювався у той час, коли у світі характерна тенденція до організації широкої громадської дискусії навколо довготермінового плану. На тлі європейської тенденції довготермінового планування освіти розробка Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки, коли студенти, які закінчуватимуть ВНЗ в 2029 р., вже народилися і живуть, здається ситуативною і не призведе до очікуваних змін в освіті.

У більшості країн складається компроміс між центральним плануванням у масштабах всієї країни і локальним плануванням. Всюди спостерігається тенденція до децентралізації планування, але разом з тим – прагнення до того, щоб попри децентралізацію, держава вказувала найважливіші напрями довготермінових стратегічних дій.

Для цього варто використовувати різні моделі освітньої політики. Як відомо, найбільш широко використовувані з них – це моделі суспільного вибору, плюралістична, інституціональна, еліти, системна. Модель суспільного вибору основну увагу приділяє аналізу інтересів індивідів та соціальних груп щодо розподілу освітніх послуг, причин його невідповідності суспільним потребам. Для вивчення механізму дії вироблення та реалізації освітньої політики доцільне використання моделі групової політики. У рамках інституціональної моделі досліджуються повноваження та функції державних інституцій, їх відповід-

ність проблемам і здатність до самооновлення та саморегулювання. Об'єктом аналізу є політико-управлінські структури та навчальні заклади. Застосування системної моделі дає змогу дослідити весь спектр проблем, пов'язаних із взаємодією освітньої політики з іншими суспільними сферами – перш за все економічною і соціальною. Проте маємо констатувати, що в розробці освітньої політики в Україні ці підходи застосування не мають. Державна освітня політика залишається проекцією партійних заяв щодо освіти, сформульованих інтуїтивно, без прогнозного обґрунтування і опори на світовий досвід.

При всій повазі до суб'єкт-суб'єктної парадигми реформування освіти, розробка і втілення освітньої політики залежить від функціонерів освіти – її педагогів та управлінців, співробітників академічних та методичних установ. Освіта України – це система, в якій віднаходять роботу майже мільйон людей. Кількість вакансій в системі освіти незначна, проте адміністративні посади в освіті, а нерідко і звичайні посади викладачів, стали предметом гострої конкуренції. Про це свідчать численні конфлікти з призначенням ректорів ВНЗ, директорів шкіл, які є заручниками політичних змін (справа засудження директора Краматорської гімназії М. Конобрицького⁵⁰⁹, спроба компрометації директора Кіровоградської гімназії В. Громова⁵¹⁰). Якщо говорити загалом, то система призначень на посади в освіті, система моральних та матеріальних заохочень (присвоєння звань) відображає загальну суперечливу систему владних відносин в Україні. Зокрема, така система, не забезпечуючи центральний момент економіки шкільної освіти – пряме фінансування шкіл згідно з обрахованими нормативами затрат на одного учня – в Україні продукує напівзаконну, напівнелегальну школу. У такій системі кожний директор, кожний начальник управління освіти стає "заручником" української системи владних відносин.

Це підтверджує доповідь на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2006 року, у якій йде мова "про поточні справи, стратегію і тактику освітянської політики в Україні". Аналізуючи кадрову політику в освіті, відзначено "намагання повсякчас "керувати" начальниками управлінь і відділів освіти, директорами шкіл, схиляння до "служіння" не стільки освіті, скільки окремим посадовцям, політичним партіям, групам інтересів". І хоча "Міністерство освіти і науки України упродовж останніх майже двох років жорстко реагувало на прояви кадрової чехарди щодо керівників-освітян на місцях" (хоча про цю "жорсткість" нічого не відомо), проте, за його ж оцінкою, до "нової генерації керівників", окрім категорії керівників-освітян, які викликають події, лідерів, які передбачають майбутню ситуацію і вміють підготуватися до неї, входять "управлінці, які спостерігають, як відбуваються події" та ті, які "взагалі не знають і не розуміють, що відбувається"⁵¹¹.

Рішення МОН щодо поліпшення "нової генерації керівників" – "на рівні міста, району, області раз чи двічі на рік збирати працівників цієї категорії, у першу чергу директорів шкіл, й упродовж двох-трьох днів доводити інформацію про все те нове, що відбувається в освіті".

Здається, "кадрову чехарду щодо керівників-освітян на місцях" не вирішити проведенням інформаційних нарад з ними. Ця проблема має вирішуватися в контексті обговорення регіональної освітньої політики як значущої проблеми в Україні, впровадження всепроникних демократичних процедур відбору, призначення та атестації керівних і науково-педагогічних кадрів. Децентралізація фінансування загальної середньої освіти призвела до обмеження можливості впливу МОН України на її політику, водночас фінансові потоки на видання шкільних підручників регулюються Міністерством в інтересах вузької групи осіб і видавництва. Зміна міністрів ситуації не змінює, інтереси шкільних педагогів ігноруються, розробка нової освітньої політики тільки декларується. Ці та інші дисбаланси в освітній політиці призводять до зниження доступності освіти, посилення розшарування суспільства і територій у країні.

Потенціал демократизації та децентралізації в галузі освіти на сьогоднішній день не тільки не реалізований, але й у низці випадків обернувся негативом. Поділ управлінської вертикалі на три автономні ланки (державний, регіональний, муніципальний) призводить до рецидивів регіонально-місницької політики при відсутності політично і соціально консолідуючого освітнього ідеалу, і врешті загрожує паралічем саме державної освітньої політики. Симптомом цих ризиків є фактична залежність керівників освіти від місцевої партійно-політичної кон'юнктури, яку МОН не здатний коригувати і протистояти українському адміністративному істеблішменту.

Для наближення до стандартів європейського освітнього простору розробники освітньої політики зобов'язані визначити параметри децентралізації та демократизації освіти. Мова йде про своєрідні кордони ефективності, у межах яких різні керівні та управлінські ланки здатні ефективно здійснювати свої функції, а повноваження, передані їм центральною владою, будуть легітимними. У сфері української освітньої політики спостерігається повне домінування одного політичного актора – держави, низький рівень активності інших її учасників. Досвід канадської системи освіти – надання провінціям виняткових повноважень у сфері освіти, про який вище писалося, може бути повчальним для України. Приклад децентралізованих систем освіти у країнах сталої демократії засвідчує, що освіту не можна реформувати за наказом згори. Системні зміни, які запроваджуються адміністративним шляхом, зазнають невдач або перетворюються на формальну адаптацію системи без її реальних змін.

Українська освіта в контексті стратегічних завдань розвитку країни має багато ключових питань. Принципи їх систематизації та виокремлення серед них пріоритетних має виробляти освітня політика. У книзі В. Нікітіна подано один з варіантів нової освітньої політики і відповідний їй категорійний апарат⁵¹², який можна охарактеризувати як "ексцентричну стратегію освіти". Необхідно змінювати концепції, за якими працюють органи управління освітою і "лінійні" освітяни.

Не деталізуючи конкретні можливі зміни концепцій, зауважимо, що такі зміни зможуть відбутися лише за умови, коли освітня політика буде взірцем публічності і зберігати багатоманітність освітніх підходів і практик. Зокрема, має зростати можливість вибору індивідом у просторах глобальної та транснаціональної освіти необхідного йому синтезу різних орієнтованих систем освіти. На перший план висувуються проблеми транс- і міждисциплінарної організації змісту освіти, створення ефективних органів громадськості або наднаціональних інституцій, які турбуються про неї.

Формування та реалізація освітньої політики в трансформаційному суспільстві потребує міждисциплінарного дослідження їх закономірностей, виявлення внутрішніх зв'язків та зовнішніх детермінацій освіти, впровадження в практичну діяльність органів управління і освітніх закладів сучасної методології аналізу політики. Від усіх нас вимагається ставати філософами власної освіти.

13. ПІСЛЯМОВА. РОЗШУК У СПРАВІ ВИКРАДЕННЯ ЄВРОПИ

1. Сутність справи про викрадення Європи

Міф про викрадення Європи користується величезною популярністю у митців, які з цієї теми створили сотні картин і скульптур. Особливо в сучасних митців України і Росії, які надали найбільше у світі різноманітних мистецьких інтерпретацій йому. Імовірно, якби дочка фінікійського царя звалася не Європою, то міф про викрадення Зевсом дівчини, що змагалася красою з богинями, не став би таким метафорично значущим. Але чи міг бути міф про викрадення героїні з іншим іменем? Спробуємо дослідити.

Юна красуня Європа, згідно з міфами, дочка фінікійського царя Агенора, онука Нептуна, одного разу збирала квіти на лузі біля моря. Побачивши гарну дівчину, Зевс вирішив її викрасти. Він перетворився на величезного білосніжного бика з блискучою шерстю і зігнутими, як серп, рогами і, прийшовши на луг, де Європа гралася з подругами, ліг до її ніг. Поглядом він запросив її підійнятися йому на спину. Нічого не підозрюючи, діва сідає на спину мирної тварини. Раптово бик скаженіє і стрімко кидається у хвилі. Європі не лишається нічого, як міцно триматися за роги. У відкритому морі, з появою дельфінів та інших морських тварюк, які піднялися з дна, щоб вітати і супроводити бика, у Європи зникає найменший сумнів, що її викрадачем є бог. Дівчина кликала на допомогу, плакала. Подорож закінчилася не так і сумно, бо після висадки на Криті Європа від союзу із Зевсом народила трьох могутніх і мудрих синів.

Ерік Берн, аналізуючи цей міф у книзі "Люди, які грають в ігри", вбачає найцікавіше в тому, що, незважаючи на бурхливі ридання і протести, Європа жодного разу не вимовила рішучого "Стоп!" або "Нумо, вези мене назад!" Натомість вона перейнялася розгадуванням особи викрадача. Виражаючи словесний протест, Європа діяла достатньо обережно, щоб не зірвати дію драми. Вона підкорилася перебігу подій і стала цікавитися їх завершенням. Її ридання мали той двозначний характер, який називається "ігровим", або "сценарним". Фактично вона грала у "Спокуси мене", що пречудово укладалося у призначений їй сценарій, згідно з яким вона ставала матір'ю трьох сильних і сміливих чоловіків. Гучні протести позбавляли її відповідальності за те, що нібито вона із викрадачем фліртувала.

Що приваблює в цьому міфі сучасних митців? По-перше, метафоричне по-

рівняння сучасного феномена Європи як цивілізації із гарною дівчиною славетного роду, котру викрав сам Зевс. По-друге, факт, що гарну і неприступну Європу можна викрасти. І, по-третє, те, що сама Європа не заперечує проти свого викрадення. Міф ніби надає шанс усім іншим культурам "завоювати" Європу. Очевидно, потреба інтеграції з Європою, тобто оволодіння нею, привласнення її краси і доброчинності, сприяє привабливості міфу як ідеї для мистецької інтерпретації. На другому плані, однак, залишається неординарна особистість викрадача – Зевса-Юпітера, верховного античного божества. Незрозумілим залишається питання, навіщо справжньому європейцю Зевсу (усе-таки він жив на Олімпі) довелося перетворюватися на бика. Ймовірно, інформація, яку він мав про фінікійську (азійську) царівну Європу, не залишала йому надії на взаємність до нього як Зевса з європейською ідентичністю? Щоб "викрасти" сучасну Європу, міф вимагає від її викрадача компетентної всемогутності, неординарності, здатності до імітації та перетворення.

2. Про неможливість викрадення Європи і гуманізму

Проте один із персонажів французького письменника Ромена Гарі говорить про принципову неможливість викрадення Європи:

"Ми можемо скільки завгодно завойовувати Європу, володіти нею з одного кінця до іншого, ми можемо бути звитяжні, небезпечні, навіть могутні, але все це дарма: туди ("на той світ" – С.К.) ми зійдемо поодиноці... Всі... навіть найбільші з нас..."⁵¹³.

Для філософії освіти цікавим виявляється факт, що знаменитий французький письменник **Ромен Гарі** дебютував романом "Європейське виховання" / *Education europeenne* (1945, рос. переклад 2004), який перекладений 27 мовами і, за визнанням Сартра, є кращим романом про Опір, а один з останніх його романів "Європа" – сучасний варіант античного міфу про викрадення Європи.

У романі "Європа" (1971) Гарі обіграє сюжет античного міфу про викрадення юної діви премудрим богом. Розповідаючи історію про щасливу і трагічну любов між французьким послом у Римі і дочкою міжнародної авантюристки, письменник намагається відповісти на питання: наскільки ж Європа уявна відрізняється від Європи справжньої? У романі дія розгортається в Італії упродовж одного дня десь під Флоренцією між віллами "Флавія" і "Італія" і, по суті, являє, за словами Гарі, *"вивірену і струнку хореографію відсутності"*, оскільки героїня уявляє собі чоловіка своєї мрії; герой – ідеальну жінку і всі вони існують у просторі їхньої уяви, де час – нескінченно перебрані варіанти і репетиції зустрічі, якій не судилося відбутися в реальності, а сам цей простір "Європа" – "заци-

лені декорації, що зберігаються десь на складі міланського театру "Пікколо"⁵¹⁴.

Хоча Ромен Гарі є унікальним явищем у літературі XX століття, україномовний Інтернет всього на десятку сторінок згадує його ім'я. Тому потрібно хоча б коротко навести його біографічні дані. Ромен Гарі (1914 – 1980) – знаменитий французький письменник російського походження, льотчик, артист цирку, дипломат, посланник Франції у Європі, Південній Америці, Африці, Сполучених Штатах, соратник і особистий друг Шарля де Голя, учасник Опору, кавалер ордена Почесного легіону – став справжньою легендою, справжнім романтичним героєм свого часу і свого народу. Гарі – єдиний, хто зумів двічі стати лауреатом найпрестижнішої Гонкурівської премії. За статутом ця премія може бути вручена одному письменникові раз у житті. Написавши майже три десятки романів, Гарі почав видавати свої твори під іменем Еміля Ажара. Читацька публіка була впевнена, що Ажар і Гарі – дві різні особи, поважні літературні критики навіть ставили Гарі у приклад свіжу творчість молодого таланту Ажара, не підозрюючи, що особистість письменника Еміля Ажара – всього-на-всього віртуозна літературна містифікація самого Ромена Гарі, котрий описував її так:

*"Тепер треба зробити спробу прояснитися серйозно. Мені набридло бути тільки самим собою. Мені набрид образ Ромена Гарі, який мені нав'язали раз і назавжди тридцять років тому, коли "Європейське виховання" принесло несподівану славу молодому льотчику і Сартр написав в "Тан модерну": "Треба почекати декілька років, перш ніж остаточно визнати "Європейське виховання" кращим романом про Опір..." Тридцять років! "Мені зробили лице". Можливо, я сам несвідомо пішов на це"*⁵¹⁵.

Життя Ромена Гарі, творця найгучнішої літературної містифікації XX ст., овіяне безліччю легенд, як і його смерть (він застрелився у віці 66 років). Дякуючи не лише книгам, але і бурхливому, мужньому, артистичному життю, зміні масок, ролей і подій, він заслужив великий успіх у публіки як письменник і яскрава особистість.

Творчість Гарі порівнюють з мозаїкою, складеною з різних шматків – росіянин, азіат, єврей, католик, француз; автор, який пише французькою і англійською, говорить російською і польською. Англійську мову Гарі вивчив за роки Другої світової війни, але перший англійський роман був написаний ним тільки в 1957-му. Творчість англійською мовою – спроба письменника почати в певному значенні життя наново, знайти нову мову для нових образів.

Для Гарі характерні постійний пошук нового шляху, бажання поглянути на себе, на свою творчість і життєвий досвід із боку. Він сам говорить про це так: "Якщо я довго залишаюся собою, стає тісно – мене душить моє я".

Література "екзистенціальної пригоди" найтіснішим чином пов'язана з істо-

ричною і культурною ситуацією ХХ століття, насамперед повоєнною – після концтаборів, вибуху атомної бомби; із ситуацією, що спричинила крах традиційних гуманістичних уявлень, що здавалися впродовж декількох сторіч непорушними. Гарі говорить про крах "найбільшої європейської ілюзії", а один із найяскравіших його героїв, Морель із "Коріння неба", згадує слонів, що "вийшли з моди", "громіздкий пережиток геологічної епохи, що пішла". Розчарування, відчай, невіра стали основними категоріями світовідчуження, втіленого у післявоєнній літературі "екзистенціальної пригоди"; ці категорії споріднені іншим – трагічністю, конфліктністю, приреченістю.

"Я не вірю... що дух всесильний. Не вірю в благородні угоди, у міф про людську гідність. Не вірю в силу розуму, в перевагу духовного життя", – вигукує один із персонажів "Коріння неба", достатньо чітко формулюючи банкрутство гуманізму як віри в людину та її здоровий глузд. Від імені самого автора про його героїв сказано: "Освічені, мислячі, мрійливі, проникливі... що люблять людство, вони підсвідомо розуміли, що гуманізм – нездійсненна спокуса"⁵¹⁶.

Тема неспроможності гуманізму як великої ілюзії постійно звучить у творах Гарі. Ця ілюзія стає свого роду тлом, на якому живуть і діють його головні герої – ідеалісти, утопісти, відчайдушні і трохи безглузді у прагненні утримати, врятувати залишки колишньої віри в людину, бо вона – останній притулок, який ще залишився людям у трагічному ХХ столітті. Але тема неспроможності гуманізму як великої ілюзії постійно звучить не лише у творах Гарі, а й у реальному житті.

3. Про Гарі і кризу культури Франції...

Попри всю риторику щодо гуманізації освіти, реальний стан цього процесу залишається під питанням навіть у країнах розвинутої демократії. На одній із сторінок Інтернету, де згадується Гарі, І.Рябчий аналізує студентський страйк у Франції в листопаді 2005-го з приводу ухвалення закону про Контракт за першого прийому на роботу⁵¹⁷. Закон відчутно зачіпав інтереси університетської молоді, вихідців із найбідніших верств.

В одному, здавалося б, схожому на інші, студентському бунті сплелися різні аспекти – енергетичне майбутнє Європи, президентські вибори, недолуга суспільна система, питання "батьків і дітей" тощо. Студентів не приваблює майбутнє, яке готують для них сучасні політики: праця на нових атомних станціях і полінезійських атолах. Адже атомна промисловість наразі серйозно розглядається як енергетичне майбуття всієї Європи. Європейці не хочуть бути залежними від шантажів Росії, тож змушені шукати нові джерела енергії.

Франція заповнена емігрантами, до того ж кожен, хто отримав статус легального, вважає себе за француза і думає, що повинен мати ті права, що й нащадки галів. Останні так не вважають. І. Р'ябчий у спілкуванні з французами, іспанцями й бельгійцями не раз дивувався ненависті, яка спалахувала в очах нащадків галів при згадці про негрів і арабів.

І. Р'ябчий ставить питання про корені цих проблем у такій заможній і успішній країні, як Франція. Адже "...ми всі захоплюємося французькою системою освіти, Іноземним легіоном, швидкісними потягами, тунелем під Ла-Маншем, єдиним у світі кінематографом, що може конкурувати з Голівудом. Однак ми не знаємо Франції, ми зовсім не знаємо французів. Нам невтямки, що читають французи, якими проблемами переймаються, через що страждають і чому радіють". І. Р'ябчий вважає, що Франція переживає жахливу культурну кризу, бо, на його думку, "сучасна французька література – це суцільна фрустрація ... Адже протягом усього ХХ століття мало не половину культурних діячів становили вихідці з колоній чи взагалі інших країн (росіяни Наталі Саррот і Ромен Гарі, алжирець Альбер Камю, уродженець острова Реюньон Мішель Уельбек, вихована в Японії Амелі Нотомб, численні марокканці, турки, вірмени, не кажучи вже про євреїв і німців). Сучасне французьке кіно – біль і фізіологія; сучасна французька музика – чорний реп, чорний реггей, арабізована попса та етнічні мотиви невідомо якого етносу (тільки не французького). Образотворче мистецтво виродилося у так званий "перформанс" – тобто безладне поєднання кількох видів мистецтва"⁵¹⁸.

І невідомо, чи вийде з такої кризи Франція. І не лише вона. У Німеччині не вщухають суперечки про систему німецької освіти, яка селекує дітей на здатних і безперспективних. Тривожні повідомлення з німецьких шкіл із великим процентним умістом дітей і підлітків із родин іммігрантів. І про школярів, що нібито почасти самі винні в тім, що потрапляють у категорію безперспективних. Лейтмотив багатьох коментарів: якщо підліток із турецької чи арабської родини, то, як правило, він – агресивний, безперспективний і до інтеграції не здатний.

Школу, у якій інтеграція – не порожній звук, віднайшли в берлінському районі Моабіт. У ній освоюють систему західних цінностей за допомогою репу і хіп-хопу у шкільному клубі. У ньому танцюють під музику, складають тексти дівчатка як у мусульманських головних хустках, так і у відкриваючих пупок топіках на бретельках. Під керівництвом педагогів вони вчаться виражати свій страх і бажання за допомогою музики. Мета занять – зміцнити в дівчатках почуття впевненості в собі, дати їм можливість пізнати світ без тиску батьків. Згодом вони навчилися не тільки впевнено тримати мікрофон і видавати цілком

стерпні тексти, але і помітно підтяглися у школі. Заняття репом допомагає їм відчувати німецьку мову і заговорити нею як рідною. Тепер вони вже не бояться виступати на уроках з рефератами, зробити помилку. У клубі дівчатка скидають із себе всі умовності, шукають і знаходять те, що складає їхню особистість. І все це – за допомогою репа, вважають педагоги.

...

Читач запитає, а навіщо таке розширене дослідження міфу про Європу? Причому тут Гарі? Здається, саме зверненням до міфу та його прочитання можемо пояснити як ситуацію пізнання Європи та європейської освіти, так і філософії освіти у європейському контексті.

Міф про Європу належить до таємничого розділу античної міфології – критського циклу міфів. Образи переказів Криту: Європи, Міноса, Мінотавра, Пасифаї – відвіку хвилюють розум палеоетнографів, міфологів, художників і поетів. Нове прочитання цих звичних образів як художніх фрагментів, що відтворюють колись єдиний за сенсом і завданнями царський ритуал влади над простором, що регулярно справлявся на острові аж до загибелі Критської держави, пропонує О.Ю. Афанасьєв, стверджуючи, що міф про Європу відображає тему прагнення всього живого до володіння територією, "проте людина позначала стовпами свій простір складніше, вишуканіше, символічніше, ніж будь-яка інша тварина".

4. Версія О. Ю. Афанасьєва про викрадення Європи

О. Ю. Афанасьєв, автор "постюнтівської психотипології" і книги "Синтаксис любові"⁵¹⁹, у книзі "Викрадення Європи (державний ритуал критських царів)"⁵²⁰ відзначає, що в міфі про Європу найбільший інтерес становить не форма агресивного ритуалу її викрадення, а агресивність самого імені цариці, що дала назву цілому материку. Але тут – заминка. За Геродотом, "жінка Європа походить з Азії і ніколи не приходила в ту землю, яка тепер у еллінів називається Європою".

Досліджуючи етимологію імені царівни, О.Ю.Афанасьєв указує, що по-грецьки "європа" традиційно тлумачиться як "широкоглядна" (ευρορε). Звичайна паралель до такого тлумачення – "волоока", коров'ячий епітет дружини Зевса Гери, з якою Європа іноді ототожнювалася. Проте паралеллю з Герою сенс терміну "широкоглядна", швидше за все, не обмежувався, у нього, можливо, була й інша – хижацька інтонація.

Як і в сучасних, у стародавніх мовах лексема "широта" позначає достатньо велике коло понять, але, на відміну від сучасних, у стародавніх під нею малися

на увазі, як мінімум, дві просторові категорії, а не одна: і широта, і довгота. Так, єгиптяни, бажаючи назвати людину "далекоглядною", говорили про неї як про людину "з широким обличчям". Цілком припустимо, що і в імені царівни містився цей елемент двопросторовості із вірогідним відтінком жадібності як титул цариці, "що широко і далеко дивиться". Аналогом "широкоглядної Європи" можна назвати "завидючі очі", але не в образливому, а в почесному сенсі, приблизно відповідному – "на багато що претендує", "що далеко зазирає поглядом".

Доповнює грецьку в цьому розумінні і семітська етимологія імені цариці Європи. Її зводять до семітського "rb" – слова, що перейшло в грецьку мову (erebos) із значенням "морок", "тьма", "морська глибочінь" і назвою порогу пекла – Ереба. "Ереб" означав "захід", вечірню країну сонця, що заходить, з якою природно асоціювалися уявлення про морок і потойбічний світ. Тому Гезихій і вказував: "Європія – країна заходу, або темна".

Таким чином, за двох різних етимологічних джерел ми одержуємо один результат – хижачий підтекст імені Європи: з тією різницею, що в грецькому варіанті воно означає власне експансію ("широкоглядна"), а в семітському – її напрям (Захід). Якщо підсумувати обидва різномовних значення, то "Європа" може прозвучати як "Та, Що Жадає Заходу", що цілком пасувало б царицям Фінікії і Криту – держав, відомих у давнину своїми походами в цьому напрямі.

Висновок О.Ю. Афанасьєва: "Найцікавіше, що всі ці високохудожні Європи, Міноси, Пасифаї, Мінотаври, що своїми образами яtringь раниму читацьку і глядацьку душу, – насправді лише слабкий і дивний відгомін банального владолюбства, незламної природної жадібності всього живого до простору. І породило ці високохудожні образи все те ж відчуття, яке до цього дня примушує якогось-небудь старого досвідченого вовка ясним морозним ранком кропити крапельками сечі навколо рідного переліска. Ось що цікаво..."⁵²¹.

5. Ексцентричність, Європа і освіта

Відшуковуючи в Інтернеті текст книги О. Ю. Афанасьєва, автор цієї книги натрапив на посилання: *"Один з останніх романів знаменитого француза – сучасний варіант античного міфу про викрадення Європи.... magazines.russ.ru/novyi_mi/2003/6/kn.html"* і так уперше довідався про Ромена Гарі. Маючи на меті дізнатися, наскільки "знаменитий француз" відомий українському Інтернету, знайшов цікаву статтю І. Рябчого про французьких студентів. Захотілося дізнатися більше про І.Рябчого, який виявився журналістом і презентує себе як експерт з тем "національна ідея, еліта, лідер, діяльність політичних партій та євроінтеграція", тяжіє до прозової лірики, суспільного оповідання та гей-тематики.

Окрім цього, І.Рябчий є користувачем Інтернет-проекту "Ідеальна Країна" – "конструктора концепцій розвитку України". Проект "Ідеальна Країна" прагне подолати кризу ідей у державі і надати можливість виявити себе прогресивно мислячим громадянам, кожен із яких може розмістити свою концепцію для України. Зокрема, у проекті є декілька концепцій і з проблем освіти:

1. Концепція застосування ПК у процесі навчання.
2. Електронна освіта в середній школі.
3. Концепція комплексної інформатизації освіти.
4. Добровільна духовна освіта на державному рівні.
5. Концепція факультативного курсу "Біблія і наука".
6. Доступність освітніх послуг для різних верств населення (автореферат дисертації).
7. Освіта і наука: технологія "прориву".

6. Конструктор концепцій розвитку України

Дивно, але цей набір концепцій досить репрезентативно ілюструє дискусії і політику щодо освіти в Україні, у яких найбільше говориться про інформатизацію та комп'ютеризацію освіти (концепції 1 - 3), дещо менше про необхідність наповнення її духовністю (концепції 4 - 5), ще менше про доступність освітніх послуг (концепція 6) і зовсім небагато про освіту і науку як технологію "прориву" (концепція 7). Остання подає, за словами її автора, концептуальний підхід до трансформації освіти і науки, який за наявності політичної волі дав би змогу в стислі терміни усунути наявні негаразди⁵²², враховуючи досвід світових лідерів.

Від обговорення вимог до випускника школи автор переходить до програми перетворень, які, на його думку, можуть забезпечити здійснення прориву в освіті. Це, по-перше, рішуча зміна підходів до фінансування освіти. Держава повинна чітко заявити: вчитель через п'ять-сім років отримуватиме приблизно таку ж зарплату, як учителі та викладачі у європейських країнах. Це – єдиний засіб повернення престижності професії педагога і приходу до освітянських навчальних закладів здібної молоді, яка прагнучиме працювати за фахом. По-друге, значні грошові суми мають бути спрямовані на капітальне будівництво закладів освіти. Але ці зусилля можуть виявитися марними, якщо підготовка вчителів буде здійснюватися тим професорсько-викладацьким складом педагогічних навчальних закладів, що існує зараз. Річ у тім, що педагогічні навчальні заклади давно перетворилися на замкнену самодостатню систему, яка деградує впродовж десятиліть. Тому передбачаються радикальні зміни у системі освіти і

науки – реформування наукових установ та ліквідація радянської системи атестації науковців, цілковито дискредитованої в останні роки. Держава має перейти до фінансування конкретних перспективних напрямів досліджень, а не наукових установ, які роками не продукують вагомих наукових результатів. Тому пропонується визнати центрами фундаментальних досліджень вісім національних університетів та їхні кафедри, де працюють фахівці високого, близького до середньоєвропейського, рівня. Критерієм кваліфікації науковця має визнаватися індекс цитування (impact factor, IF) чи його вітчизняний еквівалент. Після такої реорганізації припиняється бюджетне фінансування Національної академії наук, галузевих академій, ВАКу, які ліквідовуються, або (за бажання їх членів) діють на громадських засадах. Система новоприсуджуваних наукових ступенів узгоджується загальноприйнятою у світі (бакалавр-магістр-доктор), при цьому відповідним чином формулюються і критерії їх присудження. Організаційне забезпечення трансформації освіти залежить від фінансування найменшою мірою. Необхідним доповненням цієї програми є боротьба з корупцією в освітянському середовищі.

Ці ідеї – побільшене фінансування освіти і науки з паралельною люстрацією кадрів і ліквідацією інституцій – уже не є оригінальними і, мабуть, не є правильними. Вчинити таку кастрацію нам підказує наша інтуїція – прибрати гальма і дати більше газу для "прориву". Та матерія освіти і науки є складнішою, про що найточніше написав П.Бурд'є. Кожний актор освітньо-наукового простору нагадує "широкоглядну" Європу, охочу володарювати у його певних дисциплінарних та інституційних просторах, побільшуючи свій капітал – фінансовий, інтелектуальний та символічний. Єдина Європа – це теж сучасне втілення ідеї поширення світового впливу старої Європи, реанімація європоцентризму. Тому міф про викрадення Європи – це ідея не стільки оволодіння Європою як сукупністю певних культурно-економічних здобутків, а й ідея про необхідність нейтралізації чи послаблення європейського загарбницького імпульсу в локальних акторів.

Уже згадуваний сучасний європейський історик Ремі Браг, вивчаючи Європу як цивілізацію, вказує на зовнішність її джерел, оскільки відповідно до існуючого вже в стародавності образу, два гради класично символізують її корені: "Афіни" і "Єрусалим". Але жоден із цих двох міст не знаходиться усередині того простору, що, історично, іменувало себе "європейським" і яке так називали його сусіди. Європейська культура повинна була шукати поза самою себе те, що її визначає. Варто навести висловлення Ремі Брага: *"Тому я б сказав європейцям: "Ви не існуєте!" Європейців немає в природі. Європа – це культура. А культура*

є робота над собою, оброблення самого себе, зусилля по асиміляції того, що перевершує індивіда. Отже, Європу неможливо успадкувати, навпроти, кожний повинен сам її завоювати. Не можна народитися європейцем, можна трудитися, щоб ним стати... Європейська культура – от що визначає Європейців. Але чи багато тих, хто живе в Європі чи де-небудь ще, хто відповідає висоті цієї вимоги?

Звертаючись тепер до неєвропейців, я можу їм сказати: "Ви теж не існуєте!" Немає в природі неєвропейців. Увесь світ, на щастя чи на нещастя для нього, з'їжджений європейцями, він зачеплений європейським (у нейтральному змісті слова), тими феноменами, що прийшли з Європи. Перед лицем цих явищ увесь інший світ, якщо можна так сказати, відповідає тому ж зразку, що і "уже" європейський світ (чи таким що себе вважає). Якщо вважати "європейцями" нинішніх мешканців позначеного на карті простору, то вони за багатьма ознаками відрізняються від тих, хто живе за його межами. Але на рівні принципів ці дві групи знаходяться на одному рівні. А саме, на рівні європейськості. Якщо європейськість є культурою, то всі знаходяться на тій самій відстані від того, що варто знайти. Географічно, економічно тощо. Європа не повинна представляти себе як зразок. Навпаки, вона повинна ставити перед собою, як і перед усім світом, завдання європеїзації.

Усі знаходяться на одній і тій же дистанції, але якщо провести далі цю метафору, напрямок не обов'язково буде тим самим. Іншими словами, різні перешкоди, вони вимагають осмислення. Для мешканців простору, іменованого "європейським" (із претензією на те, що вони – "європейці"), погроза полягає в тому, що вони можуть порохувати свою європейськість чимось уже досягнутим, існуючим, а не тим, що потрібно завоювати. Вони можуть вважати європейськість рентою, а не підприємством, деякою партикулярною особливістю, а не універсальним покликанням. З цього погляду інтерес до минулого виступає як дія наглядача: адже існує ретроактивний імперіалізм, коли яка-небудь країна претендує на усе, що відбувалося на її території, як на свою власність. Немов культурні блага існують у якомусь сейфі незалежно від процесу їх присвоєння. Але де існують ці блага? Там, де видають тексти і партитури, там, де їх вивчають чи грають, відтворюють чи представляють на сцені. Одним словом, там, де їх ще вважають життєвими і здатними нас чогось навчити – того, що ми не можемо витягти з нашого власного сховища і нізвідки більш. Культурні блага не одержати інакше, як віддаючи їм частину самого себе, не віддаючи їм.

Погрозою для жителів інших просторів ("неєвропейців") є те, що вони можуть звернути увагу тільки на найповерхневіші риси способу життя, дійсного чи минулого, мешканців "європейського" простору. Якщо вони хочуть "європеїзуватися", то погроза в тому, що вони змавнують *way of life*, реалізований у рам-

ках якогось простору. Тоді ігнорується те, що уможливило цей спосіб життя, той ґрунт, на якому він виріс, може бути, не вичерпуючи і не руйнуючи цього ґрунту. Губиться пружина, що додає йому динаміки, – різниця рівнів із зовнішнім і вищим джерелом. Чи можна запозичити сучасну науку і техніку і водночас заперечувати той склад розуму, що їх породив?"⁵²³.

Отже, справу розслідування викрадення Європи завершено. Саме її потрібно було викрасти для люду географічної Європи. Міф про викрадення Європи – це міф про компетентність, якої вимагає далекоглядна Європа, міф про кордони просторів, власники яких прагнуть їх усебіч розширювати. Викрасти (завоювати) Європу вдається лише тим, хто, подібно до Зевса чи Ромена Гарі, є здатним до перевтілення і містифікацій, зрештою, до ексцентризму. Проте потреба у її сучасному чи новому викраденні ("інтеграції") – сумнівна. Дистанція між Європою уявною (прекрасна царівна) від Європи справжньої (агресивної вимоги "викради мене") – крах традиційних гуманістичних уявлень, крах "найбільшої європейської ілюзії". Такі інтелектуали, як Бурд'є, Гарі, Браг, кожен своїми засобами довели, що "справжня Європа" в кожному з нас. Ідеальна Країна копіюванням спокус "європейських ілюзій" не будується.

Список скорочень

АПНУ - Академія педагогічних наук України.

АРНТ - Американська Рада Наукових Товариств

БНП - базовий навчальний план

ВЗО - вищі заклади освіти

ВНЗ - вищий навчальний заклад

ЄС - Європейський Союз

ЗУН - знання, уміння, навички

ІЛР - індекс людського розвитку

ІРЛП - індекс розвитку людського потенціалу

ІРО - індекс рівня освіти

К-підхід - компетентнісний підхід в освіті

МОН - Міністерство освіти і науки України

МФВ - Міжнародний фонд "Відродження"

МЗ - менеджмент знань

ММЗ - моделювання ментальних здібностей

МЦПД - Міжнародний центр перспективних досліджень

ОГ - освітня галузь

ОЕСР - Організація економічної співпраці та розвитку (OECD скор. від Organization for Economic Cooperation and Development)

ПАРЕ - Парламентська Асамблея Ради Європи

РС - розв'язуюча система

СОУ - система освіти України

УЦЕПД - Український центр економічних і політичних досліджень ім. О.Разумкова

PISA - дослідження за Програмою міжнародної оцінки досягнень учнів, проведене 2000 року з ініціативи ОЕСР. Було зроблено дослідження рівня грамотності 265 тис. учнів віком 15 років з 32 держав (зокрема з Росії, Латвії та Угорщини. Україну охоплено не було). Дослідження виявило неприємні результати: у пострадянських країнах дуже великий відсоток учнів не зміг впоратися навіть з найпростішими завданнями.

TIMSS - Третє міжнародне дослідження рівня знань учнів з математики і природничих наук – безпрецедентно найбільш широке вивчення досягнень учнів, навчальних планів, практики викладання з математики і природничо-наукових дисциплін у 1991-1995 рр. Було оцінено більше ніж 500 тисяч учнів віком 9, 13 і 18 років у 50 країнах, проаналізовано більше 1600 структур навчальних планів і підручників.

Література і коментарі

- ¹ La filosofia de la educacioyn en Europa /Barcena Orbe...[et al.]. – Madrid: Dykinson, 1992. – 303 p.
- ² Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ. вищих закл. освіти / Національний транспортний ун-т. – К.: Знання України, 2006. – 439 с.; Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Асоціація ректорів педагогічних ун-тів; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова; Інститут вищої освіти АПН України / В.П.Андрущенко (ред.), В.П.Бех (уклад.), Ю.Л.Маліновський (уклад.). – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 221 с.; Болонський процес=Болонский процесс = Bologna Process: Документи / Європейський ун-т / З.І.Тимошенко (уклад.). – К.: Видавництво Європейського ун-ту, 2004. – 169 с.; ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., СОКОЛ Є.І., КЛИМЕНКО Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. - Харків: Національний технічний університет "Харківський політехнічний інститут", 2004. – 143 с. // http://www.kpi.kharkov.ua/Media/BO-LONSK/Book_1.pdf.
- ³ Куренной В. Философия и образование // Отечественные записки. – 2002. – № 1 (2).
- ⁴ Федорова Т.Ю. Философия образования как социокультурный феномен (к постановке проблемы) // Образование и гражданское общество (материалы круглого стола 15 ноября 2002 г.). Серия "Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования)". Выпуск 1. / Под ред. Ю.Н. Солонина. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 28 - 29. // http://anthropology.ru/ru/texts/fedorova/educs_07.html.
- ⁵ Алексеев Н., Семенов И., Швырев В. Философия образования концептуально-методологические средства анализа // Высшее образование в России. – 1996. – № 3.
- ⁶ Смирнова Н.В. Образовательный процесс как объект философско-социологического анализа // Credo. – 1999. – № 5 (17).
- ⁷ Философия образования: состояние, проблемы и перспективы (материалы заочного "круглого стола") // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 28
- ⁸ Burbules, Nicholas C. Philosophy of Education // Routledge International Companion to Education. Bob Moon, Miriam Ben-Peretz, and Sally Brown, eds. – New York: Routledge, 2000, P. 3 - 18.
- ⁹ Волинка Г.І., Гусев В.І., Мозгова Н.Г. та ін. Історія філософії в її зв'язку з освітою: Підручн. / За ред. Г.І. Волинки. – К.: Каравела, 2006. – 480 с.; Рогова А. В. Философия и история образования: Учеб. пособие / Забайкальский гос. педагогический ун-т им. Н.Г.Чернышевского. – Чита: Издательство ЗабГПУ, 2000. – 140 с.
- ¹⁰ Див. Куренной В. (3)
- ¹¹ Smith, Bruce L. R. American Science Policy Since World War II. – Washington, DC: Brookings Institute, 1990. – 240 p.
- ¹² OECD. *Knowledge management in the learning society: Education and skills*. – Paris, France: OECD Publications Service, 2000. – 258 p. // <http://www.mszs.si/eurydice/pub/oecd/lnowledge.pdf>.
- ¹³ Вико Д. Основания новой науки об общей природе наций. – Л.: Госиздат "Худож. лит.", 1937. – С. 326.
- ¹⁴ Удовик Сергей. Где искать Европу // День. – 2001. – № 84.
- ¹⁵ Замятин Д.Н. Геополитика образов и структурирование метапространства // Журнал Полис. – 2003. – № 1. // <http://www.politstudies.ru/arch/2003/1/8.htm>.
- ¹⁶ Україна втрачає десять позицій у рейтингу конкурентоспроможності Світового Економічного Форуму 2006. Прес-реліз. // <http://www.weforum.org/documents/gcr/ukraine.pdf>.
- ¹⁷ Diamond, Jared M. Guns, germs, and steel: the fates of human societies. – New York: Norton, 2005. – 518 p.

- ¹⁸ У своїй останній книзі – "Колапс: що робить суспільство, щоб померти або досягти успіху" Джаред Даймонд розглядає причини, з яких зникли великі цивілізації минулого, і роздумує над тим, які уроки може здобути сучасне суспільство з їх долі: Diamond, Jared M. Collapse: how societies choose to fail or succeed. – New York: Viking, 2005. – xi, 575 p.
- ¹⁹ Лойко Л.Е. Европоцентризм // Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
- ²⁰ Дені де Ружмон (Denis de Rougemont, 1905 - 1985) – відомий швейцарський культуролог, автор праць "Шанс Європи", "Європа у грі", "Щоденник епохи", "Любов і світ західної культури", обстоював традиційні християнські цінності та ідеали європейського гуманізму і вбачав у них одну з можливостей зберегти європейську тотожність.
- ²¹ Ружмон Дені де. Відкритий лист до Європейців – програмні міркування європейського інтелектуала. Вступне слово Олександра Саврука // <http://www.management.com.ua/vision/>
- ²² Тут і далі твір Дені де Ружмона цитується за електронним виданням (21).
- ²³ Елагин Андрей. Евроинтеграция глазами европейских мыслителей // "Русский журнал", 31 мая 2002 г. // http://www.iicas.org/articles/library/03_06_02_libr_rus_p.htm.
- ²⁴ Малахов В. Преодолимо ли этноцентричное мышление? // Расизм в языке социальных наук / Под ред. В. Воронкова, О. Карпенко. А. Осипова. – СПб: Алетейя, 2002. – С. 18.
- ²⁵ Бондаренко Кость. Подходят ли Украине ценности Западной Европы? // Ежедневная всеукраинская газета "Факты и комментарии". – 2006. – 3 марта.
- ²⁶ Там само.
- ²⁷ Див. Удовик С. (14).
- ²⁸ Зиновьев А. А. Запад. Феномен западнизма. – М.: Торг.-изд. об-ние "Центрполиграф", 1995. – С. 261-262.
- ²⁹ Яновський А. Школа громадянина: американський досвід – наші потреби. – Львів: Літопис, 2001. – 215 с.
- ³⁰ Dunn, Joan. Retreat from learning; why teachers can't teach, a case history. – New York: D. McKay Co. [1955]. – 224 p.
- ³¹ http://discussededucation.blogspot.com/2004_10_01_archive.html (2006).
Про контраст недостатньої освіти у США і лідерством їх у світі – див. більш детально: Клепко С.Ф. Пошук пісочниці як таємниці американської філософії освіти // Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. – Полтава: ПОІППО, 2005. – С. 67 - 74.
- ³² Див. Ружмон Дені де (21).
- ³³ Романова Валентина. Модели образования в современном мире. 17 августа 2004 г. // http://dialogs.org.ua/crossroad_full.php?m_id=1498.
- ³⁴ Виступ Президента України Л.Д.Кучми на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти 8 жовтня 2001 року // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, 7 - 9 жовтня 2001 року / В.Г. Кремень (голов.ред.). – К.: ЗАТ "НІЧЛАВА", 2001. – 229 с.
- ³⁵ Див. Зиновьев А. А. (28). – С. 261 - 262.
- ³⁶ Див. Зиновьев А. А. (28). – С. 263 - 264.
- ³⁷ Див. Романова В. (33).
- ³⁸ Школа завтрашнего дня // Label France. Журнал о современной Франции. – 2004. – № 54.
- ³⁹ Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 2006. – 39 с.; Єгоров Г.С., Лавриченко Н.М., Мельниченко Б.Ф. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / АПН України; Інститут педагогіки. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2003. – 186 с.; Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Інститут педагогіки АПН України. – К.: Віра Інсайт, 2000. – 444 с.
- ⁴⁰ Полянская Анна. "Веселые" французские новости: поезда, школы... Далее везде? 2006-01-18 // Сайт

- Аналитической группы МАОФ // <http://maof.rjews.net/article.php3?id=10660&type=a&sid=966>; Ангелина Е. Революция – национальная французская традиция. Студентам удалось "раскрыть" правительство на 150 миллионов евро // "Учительская газета" – Он-лайн №18 (10099) – 2006-05-02 // <http://www.ug.ru/issues/?action=topic&toid=1524>.
- ⁴¹ Галінен Ірмелі\Irmeli Halinen. Процес становлення фінського курикулуму // Постметодика. – 2006. – №1. – С. 19 - 29.
- ⁴² Там само.
- ⁴³ Російський переклад: Основной куррикулум для общеобразовательной школы. Финляндия // <http://pedsovet.org/forum/index.php?act=Attach&type=post&id=1302>.
- ⁴⁴ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / РАН; Институт теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.; Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век / РАН; Институт философии. – СПб.: Издательство Русского Христианского гуманитарного института, 2004. – 520 с.;
- ⁴⁵ Гофрон Анджей. Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій: Автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.10 / АПН України; Інститут вищої освіти. – К., 2005. – 32 с. // <http://www.nbuv.gov.ua/ard/2005/05gaseok.zip>; Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи. – К.: Вища школа, 2003. – 300 с.
- ⁴⁶ Twenty Two Theories/Author APS International Ltd. – Utrecht, The Netherlands: APS International Ltd., 2005. – 96 p. // <http://www.apsinternational.nl/international/knowledgecenter/22+theories.htm>.
- ⁴⁷ Казакова С. Ю. Рациональность как предпосылка и принцип европейского образования. Автореф. дис... канд. филос. наук. – Ростов-на-Дону, 1999.
- ⁴⁸ Систематичний виклад методології антропософії Рудольфа Штайнера, що ґрунтується на мові ідеал-реалізму, а проблему подолання меж пізнання вирішує як проблему розширення меж свідомості, див.: Бондарев Г. А. Философия свободы Рудольфа Штайнера как основание логики созерцающего мышления. Религия мыслящей воли. Органон современной культурной эпохи. – М.: "Духовное познание", 2006. – 912 с.
- ⁴⁹ Розин В. М., Булдаков С. К Философия образования: Дополнительное учеб. пособие по курсу "Философия" / Университет Российской академии образования; Костромской гос. ун-т им. Н.А.Некрасова. – Кострома : Издательство КГУ им. Н.А.Некрасова, 1999. – 284 с.
- ⁵⁰ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / РАН; Институт теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
- ⁵¹ Rescher, Nicholas. Rationality : a philosophical inquiry into the nature and the rationale of reason. – Oxford [England] : Clarendon Press ; New York : Oxford University Press, 1988. – xi, 234 p.
- ⁵² Касавин И. Т., Сокулер З. А. Рациональность в познании и практике: Критич. очерк / Отв. ред. В.А. Лекторский; АН СССР, Ин-т философии. – М.: Наука, 1989. – 191 с. Див. також: Рациональность как предмет философского исследования / Ин-т философии РАН. – М.: 1995. – 225 с.
- ⁵³ Бусова Н. А. Модернизация, рациональность и право / Харьковский национальный ун-т им. В.Н.Каразина. – Х.: Прометей-Прес, 2004. – 351 с.
- ⁵⁴ Бусова Н. А. Суспільна раціоналізація і право у процесі модернізації: Автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Харківський національний ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2005. – 32 с.
- ⁵⁵ Конкурентоспроможність української культури: європейський контекст. 04.04.2006 // http://www.compete.org.ua/newsroom.php?show_news.
- ⁵⁶ Згуровський М. Дипломована псевдоосвіта, або Суперечності перехідного періоду у сфері вищої освіти України // Дзеркало тижня. – 2006. – № 6 (585).
- ⁵⁷ МакБерни Г., Поллок Э. Возможности и риски в транснациональном образовании – проблемы планирования учреждения международного кампуса: австралийская перспектива // Высшее

- образование в Европе. – 2000. – Том XXV. – №.3 // http://www.aha.ru/~moscow64/educational_book/educational_book3/mcburnie.htm.
- ⁵⁸ Там само.
- ⁵⁹ Гуревич А. Хотим в Европу! // Зеркало Недели. – 1999. – № 20.
- ⁶⁰ Каспрук В. Україна у пошуку втраченого майбутнього // Сучасність. – 1999. – № 5. – С. 72.
- ⁶¹ Кремень В. Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації // Дзеркало Тижня. – 2006. – № 40 (619).
- ⁶² Kubow P., Grossman D., Ninomiya A. Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the Twenty-First Century? // Citizenship for the Twenty-First Century: An International Perspective. J. J. Cogan and R. Derricott, eds. - London: Kogan Page, 2000. – P. 131-150.
- ⁶³ "The Copenhagen Declaration" (Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training) // http://ec.europa.eu/education/copenhagen/copenhagen_declaration_en.pdf; Enhanced European cooperation in vocational education and training – the "Bruges-Copenhagen process" // http://ec.europa.eu/education/copenhagen/index_en.html.
- ⁶⁴ Болонська декларація міністрів освіти Європи від 19 червня 1999 року "Простір європейської вищої освіти" // http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.
- ⁶⁵ Там само.
- ⁶⁶ Смирнова Н.В. Образовательный процесс как форма воспроизводства социальности. – Оренбург: Изд-во ОГУ, 2000.
- ⁶⁷ Colletta N.J. Formal, Nonformal, and Informal Education // The International Encyclopedia of Education. Second Edition / Edit. Husen T., Postlethwaite T.N. – Oxford, New York, Tokyo, Pergamon. 1994. – P. 2364 - 2369.
- ⁶⁸ Random House Webster's Unabridged Dictionary. Second Edition. – New York: Random House, Inc., 1997.
- ⁶⁹ Дем'янчук О. Публічна політика в системі управління суспільним життям. – У кн. Система розробки і здійснення публічних політик в Україні / Під заг. ред. О.П.Дем'янчука. – Київ: Факт, 2004. – С. 5 - 21.
- ⁷⁰ Белая книга российского образования. Ч. I Адриан, Жоэль, Э.Бентабет, А.Винокур, Т.Линей, Ж.Планас, Ж.Прохоров, Д.Робен, К.Сигман, Р.Третьякова, Л.М.Гохберг, Т.Л.Клячко, М.Л.Агранович, И.А.Рождественская, А.Г.Каспржак, Е.Н.Соболева [серия "Проект Тасис "Управление образованием"]. – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. // <http://ecsocman.edu.ru/db/msg/114729.html>.
- ⁷¹ Савельев В. Проблемне поле освітньої політики в Україні // Філософія освіти. – 2006. – № 2. – С. 83.
- ⁷² Погребняк А.А. "Логика смысла" Ж. Делёза и новая образовательная политика // Философия образования. Сборник материалов конференции. Серия "Symposium", выпуск 23. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С.65 - 90.
- ⁷³ Olssen Mark, Codd John A, O'Neill Anne-Marie. Education Policy. Globalization, Citizenship and Democracy. – Sage Publications Ltd, 2004. – 336 p.
- ⁷⁴ Monchinski T. The Politics of Education. An Introduction. – Rotterdam: SensePublishers, 2007. – 176 p. // <http://www.sensepublishers.com/>.
- ⁷⁵ Washington ProFile. 11.07. 2003.
- ⁷⁶ Bowe, R., Ball, S. & Gold, A. Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology. – London ; New York : Routledge, 1992. – vi, 192 p.
- ⁷⁷ Levin, Benjamin. Reforming education: from origins to outcomes. – London; New York: Routledge/Falmer, 2001. – viii, 228 p.
- ⁷⁸ Щодо України прикладом таких книг може бути: Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Віктор Андрущенко (заг.ред.). – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
- ⁷⁹ Вакарчук І. Малі таємниці великої політики. Основні вимоги до освітніх стратегічних докумен-

- тів у країнах Центральної та Східної Європи // Бюлетень Програми підтримки вироблення стратегії реформування освіти. – 2001. – № 2 // <http://www.ues.org.ua>.
- ⁸⁰ Levin, Benjamin. *Governing education*. – Toronto; Buffalo: University of Toronto Press, 2005. – xiv, 222 p.
- ⁸¹ Lipset, Seymour. *Political Man: The Social Bases of Politics*. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1981.
- ⁸² Global Education Digest 2006: Comparing Education Statistics Across the World // <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ged/2006/GED2006.pdf>; Education Trends in Perspective: Analysis of the World Education Indicators. 2005 Edition/ UNESCO Institute for Statistics, OECD. Publication Date: 26/10/2005. – 232 p. // <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/wei/WEI2005.pdf>.
- ⁸³ Education at a Glance. OECD, 2005 // <http://www.oecd.org/edu/>.
- ⁸⁴ Human Development Report 2005, P.254; Human Development Report 2006, P.319.
- ⁸⁵ Human Development Report 2006 // <http://hdr.undp.org/>.
- ⁸⁶ Freedom in the World 2006. Selected Data From Freedom House's Annual Global Survey of Political Rights and Civil Liberties. – 14 p. Table of Independent Countries: Comparative Measures of Freedom // <http://www.freedomhouse.org/uploads/pdf/Charts2006.pdf>.
- ⁸⁷ Index of Economic Freedom 2006 // <http://cf.heritage.org/index/indexoffreedom.cfm>.
- ⁸⁸ Цит. за: Бренсон М. Освіта для демократичної громади: завдання на майбутнє // Вісник програм шкільних обмінів. – 2002. – № 14 // <http://visnyk.iatp.org.ua/>.
- ⁸⁹ Lechner D. The Dangerous Human Right to Education // *Studies in Philosophy and Education*. – May 2001. – Vol. 20(3). – P. 279 - 281.
- ⁹⁰ Council of Ministers of Education, Canada (CMEC) // <http://www.cmec.ca>
- ⁹¹ Сучасну інформацію про освіту Канади див.: Education indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2005 // <http://www.statcan.ca/english/freepub/81-582-XIE/81-582-XIE2006001.htm>.
- ⁹² Universities and colleges revenue and expenditures // <http://www40.statcan.ca/101/cst01/govt31a.htm>.
- ⁹³ Див. Образовательная политика зарубежных стран / Заседание Государственного совета "О развитии образования в Российской Федерации" 24 марта 2006 г. // <http://www.krem-lin.ru/text/stcdocs/2006/03/104573.shtml>.
- ⁹⁴ Бібліографію про освіту США в Україні див.: Американська філософія освіти очима українських дослідників. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 22 грудня 2005 р. – Полтава: ПОІППО, 2005. – 281с.
- ⁹⁵ Бжезінський З. Велика шахівниця. – Львів – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2000. – С. 25 - 26.
- ⁹⁶ Leaders and Laggards: A State-by-State Report Card on Educational Effectiveness. – Washington, DC: Institute for a Competitive Workforce, U.S. Chamber of Commerce, February 2007. – 88 p. // <http://www.uschamber.com/reportcard>.
- ⁹⁷ Брейсі Дж. Чому ми робимо школу цапом-відбувайлом? // Постметодика. – № 5- 6. – 2002. – С. 13-15. (перекл. статті з Washington Post 5 травня 2002 р. – <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A30965-2002May4.html>).
- ⁹⁸ Див. Школа завтрашнього дня (38).
- ⁹⁹ Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.1: Навч. посіб. / За ред. О.В.Сухомлинської. – К.: Либідь, 2005. – 624 с.
- ¹⁰⁰ Герої – освітяни і науковці України / Упоряд. О.А.Сай та ін. – К.: Генеза, 2005. – 432 с.
- ¹⁰¹ Куліш П. Хутірська філософія і віддалена од світу поезія // Хроніка - 2000. – 1992. – № 2. – С. 85.
- ¹⁰² Ніколаєнко С.М. Творити освіту нового типу. Тези доповіді Міністра освіти і науки України на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України "Про виконання Програми діяльності Кабінету Міністрів України "Назустріч людям" щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти" 18.08.2005 // <http://www.mon.gov.ua/>.

- ¹⁰³ Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.- метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
- ¹⁰⁴ Таланчук П.М. Публіцистика: Статті, інтерв'ю, виступи / О.Д. Гергель (упоряд.). – К.: Університет "Україна", 2004. – 320 с. Див. також сучасні погляди цього автора: Богуславська А. Петро Таланчук. Екс-міністр на освітній ниві. Кардинальних реформ в освіті поки що не буде // *Україна Молода*. – 2006. – № 25.
- ¹⁰⁵ Згуровський М.З. та ін. Розвиток інформаційного суспільства в Україні: Правове регулювання у сфері інформаційних відносин / Національний технічний ун-т України "Київський політехнічний ін-т". – К.: НТУУ "КПІ", 2006. – 544 с.
- ¹⁰⁶ Кремень В.Г. Освіта і наука України. Шляхи модернізації. (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.; Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.; *бібліографію творів див.* Василь Григорович Кремень – філософ, учений, освітянин, державний діяч: Біобібліографічний покажчик. – К.: Товариство "Знання" України, 2006. – 140 с. – (Серія "Академіки АПН України"; Вип.6).
- ¹⁰⁷ Ніколаєнко С.М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття. – К.: Знання, 2006. – 254 с.
- ¹⁰⁸ Андрущенко В. Роздуми про освіту. Статті, нариси, інтерв'ю. – К., 2006.
- ¹⁰⁹ Брюховецький В. Ключ до формування української євроцентричної еліти – освіта // *Нац. безпека і оборона*. – 2003. – № 9 – С. 31-32; Брюховецький В. "Освіта – не лише передача певної суми знань": Інтерв'ю з президентом Національного університету "Києво-Могилянської академії" // *Дзеркало тижня*. – 2006. – № 43.
- ¹¹⁰ Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект / Рубин Ю.Б., ред. – М.: "Маркет ДС". – 2004. – 535 с.
- ¹¹¹ Бренсон М. Див. (88).
- ¹¹² Див. Мак Берни Г., Поллок Э. (57).
- ¹¹³ 2005-й – європейський рік громадянства через освіту. Бюро інформації Ради Європи в Україні. – Київ 2005. – С.8.
- ¹¹⁴ Генис А. "Мои университеты". Проблемы альтернативного образования // <http://www.svoboda.org/programs/otb/2000/OBT.02.asp>
- ¹¹⁵ Washington ProFile. 02.04.2006. // <http://www.washprofile.org>.
- ¹¹⁶ The Big Payoff: Educational Attainment and Synthetic Estimates of Work-Life Earnings. Demographic Programs. Current Population Reports By Jennifer Cheeseman Day and Eric C. Newburger. Special Studies. U.S. Department of Commerce, Economics and Statistics Administration. U.S. CENSUS BUREAU. Issued July 2002 // <http://www.census.gov/prod/2002pubs/p23-210.pdf>.
- ¹¹⁷ Сааведра Йорґ\Jorge Saavedra. Фінансування освіти в країнах, що розвиваються: рівень та джерела коштів. Підготовлено для базового курсу Інституту Світового Банку "Стратегічний вибір реформи освіти" Лютий 2002. Рукопис.
- ¹¹⁸ Про глобальне домінування технократично-сциєнтичних засад і тенденцій розвитку людського суспільства див.: Рігулсфорд Майк. Наука – суспільство: від недовіри до діалогу // *Дзеркало тижня*. – 2007. – № 2 (631).
- ¹¹⁹ Динес В., Николаев А. Власть и знание: эволюция технократических концепций // *Власть*. – 1998. – № 10 – 11. – С. 106 - 112.
- ¹²⁰ Цит. за: Біденко А. Революція управлінців та технократія: новий шанс для України? // <http://www.spa.ukma.kiev.ua/visnyk/index.php?op=cat&c=6>.
- ¹²¹ Раймерз Фернандо, Мак-Гінн Ноел. Компетентний діалог: використання досліджень для формування світової освітньої політики / Галина Вець (пер. з англ.). – Л.: Літопис, 2004. – С. 39. Концепція, про яку йде мова, викладена у книзі: Habermas J. Knowledge and human interests / translated [from the German] by Jeremy J. Shapiro. 2nd [English] ed. – London [etc.] : Heinemann Educational, 1978. – viii, 392 p.
- ¹²² Ніколаєнко С.М. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку

- держави і суспільства. Матеріали до доповіді Міністра освіти і науки України на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки 1 - 2 березня 2007 рік, м. Харків // www.mon.gov.ua/new-stmp/2007/27_02/doc.doc.
- ¹²³ Дем'янчук О. Проблеми та конфлікти сучасної системи управління освітою // Матеріали IV міжнародної конференції "Розвиток демократії та демократична освіта в Україні". 28 - 30 вересня 2006 року в м. Ялта (У друці).
- ¹²⁴ Там само.
- ¹²⁵ Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений. Пер.с фр. // Socio-Logos'96. – М.: Socio-Logos, 1996. – С. 8-31.
- ¹²⁶ Про це див. Гофрон Б. Процеси суспільних селекцій в системі освіти. – К.: Вища школа, 2003. – 224 с.
- ¹²⁷ Ланг-Войташек Грегор. Освіта для всіх? Базова основна освіта в глобальних перспективах // Українсько-німецькі педагогічні студії. Збірник наукових праць учених університету Фрідріха-Александра (Ерланген-Нюрнберг) та Бердянського державного педагогічного університету / За ред. К.О.Баханова. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – 329 с. // http://bdpu.org/scientific_published/Pedagogical_studios/2.
- ¹²⁸ Всеукраїнський перепис населення 2001. Довідка. Словник перепису // <http://www.ukrcensus.gov.ua/information/definition/>.
- ¹²⁹ Парламентська асамблея Ради Європи: Рекомендація 1379 (1998). Про базову освіту з питань науки і техніки // [http://www.coe.kiev.ua/docs/pase/rec1379\(98\).htm](http://www.coe.kiev.ua/docs/pase/rec1379(98).htm).
- ¹³⁰ Every Child In School By 2015 // Global Action Week. – 2005. – April 24 - 30 // <http://www.nea.org/international/>.
- ¹³¹ Див. Педагогика А. Нилла: фрагменти из книг А.Нилла "Эта кошмарная школа" и "Саммерхилл – воспитание свободой". Пер. с англ. Э.Гусинского, Ю.Турганиновой // Газета "Первое сентября". – 2000. – № 53. // <http://ps.1september.ru/2000/53/4-1.htm>. До речі, ця школа існує і сьогодні, проте, щоб справитися з результатами сучасного виховання, "найстаріша дитяча демократія у світі" змушена впровадити певні дисциплінарні рамки "через сучасних зіпсованих учнів" та "батьків, що все дозволяють своїм дітям". Див. про це: Summerhill and A. S. Neill. Mark Vaughan, Tim Brighouse, A. S. Neill, Zo? Neill Readhead and Ian Stronach. – L.: Open University Press, May 2006. – 208p. // <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/summerhill-book.html>.
- ¹³² Reboul O. La philosophie de l'éducation. P., 1990. – P.118 – 120.
- ¹³³ Подмазін С.І Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз): Автореф. дис... д-ра філософ. наук. – Д.: Дніпропетр. нац. ун-т., 2006. – С.6.
- ¹³⁴ Принципово новий навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей укладений міжнародним колективом авторів: Кошманова Т., Брас Л., Голм Г., Нейшинз Джонсон Л., Равчина Т., Рао Ш. Педагогіка для громадянського суспільства: навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей / За ред. Т.С. Кошманової. – Львів: Видавничий Центр Львівського національного університету імені І.Франка, 2005. – 382 с.
- ¹³⁵ Яновський А. До чого схиляє нас світ. Освітні тенденції в розвинутих країнах / Перекл. з польської Л.Гриневич з кн.: "Педагогіка в учительській". Під ред. К.Крушевського. – Варшава. WSiP, 2000. (Рукопис).
- ¹³⁶ Див. Branson M. S. The Role of Civic Education. A Forthcoming Education Policy Task Force Position Paper from the Communitarian Network. September 1998; The Role Of Civic Education: A Report Of The Task Force On Civic Education. Prepared by the Center for Civic Education. The Second Annual White House Conference On Character Building For A Democratic, Civil Society. Washington, D.C. May 19 – 20, 1995.
- ¹³⁷ Див. Яновський А. (135).
- ¹³⁸ Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006

- establishing an action programme in the field of lifelong learning // http://ec.europa.eu/education/programmes/newprog/index_en.html.
- ¹³⁹ Товажнянський Л.Л., Сокол Є.І., Клименко Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Харків: НТУ "Харківський політехнічний інститут", 2004. – 143 с. // http://www.kpi.kharkov.ua/Media/BOLONSK/Book_1.pdf.
- ¹⁴⁰ Див. Ніколаєнко С.М. (122).
- ¹⁴¹ Ніколаєнко С.М. Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави. Матеріали до доповіді Міністра освіти і науки на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 23 лютого 2006 року, м. Київ // http://www.mon.gov.ua/ministry/kollegiy/topic/dopovid/22_02.
- ¹⁴² Інноваційні технології та реформа змісту освіти в контексті Лісабонської стратегії ЄС. Методичний каталог видань/ Укл. Лемківський К.М., Сухарніков Ю.В. – К.: МОН України, 2007. – 200 с.
- ¹⁴³ Див. Ніколаєнко С.М. (122).
- ¹⁴⁴ Див. Ніколаєнко С.М. (141).
- ¹⁴⁵ Держава та громадянин: виконуючи обіцянки: Звіт / Комісія "Блакитної стрічки". – К.: ПРООН в Україні, 2006. – 84 с. // http://europeandcis.undp.org/?menu=p_cms/show&content_id=085BEE28-F203-1EE9-B1C14793E80900B0.
- ¹⁴⁶ Створення фіскального простору для економічного зростання. Огляд державних фінансів України. 14 вересня 2006 року. Звіт № 36671 – UA. Документ Світового банку // http://siteresources.worldbank.org/INTUKRAINE/Resources/328335-1158937917927/Ukrainian_UkrainePFRFinal.pdf (7.02.2007) – С.65.
- ¹⁴⁷ Див. Ніколаєнко С.М. (122).
- ¹⁴⁸ Див. (145).
- ¹⁴⁹ Оксамитна С. М. Освітня нерівність: тенденції відтворення у пострадянський період // Матеріали IV міжнародної конференції "Розвиток демократії та демократична освіта в Україні". 28 - 30 вересня 2006 року в м. Ялта (У друці).
- ¹⁵⁰ Саєнко Ю. Українське суспільство: соціологічний моніторинг // Універсум. – 2006. – № 11 - 12. – С.15 - 21.
- ¹⁵¹ Андрущенко В. Освіта України в світлі суспільних проблем і суперечностей // Освіта. – 2002. – № 5. – 23 - 30 січня.
- ¹⁵² Див. Згуровський М. (56).
- ¹⁵³ Пролеєв С. Культурно-історичне покликання університету // Покликання університету: 36 наук. пр. / Відп. ред. О.Гомілко. – К.: РІА "Янко"; "Веселка", 2005. – С.31.
- ¹⁵⁴ Конституція України. – К.: Парламентське вид-во, 1999. – 22 с.
- ¹⁵⁵ Чому не вдається реформувати освіту? // Вісник центру. Інформаційний бюлетень Міжнародного центру перспективних досліджень. – 2004. – Число 224.
- ¹⁵⁶ Корсак К. Модернізація чи рух у протилежному напрямку? // Дзеркало тижня. – 2004. – № 7 (482) // <http://www.dt.ua/3000/3300/45616/>.
- ¹⁵⁷ Никитин В.А. Идея образования или содержание образовательной политики. – К.: Оптима, 2004. – 205 с.
- ¹⁵⁸ Усатенко Галина. Освіта в політиці, або Як бачать майбутні парламентарі потребу реформування галузі, яка в усі часи була осердям суспільного поступу // Журнал "Контекст" (Український незалежний центр політичних досліджень). – 2002. – № 2(14) // http://www.intellect.org.ua/index.php?lang=u&theme_id=7267&material_id=9649.
- ¹⁵⁹ Аналітичне дослідження "Освіта. Якісна середня освіта та рівний доступ до вищої освіти" Документ #1 // <http://www.svidomo2006.org.ua/data?t=1&q=363>.
- ¹⁶⁰ Клепко С.Ф. Философские стратегии и проблемы образования // Філософські стратегії ХХІ століття. Матеріали ХІУ Харківських Міжнародних Сковородинівських читань. – Харків:

- ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2006. – С.118 - 121.
- ¹⁶¹ Клепо С.Ф. Експертиза // Управління освітою. – 2004. – № 2; Клепо С.Ф. Генеративна освіта // Управління освітою. – 2004. – № 6; Клепо С.Ф. Шкільний автобус як "одиниця освіти" // Управління освітою. – 2004. – № 7; Клепо С.Ф. Педагогічний стаж і "матриця освіти" // Управління освітою. – 2004. – № 8.
- ¹⁶² Papastephanou M. Discourse theory and its implications for philosophy of education // J.of philosophy of education. – Oxford, 1999. – Vol.33, N 3. – P. 424.
- ¹⁶³ Войтов А.Г. Интеллектуальный капитал И. Канта. – М.: "Издательский дом Дашков и К", 2006. – 120 с.
- ¹⁶⁴ Кант И. Собр. соч. в 8 т., М., 1994. – Т.3. – С.27.
- ¹⁶⁵ Intersectoral Strategy on Philosophy. UNESCO, 2006. – 16 p. // <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270e.pdf>.
- ¹⁶⁶ Кизима В.В. Тоталогия (философия обновления). – К.: Издатель ПАРАПАН, 2005. – С. 174.
- ¹⁶⁷ Ницше Ф. О пользе и вреде истории для жизни // Ницше Ф. Сочинения в 2-х т. – Т.2. – М.: Мысль, 1990.
- ¹⁶⁸ Никитин В. Глобальное – это логически невозможное целое // Кентавр. – №29. – С.27 – 33.
- ¹⁶⁹ Див. Кизима В.В. (166). – С.167 -185.
- ¹⁷⁰ Див. Кизима В.В. (166). – С.180 - 183.
- ¹⁷¹ У Шотландії з метою підвищити в дітей IQ і впевненість у собі збираються впровадити викладання філософії в дитячих садках малятам трирічного віку, таким чином, буде розширена програма, що вже успішно працює в початковій школі. Див.: Шотландці будуть вивчати філософію з дитинства. 07.02.2007 // <http://www.podrobnosti.ua/society/2007/02/07/394038.html> та відповідні сайти <http://www.sapere.net/>; <http://www.clacksweb.org.uk>.
- ¹⁷² Philosophy as educational and cultural practice: a new citizenship // <http://www.brenifier-philosopher.fr.st/>; <http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora/>.
- ¹⁷³ Mackler, Stephanie. Ambidextrous Scholarship: A Review Essay // Educational Theory Volume 55 (4), November 2005. – P. 461 – 477.
- ¹⁷⁴ Пигалев А.И. Мировоззренческие синтезы на фоне деконструктивистской стратегии // Доклады Шестого международного философско-культурологического конгресса "Дифференциация и интеграция мировоззрений: динамика ценностных ориентаций в современной культуре". – 2003. // <http://humanities.edu.ru/db/msg/43037>.
- ¹⁷⁵ Поза межами можливого: школа якою вона є / За ред. М. Мосієнко. – К.: Шкільний світ, 2004. – 264 с.
- ¹⁷⁶ Див. Зязюн І.А. (103).
- ¹⁷⁷ Див. Вакарчук І. (79).
- ¹⁷⁸ Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. кол. В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – К.: Навч. книга, 2003. – Кн. 1: Пріоритет інтелекту. – 2003. – 608 с.; – Кн. 2: Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. – 2003. – 672 с.; – Кн. 3: Модернізація освіти. – 2003. – 943 с.
- ¹⁷⁹ Громовий В.В. Школа, школа... – К: Плеяди, 2004. – 400 с. Див. також нову книгу: Громовий В.В. Як зробити "помаранчеву" школу?! (Вибрані статті та діалоги) – К: Видавничий дім "Шкільний світ", 2006. – 338 с.
- ¹⁸⁰ Онищенко О. Поширення наукових знань як чинник інтелектуального збагачення суспільства // Трибуна. – 2001. – №3/4.
- ¹⁸¹ Заблоцький В.П. Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія. – Донецьк: Янтра, 2001. – 366 с.
- ¹⁸² Заблоцький В.П. Сучасний лібералізм: соціально-філософський аналіз: Автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди НАН України. – К., 2002. – 35 с.
- ¹⁸³ Там само. – С. 212-217.
- ¹⁸⁴ Див. Заблоцький В.П. (182) – С. 216-217.

-
- ¹⁸⁵ Геніс А. Гаррі Поттер в Нью-Йорке и дома // <http://www.svoboda.org/programs/OTB/2001/OBT.122201.asp>.
- ¹⁸⁶ Хосе Ортега-і-Гасет. Вибрані твори / Переклад з іспанської В.Бурггардта, В.Сахна, О.Товстенко – К.: Основи, 1994. – С. 396.
- ¹⁸⁷ <http://ivanov-petrov.livejournal.com/392254.html?thread=10950462>.
- ¹⁸⁸ Brague, Reemi. Eccentric culture: a theory of Western civilization / translated by Samuel Lester. / Europe, la voie romaine. English. – South Bend Indiana: St. Augustine's Press, 2002. – 205 p.
- ¹⁸⁹ Мюнклер Херфрид. Европа как политическая идея // НЗ №30 (4/2003) / Либеральное наследие // <http://www.nz-online.ru/index.phtml?aid=10010452#link33a>.
- ¹⁹⁰ Sumara Dennis. On the Importance of the Eccentric Curriculum // Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies. Volume 3. Number 1. Fall 2005 // http://www.csse.ca/CACS/JCACS/V3N1/PDF%20Content/JCACS_3_1_b_Intro.pdf.
- ¹⁹¹ <http://www.csse.ca/CACS/JCACS/V3N1>.
- ¹⁹² Геніс А. Памяти эрудиции // Esquire. – 2006. – Апрель (№ 10). – С. 38 // <http://www.runetica.com/course/genis.html>.
- ¹⁹³ Кюлевинд Г. Школа сознания // Знание-сила. – 1991. – № 5.
- ¹⁹⁴ Див. Ницше Ф. (167).
- ¹⁹⁵ Башляр Г. Новый рационализм. Новый научный дух. Философское отрицание. – М.: Изд - ство "УРСС", 2000. – 376 с.
- ¹⁹⁶ Либертарная педагогика. Образование. Общество без школ. 08.07.2003 // http://avtonom.org/papers/16_pedagogics.html.
- ¹⁹⁷ Послання Президента України до Верховної Ради України Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2002 р.
- ¹⁹⁸ Фрейре Пауло. Педагогіка пригноблених / Олександр Дем'янчук (пер.). – К.: Юніверс, 2003. – 166 с.
- ¹⁹⁹ Фрейре Пауло. Формування критичної свідомості / Олександр Дем'янчук (пер.). – К.: Юніверс, 2003. – С. 169.
- ²⁰⁰ Див. Фрейре Пауло. (198). – С. 77.
- ²⁰¹ Див. Фрейре Пауло. (198). – С. 88.
- ²⁰² Див. Фрейре Пауло. (198). – С. 65.
- ²⁰³ Ро И. Научные игрушки для научного образования // Импакт. Наука и общество. – 1984. – № 2. – С. 64 - 69.
- ²⁰⁴ Постанова КМУ від 16 січня 2003 р. № 31 "Про затвердження Програми "Шкільний автобус".
- ²⁰⁵ Семиволос П. Василь Кремень: Не бачу альтернативи змінам // Дзеркало тижня. – 2002. – № 16 (391).
- ²⁰⁶ Рябоконь Л. За межею пішохідної доступності до шкіл – 245 тис. дітей // День. – 2001. – № 156.
- ²⁰⁷ Поправка В.М. Програма " Шкільний автобус" – "за" і "проти" // Постметодика. – 2003. – № 4 (50) – С. 29 - 30.
- ²⁰⁸ Остроградський М.В., Блум І.А. Роздуми про викладання // Постметодика. – 1996. – № 2 (12). – С. 44 - 54.
- ²⁰⁹ Назаренкова Г.Н. Понятие "единица образования": функции в педагогическом исследовании и способ построения // Электронная версия сборника "Педагогическая наука и ее методология в контексте современности". Под ред. В.В. Краевского, В.М. Полонского. – Москва, 2001; Назаренкова Г.Н., Иванюк Н.С., Борзенко И.А. Модель выпускника школы: выбор оснований // Педагогика. – М., 1998. – № 1. – С. 23 - 28.
- ²¹⁰ Куліш П. Хутірська філософія і віддалена од світу поезія // Хроніка-2000. – 1993. – № 7. – С.105.
- ²¹¹ "Освіта України", №27 від 19.12.2003 // <http://www.mon.gov.ua/social/zvinf/2>.
- ²¹² Селье Г. От мечты к открытию: Как стать учёным. – М.: Прогресс, 1987. – С. 249-250.
- ²¹³ Див. (34).
-

- ²¹⁴ http://www.zakon.gov.ua/data/ZP/html/8136_2001-10-02_1.html.
- ²¹⁵ "факсиміле" (від латинського *fac simile* – зроби подібне) – точне відтворення графічного оригіналу (рукопису, малюнка, підпису) фотографічним способом, печаткою чи іншою репродукцією.
- ²¹⁶ Хейзинга Йохан. *Homo ludens. В тени завтрашнього дня* / Г.М. Тавризян (общ.ред.и послеслов.), В.В.Ошис (пер.с нидерланд.и примеч.). – М.: Издательская группа "Прогресс", 1992. – 459 с.
- ²¹⁷ Лиотар Ж.-Ф. *Состояние постмодерна* / Пер. с фр. Н.А. Шматко. – М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. – 160 с.
- ²¹⁸ Ницше Фридрих. *Несвоевременные размышления: "Шопенгауэр как воспитатель"* // Ницше Ф. Соч. в 3-х т. – Том 2: "Странник и его тень". – М.: "REFL-book", 1994.
- ²¹⁹ Ткачова Н. О. *Історія розвитку цінностей в освіті*. – Х.: Видавничий центр ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2004. – 423 с.
- ²²⁰ Огнев'юк В.О. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку*. – К.: Знання України, 2003. – 450 с.; Огнев'юк В.О. *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект): Автореф. дис... д-ра філос. наук: 09.00.03* / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К.: 2003. – 36 с.; Огнев'юк В.О. *Осягнення освіти: підсумки ХХ століття*. – К.: Навчальна книга, 2003. – 112 с.
- ²²¹ Ткачова Н. О. *Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі* / Луганський національний педагогічний ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – Луганськ: ЛНПУ ім. Т.Г.Шевченка, 2006. – 300 с.
- ²²² Крижко В. В. *Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: Підруч. для студ. пед. ун-тів*. – К.: Освіта України, 2005. – 440 с.
- ²²³ Крижко В.В., Мамаєва І.О. *Аксіологічний потенціал державного управління освітою. Навчальний посібник*. – К.: Освіта України, 2005. // <http://www.biblioteka.uz.ua/files/kniga.doc>.
- ²²⁴ Бердяев Н.А. *Смысл творчества* // Бердяев Н.В. *Философия свободы. Смысл творчества*. – М.: 1989. – С. 276.
- ²²⁵ Хайдеггер М. *Европейский нигилизм (о Ницше)*. // Хайдеггер Мартин. *Бытие и время* / В.В. Бибихин (пер.с нем.). – М.: Ad Marginem, 1997. – 452 с.
- ²²⁶ Смирнов С.А. *Образование в неклассической культурной ситуации: в поисках новых моделей* // В кн.: *Концепция философии образования и современная антропология*. – Новосибирск, 2001. – С. 15 - 34.
- ²²⁷ Наливайко Н.В. *Ценности системы образования и аксиологическая природа образовательного процесса* // Материалы Всероссийской конференции "Образование в культуре и культура образования. НИИ философии образования, 20-21 ноября 2002г. // http://www.philos-educ.ru/Library/PhilCul_2002.html
- ²²⁸ Леонтьев Д.А. *Ценность как междисциплинарное понятие: Опыт многомерной реконструкции* // Вопросы философии. – 1996. – № 4.
- ²²⁹ Олейникова О.Д. *Образовательные ценности и ценностная инверсия в культуре* // Философия образования для XXI века. – 2001. – № 1. – С. 69 - 79.
- ²³⁰ Див. Хайдеггер М. (225).
- ²³¹ Маслоу А. *Новые рубежи человеческой природы*. – М.: Академия. – 1999. – 425 с.
- ²³² Там само.
- ²³³ Клепко С. Ф. *Наука, постмодернизм и холизм: попытки и результаты взаимодействия* // Філософські перипетії. Вісник Харківського національного університету ім. В.Н.Каразіна. Серія Філософія. № 486'2000. – Харків, 2000. – С. 55.
- ²³⁴ Маслоу А. *Дальние пределы человеческой психики*. – СПб: Евразия, 1999. – С. 108 -113.
- ²³⁵ Banach Czeslaw. *Wartosci w systemie edukacji* // <http://www.wsp.krakow.pl/konspekt/konspekt7/banach7.html>
- ²³⁶ *Higher Education and Its Communities*, by Ian McNay, ed. – Buckingham and Philadelphia: SRHE

- and Open University Press, 2000. – 214 p.
- ²³⁷ Див. Наливайко Н.В.(227).
- ²³⁸ Див. Бурдье П. (125).
- ²³⁹ Подальше дослідження проведене в статті: Клепко С.Ф. Цінності буття і цінності освіти в контексті глобалізації // Ціннісні парадигми освіти. (Серія "Бібліотека журналу "Управління школою"; Вип. 2 (26)). – Х.: Видав. гр. "Основа", 2005. – С. 18 - 38.
- ²⁴⁰ Узагальнення досвіду щодо розуміння, забезпечення і реалізації права на освіту в Україні та інших країнах субрегіону (Білорусь, Молдова, Росія) з урахуванням стратегічних документів ООН та ЮНЕСКО відбулося на Міжнародній нараді експертів "Право на освіту в країнах перехідного періоду" (квітень, 2006). Було презентовано доповіді "Реалізація права на освіту в Білорусі / Молдові / Росії / Україні: пріоритети, стан справ, позитивний досвід, труднощі й перспективи, рекомендації" та обговорено проблеми міжнародних стандартів в галузі права на освіту, гендерної рівності й недискримінації в освіті та освіти в галузі прав людини. Робочий веб-сайт Наради: <http://www.vo.kiev.ua/>.
- ²⁴¹ Звичайно до певних меж. В одному з сучасних французьких кінофільмів показується, як батько найняв спецзагін, щоб допомогти сину успішно здати іспити в елітному ліцеї. Спецзагоном була розроблена і блискуче проведена спецоперація, учителі були змушені поставити високі оцінки цьому учню.
- ²⁴² Див. Бусова Н.А. Этика блага и мораль справедливости // Человек. – 2002. – № 3.
- ²⁴³ Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 1, с. 528.
- ²⁴⁴ Negt O. Wir brauchen eine zweite, gesamtdeutsche Bildungsreform // Gewerkschaftliche Monatshefte. – Dusseldorf, 1993. – Jg.44. – N11. – S.669 - 683. До речі, ідея про ключові компетентності чи кваліфікації О.Негта з того часу дістала розвиток, як в його працях, так і в освіті. Див. наприклад: Retzhofe Lehrhefte: "Kompetenzen nach Oskar Negt" (Laenderuebergreifendes Projekt im Rahmen des Socrates Programmes – Grundtvig 1: Lehr- und Selbststudienmaterialien zu Schluesselkompetenzen nach Oskar Negt) // http://www.retzhof.at/druck_news_detail.php?id=51.
- ²⁴⁵ Див. Никитин В.А. (157).
- ²⁴⁶ Mid-career salaries for primary teachers (including all bonuses) relative to GDP per capita, 1999. – Source: OECD/UNESCO WEI, Tables 1 & 25a in Annex A4. Або див. Клепко С.Ф. Бар'єри концептуального вибору, або чи є відповіді на складні питання в освіті // Управління школою. Науково-методичний журнал Видавничої групи "Основи". Додаток "Методичний банк" – 2005. – № 10. – С. 2-8.
- ²⁴⁷ Пинский А.А. Проект Концепции штатно-окладной системы оплаты труда учителей. Доклад на Ученом Совете по образованию ГУ-ВШЭ. 03.06.2004; Пинский А. Чем выгодна предлагаемая система оплаты труда // Управление школой. – № 24. – 2004. – С. 2-5; Проект Концепции штатно-окладной системы оплаты труда учителей. Сколько стоит работа учителя? // Управление школой. – № 29. – 2004. – С. 11-13; Баранов В. Почасовая оплата труда учителей отменяется (новый законопроект) // СОЛИДАРНОСТЬ (Сетевая версия Центральной профсоюзной газеты) – № 20. – 09.06.2004 // <http://www.solidarnost.org/article.php?issue=42§ion=38&article=856>.
- ²⁴⁸ Про виконання законодавства щодо розвитку загальної середньої освіти в Україні: Матеріали парламентських слухань у Верховній Раді України 16 жовтня 2002 року / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти / С.М. Ніколаєнко (голова ред. кол.), С.М. Ніколаєнко (упоряд.), Б.Г. Чижевський (упоряд.). – Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2003. – 164 с. – (Парламентські слухання). – С. 50 - 51.
- ²⁴⁹ Богачевська Марта. Ідея школи в подвійній перспективі // Критика. – 2003. – № 3.
- ²⁵⁰ Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Vorgestellt von Edelgard Bulmahn, Karin Wolff, Eckhard Klieme. Deutsches Institut fuer Internationale Paedagogische Forschung (DIPF) am 18. Februar 2003 in Berlin. – 146 s. // http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bil

dung-sstandards.pdf.

²⁵¹ Див. Фрейре Пауло. (199).

²⁵² Див. Фрейре Пауло. (198).

²⁵³ Такі результати опитувань учителів, шкільних адміністраторів, управлінців регіонального рівня, проведених у рамках проекту "Інновація й оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності" ПРООН (грудень, 2002). Див.: Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с. – С. 15-16.

²⁵⁴ Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с. – С. 15-16.; Компетенція в перекладі з латинського (competentia) – означає коло питань, в якому людина добре обізнана, володіє знаннями і досвідом. Компетентна в певній галузі людина володіє відповідними знаннями і здібностями, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь і ефективно діяти в ній; А.В.Хуторський пропонує для розділення загального та індивідуального відрізняти синонімічні поняття "компетенція" і "компетентність": Компетенція – включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно них. Компетентність – володіння відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення людини до цієї компетенції і предмета діяльності.

²⁵⁵ Про етимологію цих термінів найглибше написано у книзі: Життєва компетентність особистості: науково-методичний посібник / За ред. Л.В.Сохань, І.Г.Єрмакова, ГМ.Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.

²⁵⁶ Чижевський Б.Г. Загальноєвропейський аспект формування змісту освіти в Україні // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Стандарти загальної середньої освіти. Проблеми, пошуки, перспективи" 25-26 червня 1996 р. – Київ, 1996. – С.129 - 132.

²⁵⁷ Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (проект) // Директор школи. Газета для керівників шкіл. – К.: "Шкільний світ", 2000. – № 39-40. – Жовтень. – 126 с.

²⁵⁸ Там само, С. 3.

²⁵⁹ Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с. – С. 13-42.

²⁶⁰ Хуторской А.В. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – М 5. – С. 55 - 61; Краевский В.В., Хуторской А.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3-10; Дахин А.Н. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? // <http://www.auditorium.ru/documents/other/discuss/intro2.html>.

²⁶¹ Див. (255).

²⁶² Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. Матеріали Всеукр. науково-практ. конференції. – К.: "ЛатіК", 2003. – 204 с.

²⁶³ Див. (250).

²⁶⁴ Компетентнісний підхід глибоко розвивається російськими дослідниками. Див. праці таких авторів: Байденко В.И., Галямина И.Г., Гришанова Н.А., Зимняя И.А., Ищенко В.В., Сазонова З.С., Казанович В.Г., Кошелева В.Л., Савельева Г.П., Самощенко Л.С., Коломиец Б.К., Рябов В.В., Фролов Ю.В., Татур Ю.Г., Челпанов И.В.

²⁶⁵ Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42 (или // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2003. – № 5. – С. 3 - 10).

²⁶⁶ Найповніші огляди див. Єрмаков І.Г., Єрмаков Т.А. Феномен компетентності у просторі наукового знання // Життєва компетентність особистості. – К.: Богдана, 2003. – С. 89-159; Овча-

- рук О.В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с. – С. 13-42.
- ²⁶⁷ U.S. Department of Labor, the Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. What work requires of school: A SCANS report for America 2000. Washington, DC: Author.. 1991.
- ²⁶⁸ Parker W. C, Ninomiya A., & Cogan J. Educating world citizens: Toward multinational curriculum development // American Educational Research Journal. – 1999. – № 36(2). – P. 117-145.
- ²⁶⁹ Див. Хуторской А.В. (260).
- ²⁷⁰ Див. Бурдые П. Университетская доска и творчество: против схоластических делений. Пер.с фр. // Socio-Logos'96. – М.: Socio-Logos, 1996.
- ²⁷¹ Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К.: Ленвіт, 2003. – С. 10, 25.
- ²⁷² Клепко С.Ф. Компетенція стандарту: компетентність культури. Про концептуальні підходи до освітніх стандартів // Управління освітою. Часопис для керівників освітньої галузі. Спеціальний випуск "Діалоги про стандарти". – 2003. – Серпень. – С. 10 - 24.
- ²⁷³ Протопопова И. Концепция образовательной программы "Когнитивные исследования" // <http://kogni.narod.ru/concept.htm> 21.04.2003.
- ²⁷⁴ Клепко С.Ф. Интегративна освіта і поліморфізм знання. – Київ – Полтава – Харків: ПОІПОПП, 1998. – 360 с.
- ²⁷⁵ Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault / Ed. by Martin L. – H. et al. – L: Tavistock, 1988. – P. 12-18.
- ²⁷⁶ Клепко С.Ф. Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії // Управління освітою. Часопис для керівників освітньої галузі. – 2002. – № 18. – С. 4 - 5; – № 19. – С. 4 - 5; – № 20. – С. 4-5; Клепко С.Ф. Громадянська освіта: необхідні утопії // Наукові записки НаУКМА. – Том 20. Політичні науки. – К.: Вид. Дім "КМ Академія", 2002. – С. 61 - 65.
- ²⁷⁷ Самохин М. Брэнд имени меня, любимого. "Что в имени тебе моем?" // <http://www.improvement.ru/za-metki/brand/> 03.07.2003
- ²⁷⁸ Конюхов Н. Успешный бизнесмен: психологические особенности // http://nlplife.ru/?s=68&d_id=381.
- ²⁷⁹ Овчинников М. Знання – больовий нерв філософської думки. До історії концепції знання від Платона до Поппера // Вісник НАН України. – 2001. – № 11.
- ²⁸⁰ Current Directions in Education // Curriculum Trends. Excerpts from the ASCD Curriculum Handbook. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. – 2002.
- ²⁸¹ Там само.
- ²⁸² Аналитический доклад, подготовленный по заказу Национального фонда подготовки кадров. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования: результаты экспертизы и общественного обсуждения 18 октября 2002 г. // <http://som.fio.ru/Resources/Drachle-rab/2003/02/anal.htm>.
- ²⁸³ Ляпин С.Х. Концептологическая формула факта // Концепты. Научные труды Центроконцепта. – Вып. 2 (2) 1997. – Архангельск: Изд-во Поморского гос. университета, 1997. – С. 5 - 71.
- ²⁸⁴ Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования // Высшее образование в России. – 1999. – № 1.
- ²⁸⁵ Див. Ляпин С.Х. (283).
- ²⁸⁶ Наприклад, Зенгер Х. фон Стратегемы. О китайском искусстве жить и выживать: В 2 т. – М., 2004.
- ²⁸⁷ Ракитов А.И. Историческое познание: Системно-гносеологический подход. – М.: Политиздат, 1982. – 303 с. В цій книзі глава 6 "Історичний опис та історичний факт" (с.185-223) є цінним розглядом вказаного значення поняття "факт".
- ²⁸⁸ We Built Tim City VHS Set :: Discovery Channel Store :: We Built Tins City: London VHS // <http://shopping.discovery.com/stores/servlet/ProductDisplay?catalogId=10000&s...>
- ²⁸⁹ Лише один приклад такої монотонності, на яку вказує експерт підручників з історії: "Мені не

- зовсім зрозуміла функція розділу "Запам'ятайте ці дати". Кількість цих дат слід суттєво скоротити. Не так уже й важливо знати, що "Договір чотирьох держав" було підписано в рамках Вашингтонської конференції 13 грудня 1921 р., "Договір п'яти держав" – 6 лютого 1922 р. і "Договір дев'яти держав" – того ж таки дня. У Німеччині вважають, що з історії ХХ ст. учні мають запам'ятати 30 - 40 дат. В українських підручниках, якщо судити по Бердичевському, ця цифра сягає 300 - 400 дат". Див. Маєр Роберт. Всесвітня історія ХХ століття в українських шкільних підручниках // <http://www.doba.lviv.ua/mayer.html> (травень 2004 р.).
- ²⁹⁰ Фролов П.Д. Методологічні підходи до проведення гендерної експертизи шкільних підручників (до постановки проблеми) /Проект ПРООН "Сприяння гендерній рівності"; Програма "Гендерна освіта в Україні"; Київський науково-освітній гендерний центр // http://1gender.ntu-kpi.kiev.ua/webjukt/materials/ped_2.html.
- ²⁹¹ Пугач Б.Я. Наблюдаемость и ненаблюдаемость в естественно-научном познании: Дис... д-ра филос. наук: 09.00.09 / Харьковский гос. университет. – Х., 1996. – 390 с.
- ²⁹² Див. Клепко С.Ф. (274). – С. 136 - 143.
- ²⁹³ Печчеи А. Человеческие качества. – М., Прогресс, 1985. – 312 с.
- ²⁹⁴ Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Reports. OECD. – University of Neuchatel – October 2001. – 279 p.; The Key Competencies in a Knowledge-Based Economy: a First Step Towards Selection, Definition and Description. – March 2002. – 26 p.
- ²⁹⁵ Див. Клепко С.Ф. (274). – С. 161 - 187, 313 - 322, 325.
- ²⁹⁶ Сэв Л. Марксизм и теория личности. – М.: Прогресс, 1972. – 582 с.
- ²⁹⁷ Взаємне розташування небесних світил, збіг обставин.
- ²⁹⁸ Див. Сэв Л. (296) – С. 454.
- ²⁹⁹ Див. Сэв Л. (296) – С. 489.
- ³⁰⁰ Див. Сэв Л. (296) – С. 503 - 504.
- ³⁰¹ Mental Aptitude Patterning, MAP, EMPR1NT, MAPP і Future Pace (відповідно: Моделювання Ментальних Здібностей, ММЗ, Емпрінт, МАРР, Дослідження Майбутнього) – терміни, захищені авторським правом Майкла Лібо і Леслі Камерон-Бандлер".
- ³⁰² Камерон-Бандлер Леслі, Гордон Давид, Лібо Мойкл. Емпрінт-метод. Руководство по воспроизведению способностей. Ризл Пипл Пресе п/я F, Моав, Юта 84532 США ISBN 0-932573-02-9. Тут не місце звертатися до аналізу проблеми здібностей, які Гегель характеризував як "загальний спосіб діяльності" (ЭФН, т.1, с.251), див. Платонов К.К. Проблема способностей. – М.: Наука, 1972.
- ³⁰³ Базовый курикулум. Нормативные документы / Министерство образования, молодежи и спорта республики Молдова, Институт педагогических и психологических наук, Национальный совет по курикулуму и оценке / Гуцу В., Букун Н., Кришан А. – Кишинев: "Tіrcim", 1998.
- ³⁰⁴ Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: Когито-Центр, 2002.
- ³⁰⁵ Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы // Школьные технологии. Научно-практический журнал технолога (завуча). – 1999. – № 3.
- ³⁰⁶ Див. Клепко С.Ф. (274). – С. 305 - 309.
- ³⁰⁷ Написання українською слова curriculum різноманітне і не установлене.
- ³⁰⁸ Гуцу В., Кришан А. Проектирование базового курикулума. Методическое пособие /Министерство образования, молодежи и спорта республики Молдова, Институт педагогических и психологических наук, Национальный совет по курикулуму и оценке/– Кишинев: "Tіrcim", 1998. – 119 с.
- ³⁰⁹ Див. (280).
- ³¹⁰ Kendall John S., Marzano Robert J. Content knowledge : a compendium of standards and benc-

- hmarks for K-12 education. 3rd ed. – Aurora, Colo.: McREL ; Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000. – viii, 682 p.
- ³¹¹ Gehrke N.J., Knapp M.S., and Sirotnik K.A. In Search of the School Curriculum." –In Grant G (ed), Review of Research in Education. – N 18. – Washington: AERA, 1992, P. 51-110.
- ³¹² Див. (274); Радіонова І. О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально- концептуальні побудови. – Х.: ХДПУ, 2000. – 206 с.; Радіонова І. О. Рецепція європейського екзистенціалізму в американській філософії виховання та освіти // Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Вісник. Сер.: Філософія. – Х., 2000. – №474: Філософські перипетії. – С. 64-66; Радіонова І. О. Філософія навчального плану та реалії мультикультурного суспільства: філософсько-прагматичний аспект // Науковий вісник. Серія "Філософія". – Х.: ХДПУ, 2001. – Вип. 8. – С. 20 - 26; Радіонова І. О. Філософські конструкти навчального плану: американський варіант // Наукові записки Харківського військового університету. Соціальна філософія, педагогіка, психологія. – Харків: ХВУ, 2001. – Вип. IX. – С. 55 - 64.
- ³¹³ Див. Клепко С.Ф. (274).
- ³¹⁴ Георгеску Дакмара \ Dakmara Georgescu. Курикулярна філософія двадцять першого століття: що старого і нового? // Постметодика. – 2006. – №3(67). – С. 2 - 17; Галінен Ірмелі \ Irmeli Halinen. Процес становлення фінського курикулуму // Постметодика. – 2006. – №1. – С. 19 - 29.
- ³¹⁵ Крісан А., Клепко С. Визначення вимог до укладання нових навчальних програм та виготовлення підручників. Звіт консультантів проекту "Рівний доступ до якісної освіти" \ Міністерство освіти і науки України, Світовий Банк, Проект. – Київ: 2004. – 297 с. (Рукопис).
- ³¹⁶ Marsh, Colin J. Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum 1, Falmer Press, London. 1997; Marsh, Colin J. Planning, Management and Ideology: Key Concepts for Understanding Curriculum 2, Falmer Press, London. 1997.
- ³¹⁷ "Товариство практики" як глобальна мережа розробників змісту освіти // Постметодика. – 2006. – №4(68). – С. 18 - 28.
- ³¹⁸ Закон України "Про загальну середню освіту" від 13.05.99 №651-X IV (із змінами 20.12.05 №3235-IV).
- ³¹⁹ Проект. Державний стандарт базової і повної середньої освіти / МОН України; АПН України. – К.: "Шкільний світ", 2003. – 40 с.
- ³²⁰ Шадріков В. Д. Выступление // Стенограмма парламентских слушаний на тему: "Содержание стандарта общего образования". 22 октября 2002 г. // <http://www.mccme.ru/edu/oficios/standardy/d-stenogr.htm>.
- ³²¹ Мамардашвили М. Как я понимаю философию. – М.: Прогресс, 1990. – С. 189.
- ³²² Із Всесвітнього форуму українців // Сучасність. – 1992. – № 12. – С. 99.
- ³²³ Див. Мамардашвили М. (321) – С. 148.
- ³²⁴ Розведення понять компетентності і компетенцій дискусійне, тут автор дотримується розуміння компетенції в юридичному сенсі, як сукупності прав і обов'язків, повноважень будь-якого органу або посадової особи, які визначають їхні певні можливості. Проте далі ці терміни вживаються паралельно як синоніми, відповідно використуваних джерел.
- ³²⁵ Див. статті автора: "Розщеплене" і "супер" бачення освітнього стандарту // Управління освітою. Часопис для керівників освітньої галузі. – 2003. – № 13 - 14 - 15. – С. 6 - 7; Компетенція стандарту: компетентність культури. Про концептуальні підходи до освітніх стандартів // Управління освітою. Часопис для керівників освітньої галузі. Спеціальний випуск "Діалоги про стандарти" – 2003. – Серпень. – С. 10 - 24; Чи змінять Україну 3032 слова освітніх стандартів? // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №3. – С. 11 - 16; Уже "істинний", але ще "неякісний"... Аналіз нового проекту Державного стандарту базової і повної середньої освіти (серпень 2003 року) // Управління освітою. Часопис для керівників освітньої галузі. – 2003. – №18. – С. 2 - 5.

-
- ³²⁶ Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч.1. – Харків: "ОВС", 2002. – 640 с.
- ³²⁷ ASCD Curriculum Handbook. – Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. – 2002.
- ³²⁸ Див. (250).
- ³²⁹ Захарова О. Сага о стандартах // Лицейское и гимназическое образование. – 2003. – № 1. <http://lgo.ru/panorama11-03.htm>
- ³³⁰ Кремень В.Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у XXI столітті // <http://www.mon.gov.ua/>.
- ³³¹ Див. (250).
- ³³² Див. (250).
- ³³³ Проект федерального компонента государственного-образовательного стандарта общего образования. Под редакцией академиков Российской академии образования Э.Д.Днепров и В.Д.Шадрикова. – Москва – 2002.
- ³³⁴ Scott David K. General education for an integrative age // Higher Education Policy. Vol. 15, Issue 1, March 2002.
- ³³⁵ Детально про різні типи навчальних програм див. Клепко С.Ф. "Розщеплене" і "супер" бачення освітнього стандарту // Педагогічні засади формування гуманістичних цінностей природничої освіти, її спрямованості на розвиток особистості: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції. – Полтава, ПДПУ, 2003. – С. 99 - 103.
- ³³⁶ Європейський вибір: Виступ Президента України Л.Д.Кучми у Верховній Раді України 18 червня 2002 року. Послання Президента України до Верховної Ради України – 2002 рік. – К.: Преса України, 2002. – 96 с.; Утверджувати інноваційну модель розвитку економіки України: Виступ Президента України Л.Д.Кучми на наук.-практ. конф. 21 лютого 2003 р. – К.: Преса України, 2003. – 29 с.
- ³³⁷ Нанотехнологія – галузь, яка займається механічними і електронними системами, "вирощування" структур речовини з розмірами порядку атомних. Передбачається, що ця галузь домінуватиме в найрізноманітніших галузях науки і техніки у найближчому майбутньому.
- ³³⁸ До метатехнологій зараховують комп'ютерні мережі, сучасні технології зв'язку, різні організаційні технології; технології управління і "технології формування масової свідомості". У царині метатехнологій, вважається, неможливо чи марно конкурувати з їхніми теперішніми виробниками.
- ³³⁹ Протопопова И. Концепция образовательной программы "Когнитивные исследования" // <http://kogni.narod.ru/concept.htm> 21.04.2003
- ³⁴⁰ Семінар Міжнародного центру перспективних досліджень, Київ, Україна, вересень 2000.
- ³⁴¹ Малкольм Н. Мур и Витгенштейн о значении выражения "Я ЗНАЮ" // Философия. Логика. Язык. – М.: Прогресс, 1987. – С. 245 - 248.
- ³⁴² Див. (280).
- ³⁴³ Далі, за браком місця, не наводяться повні посилання на праці Parker та ін., 1999, Еріксон, 1995, Bracey, 2000, Drake, 1997, які подано у (280).
- ³⁴⁴ Див. (282).
- ³⁴⁵ Див. Ляпин С.К. (283).
- ³⁴⁶ Див. Никитаев В. (284).
- ³⁴⁷ Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1988. – С. 119.
- ³⁴⁸ Полянський П. Стандарт треба розробляти, керуючись не лише розумом, а й, насамперед, серцем... // Освіта України. – 2002. – № 98 - 99.
-

- ³⁴⁹Hirsch E. D. Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. – Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1987.
- ³⁵⁰Галковська Т. 900 слів можуть перевернути світ // Дзеркало тижня. – 2003. – № 18 (443).
- ³⁵¹Національні стандарти бізнес-освіти. Що американські учні мають знати про бізнес і вміти робити в бізнесі. – К.: CEUME, 2002. – 124 с.
- ³⁵²Клепко С.Ф. Феномен уникання математики // Постметодика. – 1995. – №1 (8). – С. 12 - 18; або див. Газета "Математика". – 1998. – № 10 - 11. (у цих публікаціях наведено усі посилання).
- ³⁵³Клепко С.Ф. Освіта, яка заохочує запитування, або таємниця парадоксу "innovation societies" – "miseducation" // Вісник програм шкільних обмінів. – 2003. – № 16. – С. 3 - 11.
- ³⁵⁴Песталоцци И.Г. Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.Ч. о воспитании бедной сельской молодежи. – Песталоцци И.Г. Избр. пед.соч. В 2т. – М.: 1981.
- ³⁵⁵Гадамер Х. -Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. – М.: Прогресс, 1988. – С. 133 - 134.
- ³⁵⁶Биркгофф Г. Математика и психология. Пер. с англ. – М.: Сов. радио, 1977. – С. 74.
- ³⁵⁷Анисимов А.В. Компьютерная лингвистика для всех: Мифы. Алгоритмы. Язык. – К.: Наук. думка, 1991. – С. 107.
- ³⁵⁸Див. (250).
- ³⁵⁹Див. (271).
- ³⁶⁰International Technology Education Association. Advancing excellence in technological literacy: Student assessment, professional development, and program standards. – Reston, VA: Author, 2003. – 146 p.; Russell J. Standards for Technological Literacy: Views from the field // The Technology Teacher. – 2003. – №62(4). – P. 29 - 31.
- ³⁶¹Клепко С.Ф. Філософія книги в епоху "кінця книги" // Постметодика. – 1996. – №1(11). – С. 8 - 14.
- ³⁶²Див. Самохин М. (277).
- ³⁶³Шарыгин И. Ф. Обязательные результаты. Минималистский подход к образовательным стандартам – это угроза обществу и государству // Независимая газета. – 2002. – № 179 (2730).
- ³⁶⁴У 2000 році з ініціативи Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) було проведено дослідження за Програмою міжнародної оцінки учнів (PISA). З'ясовували грамотність 265 тис. учнів віком 15 років з 32 держав (зокрема з Росії, Латвії та Угорщини. Україну охоплено не було). Дослідження виявило неприємні результати: у пострадянських країнах дуже великий відсоток учнів не змогли впоратися навіть з найпростішими завданнями.
- ³⁶⁵Див. детальну інформацію про це: <http://www.lko.paideia.ru/corporatestandart/analizstandartov.phtml> (2001 – 2002 ТОВ Інститут підручника "Пайдейя", Лабораторія Якості Освіти – Корпоративний стандарт).
- ³⁶⁶Вальдмане Зінта. Опыт Латвии в создании стандартов для общеобразовательной школы (презентация). – 2003.
- ³⁶⁷Эйнштейн А. О современном кризисе теоретической физики. Собрание научных трудов, т. 4. – М.: Наука, 1967. – с. 55.
- ³⁶⁸Ляпунов А.А. Онтодидактика в математике // Проблемы преподавания математики в ВУЗах: Сборник научно-методических статей по математике. – Вып. 4. – М.: Высшая школа, 1974. – С. 37 - 43.
- ³⁶⁹Рубцов А.В., Юдин Б.Г. Образование в меняющемся мире // Человек. – 1995. – № 2 - 4.
- ³⁷⁰Осуга С. Обработка знаний: Пер. с япон. – М.: Мир, 1989. – 293 с.
- ³⁷¹Див. Гуцу В., Кришан А. (308).
- ³⁷²Багриновский К.А. Основы согласования плановых решений. – М., 1977.
- ³⁷³Ляпин С.Х. Исследовательская программа: Интеллектуальные информационные системы для работы с текстовыми базами данных. 08.10.1999 // www.crc.pomorsu.ru; Ляпин С.Х. Куковякин А.В. Методология и технология создания многоцелевой информационной среды T-System на базе электронной библиотеки с гибким полнотекстовым поиском // Электронные библиотеки.

- 2006. – Том 9. – Випуск 5 // <http://www.elbib.ru/index.phtml?page=elbib/rus/journal/2006/part5/Lyapin>.
- ³⁷⁴ Мельникова О.В., Праховник А.В., Конеченков А.Є., Іншеков Є.М., Дешко В.І. Енергозбереження. Посібник для учнів загальноосвітньої школи з раціонального використання ресурсів та енергії. – Львів: Палітра Друку, 2003. – 92 с.
- ³⁷⁵ Соловей О.І., Праховник А. В., Іншеков Є. М., Васильченко Г. М., Конеченков А.Є. Від виробництва до ефективного споживання енергії: Посіб. для вчителів / Національний технічний ун-т України "Київський політехнічний ін-т"; Інститут енергозбереження та енергоменеджменту / А. В. Праховник (ред.). – К. : Київська нотна ф-ка, 1999. – 400 с. – (Енергозбереження; Кн.2). Праховник А.В., Розен В.П., Разумовський О.В., Соловей О.І., Іншеков Є.М. Енергетичний менеджмент: Навч. посіб. / Національний технічний ун-т України "Київський політехнічний ін-т"; Інститут енергозбереження та енергоменеджменту / А.В. Праховник (ред.). – К.: Київська нотна ф-ка, 1999. – 184 с. – (Енергозбереження; Кн.3). Праховник А.В., Соловей А.И., Прокопенко В.В., Конеченков А.Е., Мыколаенко В.М. Энергетический менеджмент / Национальный технический ун-т "Киевский политехнический ин-т". Институт энергосбережения и энергоменеджмента / А.В. Праховник (общ.ред.). – К.: ІЕЕ НТУУ "КПІ", 2001. – 470 с.; Управління енерговикористанням: Зб.доповідей / Альянс за збереження енергії, США ; Асоціація енергосервісних компаній України; Інститут енергозбереження та енергоменеджменту НТУУ "КПІ" / А.В. Праховник (ред.). – К., 2002. – 565 с.
- ³⁷⁶ Веретенник Н. Энергетическая "формула успеха" от академика Барьяхтара // Зеркало недели. – 1999. – № 16(237).
- ³⁷⁷ Кучма Л.Д. Україна: поступ у ХХІ століття. Стратегія економічного та соціального розвитку на 2000-2004 роки: Послання Президента України до Верховної Ради України, 2000 рік. – Б. м.: Б. в., 2000. – 93 с.
- ³⁷⁸ Redefining Progress. Ecological Footprint of Nations, Nov. 2002 Update (www.RedefiningProgress.org/ecologicalfootprint/).
- ³⁷⁹ Американцам нужно две планеты // Washington ProFile. – 2003 – #102 (326).
- ³⁸⁰ До речі, діє розважально-пізнавальний проект для школярів "ШКОЛА ЕНЕРГІЇ" від Національної інформаційної мережі з енергозбереження. Його метою є ознайомлення дітей середнього шкільного віку з основами енергозберігаючих технологій, розповісти і довести школярам, як у наш час важливо берегти і правильно використовувати енергетичні ресурси. Розглянуті на сайті питання можуть бути використані як допоміжний матеріал при вивченні курсу "Фізики" (<http://www.necin.com.ua/game/index.htm>).
- ³⁸¹ Какой у здания IQ? // Офис. – 2001. – № 5 - 6.
- ³⁸² Круглов В. Слідами Буратіно // Книжковий клуб +. – 2003. – № 7 - 8. – С. 13 - 15.
- ³⁸³ Семперович І.І. "Кіт у мішку", або Національні особливості забезпечення шкіл навчальною літературою: погляд методиста з бібфондів // Постметодика. – 2005. – № 6. – С. 76 - 79.
- ³⁸⁴ Гречихин А.А. О путях и возможностях типологического моделирования школьного учебника // Проблемы школьного учебника. Вып. 15. – 1985. – С. 12 - 31.
- ³⁸⁵ Див. (248).
- ³⁸⁶ Лукіна Т.О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу. – К.: Академія, 2004.
- ³⁸⁷ Див. (280).
- ³⁸⁸ Див. Клепко С.Ф. (361).
- ³⁸⁹ Клепко С.Ф. Енергозберігаючий посібник. Роздуми над посібником для учнів "Енергозбереження" // Постметодика. – 2004. – № 4. – С. 7 - 13.
- ³⁹⁰ Див. Клепко С.Ф. (361).
- ³⁹¹ Див. Овчинников М. (279).

- ³⁹²Ованесбеков Л.Г. Базы данных для персонального компьютера: Исследование предельного случая. – 1998 (05/03/2002) // <http://dll.botik.ru/IHP/PCS/Persons/Ovanesbekov/Info-Max.koi8.html>.
- ³⁹³Lyman P., Varian Hal R. How Much Information? October 19, 2000 // <http://www.sims.berkeley.edu/how-much-info>.
- ³⁹⁴Поспелов Г.С., Поспелов Д.А. Искусственный интеллект – прикладные системы. – М., 1985. – С. 15.
- ³⁹⁵Мордвинцева Л.П. Философия педагогики во Франции (Сводный реферат 029 – 031) // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3, философия. Реферативный журнал. – 2002. – № 4.
- ³⁹⁶McClelland David C. The Achieving Society (1961), The Roots of Consciousness (1964), Power: The Inner Experience (1975), and The Achievement Motive (1953, with Atkinson, Clark, and Lowell).
- ³⁹⁷Антологія адаптованого досвіду або для чого існують програми освітніх обмінів. – Рівне: "Перспектива", 2004.
- ³⁹⁸Клепко С.Ф. Філософські засади інноваційної діяльності в освіті // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Суми: ВВП "Мрія-1" ЛТД, 1998. – С. 23 – 26; Система педагогічної освіти та педагогічні інновації. Аналітичне дослідження: [Проект ПРООН, МФ "Відродження"] / В.Олійник (керівник проекту), Я.Болюбаш, Л. Даниленко, В.Довбищенко, І.Єрмаков, С.Клепко; за ред. П. Заги. – Київ-Полтава: ПОІППО, 2003. – 103 с.
- ³⁹⁹Клепко С.Ф. Стратегія і менеджмент знань в освіті // Постметодика. – 2000. – № 5 (31). – С. 87 - 92; Klepko S. Philosophical Problems of Human Resources Development for Ukraine Economy // Business Development and Management Education in the Context of Globalization. Ed. B. Wawrzyniak, I.Koladkiewicz. – Warsaw: LKAEM, 2000. – P. 37 - 48; Klepko S. Knowledge Management: Enrichment Of Intellectual Capital And Transition To Knowledge Society // Report On Management. Knowledge Management. Ed. Gr. Gierszewska. – Warsaw: LKAEM, 2001. – P. 63 - 77; Клепко С.Ф. Менеджмент інтеграції знань у бізнесі і бізнес-освіті // Розбудова менеджмент освіти в Україні. Матеріали Третьої щорічної національної конференції. Консорціум із удосконалення менеджмент освіти в Україні (CEUME). – Київ: CEUME, 2001. – С. 59 - 64; Клепко С.Ф. Проблема управління знаннями // Освітній менеджмент: перспективи розвитку та інновації. Всеукраїнська науково-теоретична конференція. 23 жовтня 2001 р. Збірник статей. – Полтава: ПОІППО, 2001. – С. 21 - 27; Клепко С.Ф. Менеджмент-освіта і розвиток наукових досліджень у галузі менеджменту // Розбудова менеджмент освіти в Україні. Матеріали 4-ої щорічної міжнародної конференції 5 - 7 грудня 2002 р. – Київ, 2002. – С. 144 - 150; Клепко С.Ф. Технології влади і управління владою // Сборник научных трудов ДонГАУ: "Социально-гуманитарные проблемы менеджмента": Серия "Государственное управление". – Т.IV, вып. 19. – Донецк: ДонГАУ, 2003. – С. 201 - 205.
- ⁴⁰⁰Клепко С.Ф. Інтеграція, мультикультуралізм, освіта як фактори надійного суспільства. Спроба моделювання громадянської освіти в Україні // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень. Серія "Політологія і етнологія". Випуск 9. – Київ, 1999. – С. 256 - 260; Клепко С.Ф. Громадянська освіта як фактор надійного суспільства // Постметодика. – 2001. – № 2. – С. 50 - 52; Клепко С.Ф. Громадянська освіта: необхідні утопії // Наукові записки НаУКМА. – Том 20. Політичні науки. – К.: Вид. Дім "КМ Академія", 2002. – С. 61 - 65; Клепко С.Ф. Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії // Управління освітою. Часопис для керівників освітньої галузі. – 2002. – № 18. – С. 4 - 5; – №19. – С. 4 - 5; – № 20. – С. 4 - 5.
- ⁴⁰¹Дацюк С., Грановский В. Что будет делать Украина в XXI веке? – 1999. // <http://www.aht.org/politics/ukr.strategy>.

-
- ⁴⁰² Див. Антологія адаптованого досвіду... (397).
- ⁴⁰³ Див. The Big Payoff... (116).
- ⁴⁰⁴ Клепко С.Ф. Компетенція стандарту: компетентність культури. Про концептуальні підходи до освітніх стандартів // Управління освітою. Часопис для керівників освітньої галузі. Спеціальний випуск "Діалоги про стандарти" – 2003. – Серпень. – С. 10 - 24.
- ⁴⁰⁵ Людина, що зробила себе сама, вибилася з низів.
- ⁴⁰⁶ Див. Клепко С.Ф. (353)
- ⁴⁰⁷ Друкер Пітер – професор суспільних наук і менеджменту в школі бізнесу університету Клермонт (м. Клермонт, штат Каліфорнія), названої в його честь (www.cgu.edu/drucker/).
- ⁴⁰⁸ Друкер Пітер Ф. Рынок: как выйти в лидеры. Практика и принципы. – М.: Совмест. предприятие "Бук Чембэр Интернэшнл", 1992. – С. 67.
- ⁴⁰⁹ Онопрієнко В., Попович О. Наука і наукознавство в умовах соціально-економічних реформ // Вісник . – 2003. – № 3.
- ⁴¹⁰ Дракер Питер Следующая информационная революция \ The Next Information Revolution by Peter F. Drucker Forbes ASAP, August 24, 1998.
- ⁴¹¹ Адміністративна реформа в Україні: Чи вдасться розірвати замкнене коло? Аналітична доповідь УЦЕПД. Квітень 2000 р. // <http://www.uceps.com.ua/ukr/all/events/table3/index.shtml>.
- ⁴¹² Дмитренко Г. Может ли Украина стать великой // Персонал. – 1998. – № 4. – С. 4-10.
- ⁴¹³ Бібішев Д. Н., Герасименко О. В., Корольов О. А., Рабчук В. Л. Системні аспекти організації управління національною економікою. – У кн.: Україна – 2010. – К.: НІСД, 1999.
- ⁴¹⁴ Эпштейн М. Имя века. Двадцатый – это власть плюс электрификация // Независимая Газета. – 1999. – № 191 (2007).
- ⁴¹⁵ Kelly K. New Rules for the New Economy: 10 Radical Strategies for a Connected World. – N.Y.: Viking, 1998. – 179 p.
- ⁴¹⁶ Ohanian S. Bush Flunks Schools // The Nation, December 1, 2003. // <http://www.thenation.com/doc.mhtml?i=20031201&s=ohanian>.
- ⁴¹⁷ <http://www.principals.org>.
- ⁴¹⁸ Шкода В.В. Грезы либерала // Universitates. Наука и просвещение. – 2004. – № 1.
- ⁴¹⁹ Богачевська-Хом'як М. Наукові обміни і реформа освіти. Доповідь на конференції випускників Держдепартаменту США, 26.04. 2002 // Вісник програм шкільних обмінів. Липень 2002. Випуск 12. – С. 5.
- ⁴²⁰ <http://www.reporter.kherson.ua/article.php?sid=466> (2002).
- ⁴²¹ Див. бібліографію у (94).
- ⁴²² Клепко С.Ф. Освіта, яка заохочує запитування, або таємниця парадоксу "innovation societies" – "miseducation" // Післядипломна освіта в Україні. – 2005. – № 1. – С. 6 - 11.
- ⁴²³ Перцев А.В. Философия как веселая наука. Пленарный доклад на 2-м Всероссийском философском конгрессе (Екатеринбург, 1999 год). Ідеї цієї доповіді розвиваються в книзі: Перцев А.В. Душа в дебрях технологий. – М.: "Академический проект", 2004.
- ⁴²⁴ Там само.
- ⁴²⁵ Daniels H., Bizar M. Methods That Matter: Six Structures for Best Practice Classrooms. – York, ME: Stenhouse Publishers, 1998.
- ⁴²⁶ Эпштейн М. Амероссия. Двукультурие и свобода. Речь при получении премии "Liberty". Вступительная заметка А. Гениса // Звезда. – 2001. – № 7.
- ⁴²⁷ Littky, Dennis, with Grabelle, Samantha. (2004). The BIG picture: Education is everyone's business. – Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- ⁴²⁸ Toch, Thomas. High Schools on a Human Scale: How Small Schools Can Transform American Education. Boston, MA: Beacon Press, 2003.
- ⁴²⁹ "Симпсоны" как философия. – М.: "Фактория", 2005. – 432 с.
- ⁴³⁰ Клепко С.Ф. Політика розвитку вищої освіти України: стан і перспективи // Система розроб-
-

- ки і здійснення публічних політик в Україні/ Під заг.ред. О.П.Дем'янчука. – К.: Факт, 2004. – С. 107 - 138.
- ⁴³¹ Національна доктрина розвитку освіти. Загальні положення. Указ президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002.
- ⁴³² Загальні відомості про вищу освіту в Україні // <http://www.mon.gov.ua/education/higher/higher>.
- ⁴³³ Україна 2002. Моніторинг соціальних змін / за ред. В. Ворони, М. Шульги. – К.: НАНУ, Інститут соціології, 2002. – С. 639.
- ⁴³⁴ Згідно з інформацією Міносвіти, в УРСР до 1991 р. юристів готували лише 6 ВНЗ, а у 2003 р. в Україні підготовку за спеціальністю "Правознавство" здійснювали 163 ВНЗ (116 – державні, 47 – інших форм власності) при загальному ліцензованому обсязі 29947 осіб.
- ⁴³⁵ Політика розвитку вищої освіти України. Матеріали конференції від 17.03.2000 / Міжнародний центр перспективних досліджень, Міжнародний Фонд "Відродження". – 5 с.
- ⁴³⁶ Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / Інститут держави і права ім. В.М.Корецького НАН України; Інститут вищої освіти АПН України. – К.: Видавничий Дім "Ін Юре", 2003. – 416 с; Журавський В.С. Проблеми законодавчого забезпечення інноваційно-інвестиційної моделі розвитку України // Право України. – 2003. – № 4. – С. 3 - 4; Журавський В.С. Два сектори освіти – одна мета // Вища освіта України. – 2003. – №1. – С. 5 - 7; Журавський В.С. Державна освітня політика: поняття, системність, політичні аспекти // Правова держава: Щорічник наукових праць Інституту держави і права ім. В.М. Корецького НАН України. Вип. 14. К., 2003. – С. 20 - 30.
- ⁴³⁷ Гончаренко В.Г., Левківський К.М., Лисенков С.Л., Лисенкова О.С., Степко М.Ф. Закон України "Про вищу освіту". Науково-практичний коментар / В.Г. Кремень (заг.ред.). – К.: 2002. – 323 с. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання. За заг. ред. В.С. Журавського, А.П.Зайця. – К.: ФОРУМ, 2003. – 950 с; Каленок І.С. Освіта в економічному вимірі: потенціал та механізм розвитку / Інститут вищої освіти АПН. – К.: ТОВ "Кадри", 2001. – 326 с.
- ⁴³⁸ Дем'янчук О. Глобалізація вищої освіти: огляд сучасних світових проблем // Людина і політика. – 2002. – № 1. – С. 74 - 82.
- ⁴³⁹ Дюрел Р.Льюїс, Дарвін Гендель, Олександр Дем'янчук. Приватна вища освіта в перехідних країнах. – К.: "КМ Академія", 2003. – 97 с.
- ⁴⁴⁰ Фініков Т.В. До законодавства про вищу освіту Польщі, Росії, України, Чехії: Ситуація та міркування. – К.: Таксон, 2000. – 346 с; Квієк М., Фініков Т. Польське законодавство про вищу освіту: досвід та уроки / Міжнародний фонд досліджень освітньої політики / О.О. Чистяков (пер.). – К.: Таксон, 2001. – 220 с.
- ⁴⁴¹ Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів / За заг. ред. проф. Г.В. Щокіна. – К.: МАУП-МКА, 1997. – 208 с.
- ⁴⁴² Морфью К.С., Хьюїсман Дж. Тенденції розвитку вузів в світлі інституціональної теорії // Высшее образование в Европе. – 2003. – Том XXVIII, No. 2.
- ⁴⁴³ Фініков Т.В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. – К.: Таксон, 2002. – С. 103.
- ⁴⁴⁴ Сучасні системи вищої освіти: порівняння для України / Національний ун-т "Києво-Могилянська академія" / В. Зубко (ред.). – К.: КМ Academia, 1997. – 290 с.; Шейко В.М. Вища освіта в країнах Заходу: соціальні та етичні аспекти / Харківська держ. академія культури. – Х.: 1999. – 151с.; Яблонський В.А. Вища освіта України на рубежі тисячоліть: Проблеми глобалізації та інтернаціоналізації. – К.: 1998. – 228 с.
- ⁴⁴⁵ Хоруженко О. Острова (не) свободи? // Права людини. Інформаційний бюлетень Харківської правозахисної групи. – 2003. – № 25.
- ⁴⁴⁶ McVeigh Brian J. Japanese Higher Education as Myth. M.E. Sharpe, Armonk, New York, 2002. – 318p.

-
- ⁴⁴⁷ Школа Микки-Мауса. 28.06.2003 // <http://www.rambler.ru/db/news/msg.html?mid=3642536>.
- ⁴⁴⁸ Там само.
- ⁴⁴⁹ Никитина А.Г., Никитин Е.П. Загадка "Государя" (политизм как идеология политики). // Вопросы философии. – 1997. – №1. – С. 43 - 55.
- ⁴⁵⁰ Человек и духовность / Отв.ред. В.Г.Федотова. – Рига: Зинатне, 1990. Цит. за Мухамеджанова Н.М. Формирование духовности как задача образования // http://www.oaip-kro.ru/Bank_HTML/Text/t13_327.htm
- ⁴⁵¹ Див. Фініков Т.В. (443).
- ⁴⁵² Див. Прозорість і корупція в системі вищої освіти України: Зб. матеріалів конф. (21 - 22 листопада 2002 року, м. Львів). (Серія "Вища освіта в сучасному світі"). – К.: Таксон, 2003. – 308 с.
- ⁴⁵³ Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education, Directions in Development Series. – Washington D. C.: The IBRD / World Bank, 2002. – xxxi, 204 p. (Построение общества знаний: новые проблемы высшего образования)
- ⁴⁵⁴ Райнхартсен К. Дж. Высшее образование как фактор построения общества знаний – точка зрения непосредственных участников процесса на экономическое партнерство // Высшее образование в Европе. – 2003. – Том XXVIII, No. 1.
- ⁴⁵⁵ Смолин О. Тенденции и противоречия образовательной политики // Народное образование. – 2003. – №. 6. – С. 7 - 16.
- ⁴⁵⁶ Клепко С.Ф. Глобалізація і атестація наукових кадрів // Україна в сучасному світі. Конференція випускників програм наукового стажування у США. – К.: Стилос, 2003. – С. 113 - 126.
- ⁴⁵⁷ В Україні ми маємо з цього питання лише одну працю: Одерій Л. П. Кваліметрія вищої освіти: методологія та інструментарій / Інститут змісту і методів навчання та ін.. – К.: 1996. – 264 с.
- ⁴⁵⁸ Клепко С.Ф. ВАК і суспільство знання // Економічний часопис. – 2001. – № 3. – С. 46 - 50.; Клепко С.Ф. Атестація науково-педагогічних кадрів як дзеркало демократії в Україні // Економічний часопис. – 2002. – № 4. – С. 44 - 50.
- ⁴⁵⁹ Не пробуючи навіть формулювати цю проблему, вирішення якої є значним фактором поліпшення освіти, вкажемо на цитовану вище статтю О.Смоліна (436), в якій подано аналіз проблеми доступності освіти, та дослідження Б.Гофрон (126).
- ⁴⁶⁰ Бурдьє П. Начала=Choses dites. – М.: Sosio Logos, 1994. – 285с.; Бурдьє П. Дух государства: генезис и структура бюрократического поля // Поэтика и политика. Альманах Российско-французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук. – М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1999. – С. 125-166 // <http://bourdieu.narod.ru>; Современная социальная теория: Бурдьє, Гидденс, Хабермас: Учеб. пособие / А.В. Леденева (сост., пер.и вступ.ст.). – Новосибирск: Изд-во Новосибирского ун-та, 1995; Шматко Н.А. На пути к практической теории практики ("Послесловие" к книге П.Бурдьє Практический смысл / Пер. с фр. – СПб.: Алетейя, 2001. – С. 548 - 562.
- ⁴⁶¹ Див. Бурдьє П. (125).
- ⁴⁶² Там само.
- ⁴⁶³ Валлерстайн И. Дифференциация и реконструкция в социальных науках. Доклад для ISA Research Council, Montreal, Aug. 6, 1997 (рукопис).
- ⁴⁶⁴ Там само.
- ⁴⁶⁵ Бажал Ю.М. Кількісний аналіз наукового апарата джерельної бази публікацій (на матеріалі статей у фахових виданнях з економіки) // Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 4. – С. 19 - 28.
- ⁴⁶⁶ Клепко С.Ф. Автономія університету і міждисциплінарна інтеграція // Управління університетом: проблеми та шляхи їх вирішення. Матеріали міжнародного семінару 23 - 24 листопада 2001 року м. Львів. – Дрогобич: Коло, 2002. – С. 40 - 51.
- ⁴⁶⁷ Generating Surprises: The Post/Disciplinary University. CIRLA 98. // http://www.augustana.ab.ca/cirla98_cfp.htm.
-

- ⁴⁶⁸ Термін "мегауніверситет" у нашому розумінні підкреслює включення навчального закладу у систему глобальних зв'язків, наприклад, так, як це проголошено у мегапроекті "Вища освіта" МФ "Відродження". Вживання цього терміна є антитезою до поняття "псевдоуніверситету" і не відображає уявлення про чисельність студентів у ньому – "найкращий" ВНЗ не обов'язково "найбільший".
- ⁴⁶⁹ Див. Згуровський М. (56).
- ⁴⁷⁰ Касьянов Г. Університетська автономія – не "корито" для ректора // Дзеркало тижня. – 2006. – № 11 (590).
- ⁴⁷¹ Рада чи зрада? Студентські ради при можновладцях – мертві діти пострадянської демократії // Дзеркало тижня. – 2006. – № 13 (592).
- ⁴⁷² Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект / Рубин Ю.Б., ред. М.: "Маркет ДС". – 2004. – 535 с.
- ⁴⁷³ Див. Никитин В. (168)
- ⁴⁷⁴ Бухарева Л. Диалогическая педагогика Пауло Фрейре, бразильского ученого и философа образования // Высш. образование в России. – 2001. – №3. – С.122 - 127.
- ⁴⁷⁵ Першою з них була: Фрейре Пауло. Формування критичної свідомості / Олександр Дем'янчук (пер.). – К.: Юніверс, 2003. – 176 с.
- ⁴⁷⁶ Див. Фрейре Пауло. (198).
- ⁴⁷⁷ Фрейре Пауло. Педагогіка душі. – К.: Веселка, 2003. – 103 с.
- ⁴⁷⁸ Фрейре Пауло. Листи до тих, хто насмілювався вчити. – Х.: Акта. – 264 с.
- ⁴⁷⁹ Фрейре Пауло. Педагогіка свободи. Етика, демократія і громадянська мужність / Олександр Дем'янчук (пер.). – К.: "КМ Академія", 2004. – 124 с.
- ⁴⁸⁰ На книгу *Pedagogia da autonomia* (1997) подано рецензії Claudilene Sena de Oliveira Kerber (CELES) (португальською мовою) та Maria de Lourdes B. Serpa і Caetano Valadao Serpa англійською. Див.: http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/freire/pof.htm.
- ⁴⁸¹ Див. Фрейре Пауло. (479). – С. 9.
- ⁴⁸² Див. Фрейре Пауло. (479). – С. 40.
- ⁴⁸³ Див. Фрейре Пауло. (479). – С. 79.
- ⁴⁸⁴ *Twentieth century thinkers in adult education* / edited by Peter Jarvis. - London ; New York : Croom Helm, 1987. – P. 278.
- ⁴⁸⁵ Гончаренко Надія, Кушнарєва Марія. Школа іншування // КРИТИКА. – 2001. – № 4 // <http://www.krytyka.kiev.ua/articles/s6-4-2001.html>.
- ⁴⁸⁶ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / Пер. с нем. М. Чердниченко; Пер. с англ. Ю. Турчаниновой, Э. Гусинского; Под ред. Т. Шанина. – М.: Просвещение, 2006. – 160 с.
- ⁴⁸⁷ Низгораев И.И. Бунт против школ. Рецензия на книгу Ивана Иллича "Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир" 04.09.2006 // <http://www.polit.ru/science/2006/09/04/illich.html>.
- ⁴⁸⁸ Цит. за доповіддю "Розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір" В.Г.Кременя на Всеукраїнській нараді ректорів педагогічних і класичних університетів з питань розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір у м. Харкові – 29.09.2004.
- ⁴⁸⁹ Див. Фрейре Пауло. (479) – С. 85.
- ⁴⁹⁰ Cleide Rita Silverio de Almeida & Jose Rubens Lima Jardimilino. Freirean Fundaments for a Discussion About Competences in Teachers Formation // Freire Online. A Journal of the Paulo Freire Institute / UCLA. Volume 1. Issue 1. January 2003. // http://www.paulofreireinstitute.org/freireonline/volume1/1silverio_lima1.html
- ⁴⁹¹ Там само.
- ⁴⁹² Джерджен, Кеннет Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика / Пер. с англ.

- А. Корбуа // <http://charko.narod.ru/tekst/alm4/dg.html>.
- ⁴⁹³ Aronowitz, S., Giroux, H. A. Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism, University of Minnesota Press, 1991.
- ⁴⁹⁴ Прикладом таких містифікацій є приписування Б.Гейтсу тексту американського педагога: Див. Сайкс Чарльз Дж. Кілька правил, які діти не вивчать у школі // Постметодика. – 2006. – №5.
- ⁴⁹⁵ Див. (493).
- ⁴⁹⁶ Education and the Postmodern Condition / Edited by Michael Peters. Foreword by Jean-Francois Lyotard Education and Culture Series, Critical Studies. 1995. 272 p.
- ⁴⁹⁷ Лиотар Ж.-Ф. Заметка о смыслах "пост" // Постмодерн в изложении для детей, 1983.
- ⁴⁹⁸ Margonis F. Searching for alternatives // Philosophy of education. – <http://x.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/maronis.html>. Використано реферат див.: Мордвинцева Л.П. Как статья философом собственного образования. (Сводный реферат). 2001.01.013-015. // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 3, философия. Реферативный журнал. – 2001. – № 1.
- ⁴⁹⁹ Поппер К. Все люди – философы: Как я понимаю философию. Иммануил Кант – философ Просвещения. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 56 с.
- ⁵⁰⁰ Aiyim M. The Canadian beaver confronts the Torpedo fish: Performing our own philosophy as educators // Philosophy of education. – <http://x.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/ayim.html>.
- ⁵⁰¹ Diller A. Facing the torpedo fish: Becoming a philosopher of one's own education // Philosophy of education. – <http://x.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/1998/diller.html>.
- ⁵⁰² Крайтон Джоана. Образовательная политика: основы. Проект. Разработано для OSI-ESP. 2003. – С. 3, 10 (Рукопис).
- ⁵⁰³ Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття (178).
- ⁵⁰⁴ Там само.
- ⁵⁰⁵ <http://www.mon.gov.ua/ministry/grrd>
- ⁵⁰⁶ <http://www.mon.gov.ua/gr>
- ⁵⁰⁷ <http://www.president.gov.ua/documents/3167.html>
- ⁵⁰⁸ Ніколаєнко С.М. Освіта в інноваційному поступі суспільства (Тези доповіді Міністра освіти і науки України на підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2006 року) // Освіта України. – 2006. – № 60 - 61 (754).
- ⁵⁰⁹ <http://kramatorsk.info/?view&19494>.
- ⁵¹⁰ Громовий Віктор. Школа, школа... – К.: "Плеяди", 2004. – С. 347 - 395.
- ⁵¹¹ Див. Ніколаєнко С.М. (508)
- ⁵¹² Див. Никитин В.А. (157)
- ⁵¹³ Гари Ромен. Страница истории // Ромен Гари. Новеллы // <http://www.lib.ru/INPROZ/GARI/novels.txt>.
- ⁵¹⁴ Гари Ромен. Европа. Роман. Пер. с франц. – СПб: "Симпозиум", 2003. – 496 с.
- ⁵¹⁵ Гари Ромен. Жизнь и смерть Эмиля Ажара // Гари Ромен. Избранное: Корни неба; Жизнь впереди; Жизнь и смерть Эмиля Ажара: Пер.с фр. / А. Зверев (авт. предисл.). – Рига : Полярис, 1994. – 655с. // http://www.imwerden.de/pdf/gary_zhizn_i_smert.pdf
- ⁵¹⁶ Ромен Гари: жизнь еще впереди? // "Иностранная литература". – 2001. – №12. // <http://magazines.russ.ru/inostran/2001/12/stol.html>.
- ⁵¹⁷ Рябчий Иван. Кожному свій Еверест // "Персонал Плюс". Всеукраїнський загальнополітичний освітнянський тижневик. – 2006. – № 21 (172).
- ⁵¹⁸ Там само.
- ⁵¹⁹ Відзначають цінність цієї концепції для підвищення рівня соціально-психологічної і комунікативної культури, її значення для шкільної і вищої освіти. Як показує досвід, студенти з величезним інтересом сприймають книгу "Синтаксис любові", читаючи її в Інтернеті або слухаючи

лекції викладача. Пропонують навіть планомірно і неухильно впроваджувати "психе-йогу" або "психософію" до більшого числа шкіл і ВНЗ Росії. Див.: Лысенко В.С. О дальнейшей судьбе "Синтаксиса любви" в России и за ее пределами // <http://www.socion.org/article.php?id=26>

⁵²⁰ Афанасьев А. Похищение Европы. Язык икон. Лекарство от всех скорбей. Отрицательное ясновидение. – М.: Черная белка, 2005. – 292 с. // Официальный сайт Александра Афанасьева // <http://www.aleafan.narod.ru/index.htm>.

⁵²¹ Там само.

⁵²² Чешков О. Освіта і наука: технологія "прориву" // <http://www.kraina.org.ua/ua/module/education/conception/445/>.

⁵²³ Браг Реми. Европа, римский путь // Вестник Европы. – 2003. – №10 // <http://magazines.russ.ru/vestnik/2003/10/brag5.html>.

Науково-навчальне видання

Клепо Сергій Федорович
ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ.

Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.
ISBN 966-721-5-64-4

У художньому оформленні першої та четвертої сторінок обкладинки книги використано фрагменти репродукції картини «Викрадення Європи» Рені Гвідо та фото пам'ятника Дон Кіхоту і Санчо Пансі у Брюсселі.

На другій і третій сторінках обкладинки – фрагменти зображень «Викрадення Європи» митців: Азата Гадельшина, Вечелліо Тицціана, П. Берліна, А. Блінова, В. Блінова, Г. Булганіна, В. Буйначева О. Гладишевої, Ю. Жабіна, А. Литвинова, О. Леонова, М. Мартинова, В. Нарцисова, С. Оленберга, С. Плутенка, Рені Гвідо, В. Серова, В. Сулова, О. Токарева, А. Хохрякова, Франсуа Буше, І. Шереметьєва, Р. Шамсєва, А. Яковлєва та ін.

На другій сторінці книги - фото скульптури «Викрадення Європи» В. Кузнєцова, А. Волосенка.

Літературні редактори: Гладка Т.І., Стоцька О.В.
Художнє оформлення: Дружиніна А.В.
Технічний редактор: Карпенко А.А.
Комп'ютерна верстка: Шарлай Т.В.
Коректор: Тимошенко М.І.

Редакційно-видавничий відділ ПОППО
36029, Полтава, вул. Жовтнева 64. Тел. (05322) 7-26-08, тел./факс: (0532) 50-80-85.
e-mail: redpm@pei.poltava.ua Підписано до друку 19.12.2006. Ум. друк. арк. 21
Друк офсетний. Формат 61*80 1/8. Тираж 1000.
Видавництво «Фірма «Техсервіс» 36011, м. Полтава, вул. Міщенка, 2, телефон (0532) 56-36-71.





С.Ф. КЛЕПКО
ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ
В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ