Український державний університет імені Михайла Драгоманова
Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Якимчук Оксана Іванівна

УДК 140.8:37.013.3]:321.01(477)(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ НА ТЕМУ:
ФІЛОСОФСЬКА РЕФЛЕКСІЯ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

09.00.10 – Філософія освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О.І. Якимчук

Київ – 2026

АНОТАЦІЯ

Якимчук О.І. Філософська рефлексія становлення національної системи освіти в контексті українського державотворення. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук за спеціальністю: 09.00.10 – Філософія освіти – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Міністерство освіти і науки України, Київ, 2026.

Актуальність дисертаційного дослідження. Становлення української освіти на шляху державотворення є багаторівневим філософським процесом, в підмурку якого знаходиться переосмислення самої сутності освіти як способу буття нації в історії. Після розпаду СРСР освіта опинилася в точці екзистенційного розлому, що поставив український народ перед складним вибором існування в статусі інструменту чужої ідеології чи розбудови простору власних ідентифікаційних маркерів. Дослідження філософських засад становлення національної системи освіти є нагальною вимогою часу, оскільки *освіта виступає ключовим механізмом передачі культурного коду, формування громадянської нації та забезпечення інтелектуального суверенітету держави*.

Як показує історія, в перші роки незалежності доволі *відчутною була суперечність* між *декларованою* демократизацією, гуманізацією та національною спрямованістю *й інерційністю тяглості* радянського спадку з його заідеологізованістю освітньої системи, в якій людина була лише засобом відтворення влади. Освіта тривалий час залишалася полем битви між тоталітарним онтологічним функціонуванням системи та демократично автономним суб'єктом, що творить себе й спільноту. Ця колізія породила чимало неузгоджених освітянських рішень, неефективних законів та нормативних актів, які потребують глибокої філософської рефлексії.

Болонський процес став спробою вийти з цього замкненого кола, продемонструвавши жест до входження в глобальний простір знання в якому освіта отримала шанс на втрату статусу суто «національного заповідника» і зробила крок в бік відкриття горизонту. Але водночас це породило нову загрозу, що й відбувається, коли глобальне входить в простір локального: ризик розчинення національного в площині ринку компетентностей для глобальної економіки. Україна опинилася перед класичною гадамерівською дилемою: як пройти «злиття горизонтів», не втративши себе?

Революція Гідності 2013–2014 рр. і повномасштабна війна з 2022 року стали вирішальним екзистенційним випробуванням. Освіта стала безпосереднім фронтом державотворення. Нова українська школа (НУШ), Закон «Про вищу освіту» 2014-го чи Закон «Про освіту» 2017-го тощо, активно почали адаптовувати європейські стандарти та синтезувати їх із національним досвідом, в який вплетено гідність, відповідальність, солідарність, критичне мислення, які є виразниками національної ментальності, а також відповіддю на травму й загрозу. Українська освіта на шляху державотворення проходить перевірку на міцність через досвід конкретного існування в якому національне

відкривається до світу як жива відповідь на питання про свободу, сенс і людяність у часи, коли все це знову поставлено під сумнів.

Об'єкт дослідження – система освіти в Україні як динамічний соціокультурний та інституційний феномен.

Предмет дослідження – філософські засади, суперечності та соціокультурні детермінанти становлення національної системи освіти в процесі українського державотворення.

Мета дослідження полягає у комплексному філософсько-освітньому аналізі еволюції національної системи освіти України, виявленні діалектики глобального та локального в стратегіях її модернізації, а також у концептуалізації аксіологічних і праксеологічних чинників освітнього простору в умовах сучасних цивілізаційних викликів та військової агресії.

Методологія дослідження. Основу структури методологій становить застосування комплексного філософсько-освітнього підходу, що об'єднує принципи діалектики, філософської герменевтики та теорії нелінійної динаміки.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше в українській філософії освіти здійснено цілісну рефлексію становлення національної освітньої системи від етапу подолання тоталітарного спадку до відповідей на екзистенційні виклики війни та переходу до Індустрії 5.0. Доведено, що стратегія модернізації української освіти не може зводитися до лінійного вибору між національною ізоляцією та розчиненням у глобальних трендах; вона вимагає герменевтичного діалогу та відкритості. Обґрунтовано концепт «наукового капіталу» у вітчизняному соціогуманітарному дискурсі та визначено праксеологічні умови його збереження в умовах нестабільності.

У першому розділі досліджується сутність формотворчих чинників національної системи освіти в глобальному історичному контексті та специфіка локальних перешкод на шляху до її становлення в Україні. Проводиться компаративний аналіз формування освітніх систем Великої Британії, Німеччини та Франції з урахуванням того, що ці системи органічно виростали з культурно-історичних потреб власних націй, консолідуючи суспільства довкола спільних мовних, релігійних та політичних цінностей. Натомість українська ситуація характеризувалася перманентним перебуванням під владою інших імперій (Польщі, Австро-Угорщини, Росії), що обумовило жорстку політику денаціоналізації, асиміляції та заборони рідної мови.

Особлива увага приділяється спротиву видатних українських мислителів та просвітителів, таких як М. Драгоманов, І. Франко та М. Пирогов. Вони обстоювали ідею «освіти для народу» та формування національної ідентичності через школу, попри репресивні Валуєвський циркуляр чи Емський указ. Діяльність цих постатей розглядається як фундаментальний внесок у збереження українського інтелектуального капіталу та створення духовних передумов для майбутнього державотворення.

Досліджено діалектику глобального та локального у стратегіях модернізації освіти. Глобальне і локальне розглядаються не як антагоністи, а

як складові процесу взаємного перетворення. Спираючись на герменевтичний принцип «злиття горизонтів» у дослідженні доводиться, що український освітній простір здатний інтегрувати світовий досвід та інновації без втрати власної історичної пам'яті. Нестабільність, притаманна на сьогоднішній день українській системі освіти, концептуалізується крізь призму теорії біфуркацій як шансу на народження нової якості, навіть в умовах кризи.

У другому розділі здійснюється філософський аналіз подолання тоталітарного спадку в українській освіті та розкриваються суперечності процесу модернізації на ранніх етапах незалежності. Показано, що радянська освітня модель була жорстко заідеологізована, надмірно централізована, спрямована на русифікацію та підпорядкована військово-промисловому комплексу. Освіта використовувалася як інструмент формування лояльної «радянської людини», позбавленої національного коріння.

Проголошення незалежності поставило чергове антропологічне завдання перед українським народом, а саме формування людини як автономного суб'єкта демократичних змін. Проте цей процес супроводжувався низкою суперечностей. Наприклад, спроби запровадити так званий «науковий націоналізм» замість наукового комунізму виявилися хибними, оскільки демократичне суспільство вимагає деідеологізації науки та плюралізму думок. Водночас відбулася хаотична комерціалізація освіти, неконтрольоване зростання кількості вищих навчальних закладів та девальвація багатьох професій, що призвело до деформації освітнього простору.

Аналізуючи специфіку «європеїзації» української освіти, автор застерігає від некритичного копіювання західних моделей (зокрема, через програми міжнародних фондів та Болонський процес). Сліпе запозичення європейських стандартів без урахування вітчизняних реалій породжує формалізм та сприяє «відтоку мізків». Водночас міжнародні фундації (Фонд Відродження, Фонд Конрада Аденауера, Фонд Фрідріха Еберта та ін.) відіграли критично важливу роль у збереженні науково-освітнього потенціалу в умовах хронічного недофінансування галузі з боку держави. Наголошується на необхідності формування вчителя нової формації, який поєднує європейську ідентичність із національним патріотизмом.

У третьому розділі проаналізовано базові державотворчі документи, що визначили траєкторію освітніх реформ: Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») 1993 року та «Національну доктрину розвитку освіти України у XXI ст.» 2002 року. В дослідженні зважається на те, що розпад планової економіки та перехід до інформаційного суспільства вимагали радикальної зміни освітньої парадигми від слухняного «гвинтика» до креативної, адаптивної особистості.

Програма «Освіта», яку було впроваджено в 1993 році заклала концептуальні засади деуніфікації, демократизації та гуманізації школи. Вона стала першим документом, в якому не було жодних ознак радянської риторики, і яка передбачала багатоваріантність освітніх закладів (гімназії, ліцеї тощо), перехід на ступеневу систему у вищій школі та відродження національного виховання. Водночас, економічна криза 90-х років не дозволила

повною мірою реалізувати ці задуми, залишивши більшість інновацій недофінансованими.

«Національна доктрина» 2002 року стала відповіддю на глобалізаційні виклики нового тисячоліття. Її провідною настановою стала *філософія людини, здатної навчатися впродовж життя*. Доктрина інтегрувала ідеї рівного доступу до якісної освіти, розбудови інформаційного простору та поглиблення міжнародного співробітництва. Проте реалізація цих стратегій зіткнулася із політичною турбулентністю, консерватизмом бюрократичного апарату та браком фінансових ресурсів. Відсутність системного моніторингу якості та громадського контролю за освітою стали основними перешкодами на шляху втілення декларативних норм у реальну педагогічну практику.

У четвертому розділі, який логічно продовжує аналіз реформ, увага акцентується на кризових явищах 2007-2016 років. Аналізуються суперечності реформаторських планів та реалій освітнього менеджменту. Особливу дослідницьку цікавість становить період так званого «відкату», що пов'язаний з діяльністю одіозних міністрів, що супроводжувалася спробами перегляду історичної пам'яті, згортанням українізації та корупційними скандалами. Це викликало масовий спротив студентства та академічної спільноти, що вкотре підтвердило роль університетів як центрів громадянського суспільства та свободи.

Також досліджується боротьба за збереження національної системи освіти в ці буремні роки. Спротив освітянської еліти став каталізатором Революції Гідності, після якої розпочався новий, автентичний етап реформування. Прийняття Закону «Про вищу освіту» в 2014 році закріпило університетську автономію, розширило права студентського самоврядування та гармонізувало українську систему з вимогами Європейського простору вищої освіти.

Концепція *«Нова українська школа»* (НУШ) розглядається *як фундаментальна філософсько-педагогічна відповідь на виклик часу*. НУШ базується на принципах дитиноцентризму, партнерства між вчителем, учнем та батьками, а також на переході від трансляції сухої інформації до формування життєво необхідних компетентностей. Так, доводиться, що привабливість школи безпосередньо залежить від варіативності навчальних програм, оновлення підручників та впровадження інноваційних технологій, що здатні відповідати на запити динамічного технологічного соціуму.

П'ятий розділ присвячений філософському аналізу ціннісних засад сучасної освіти. Розглядається компетентнісний підхід не лише як дидактична технологія, але й як аксіологічна установка, що передбачає єдність знань, умінь та ціннісних ставлень. Освіта не може бути ціннісно нейтральною, вона формує світогляд, етичні норми та громадянську позицію особистості. Поряд з цим досліджується діалектична єдність глобальних (загальнолюдських) компетенцій та національних цінностей. В умовах гібридних інформаційних воєн та розмивання ідентичностей *критичне мислення, медіаграмотність та патріотизм стають запорукою національної безпеки*. Сучасна школа покликана формувати особистість, яка глибоко вкорінена у рідній культурі

(кордоцентризм, світоглядна толерантність, персоналізм тощо), але при цьому є конкурентоспроможною на глобальному ринку.

В світлі дослідницьких розмірковувань *освіта постає як найпотужніший ресурс розвитку суспільства та соціокультурна сила*. Також доводиться, що якість людського капіталу прямо корелює з рівнем демократизації та економічного процвітання. Без аксіологічного стрижня модернізація перетворюється на технократичну ілюзію. Справжня інноваційність школи полягає у зміні парадигми відносин, які розгортаються від авторитарного підпорядкування до гуманістичної співпраці та взаємоповаги.

У шостому розділі концептуалізовано виклики, перед якими постала вітчизняна освіта в умовах військової агресії Росії проти України. Цей період охарактеризовано як стан жорсткої, незворотної біфуркації в межах якої збереження національного інтелектуального капіталу вимагає повної відмови від статичних стратегій мирного часу. Масове переміщення здобувачів освіти та науковців, руйнування інфраструктури створюють ризик розпорошення національного ядра.

Автор обґрунтовує необхідність радикальної інституційної оптимізації університетського середовища. Філігранний факультетський менеджмент та укрупнення закладів розглядаються як інтелектуальна стратегія виживання для збереження життєздатного наукового осердя. *Вводиться поняття нового академічного лідера – суспільного медіатора*, здатного до трансцендування власних меж, генерації інновацій в умовах тотального дефіциту ресурсів та трансляції епохальних смислів зрозумілою мовою.

Досліджується філософія розвитку вітчизняної освіти в оптиці переходу до Індустрії 4.0 та 5.0. Якщо Індустрія 4.0 фокусується на цифровізації та штучному інтелекті, то Індустрія 5.0 повертає в центр людину, акцентуючи на емпатії, етиці та екології. Це вимагає трансверсального повороту у філософії освіти: відмови від вузькодисциплінарної фрагментації на користь холістичного підходу.

Також підкреслюється важливість міждисциплінарного синтезу (наприклад, біології та психології для формування стійкості в умовах пролонгованого стресу), але при цьому наголошується на непорушності фундаментальної бази точних наук, які формують логіку мислення, необхідну для прийняття надскладних рішень.

Концепт «наукового капіталу» розглядається як критично важливий елемент повоєнного відновлення. Без цілеспрямованої державної політики та трансформації педагогічних практик для залучення молоді до дослідницької діяльності, відновлення наукового потенціалу України буде неможливим.

Висновки. У дисертаційному дослідженні здійснено комплексний філософсько-освітній аналіз процесів становлення та розвитку національної системи освіти в Україні в контексті державотворення. Доведено, що цей процес є глибоко суперечливим, обтяженим історичною травмою тоталітарного минулого, але водночас наділеним колосальним потенціалом до інноваційної самоорганізації.

По-перше, з'ясовано, що історичний шлях української освіти суттєво відрізнявся від західноєвропейського досвіду через перманентне колоніальне поневолення. Національна школа виживала завдяки духовним зусиллям інтелектуальної еліти (М. Драгоманов, І. Франко), яка перетворила освіту на форпост збереження ідентичності. Сьогодні, в умовах глобалізації, модернізація української освіти має спиратися на герменевтичний діалог («злиття горизонтів»), а не на механічне копіювання іноземних матриць чи самоізоляцію.

По-друге, розбудова освітнього простору за роки незалежності продемонструвала складну діалектику здобутків і втрат. Здобуття академічної автономії, впровадження ЗНО, перехід до НУШ та інтеграція в Болонський процес супроводжувалися системним недофінансуванням, корупційними кризами та бюрократичним опором. Вирішення цих суперечностей лежить у площині децентралізації управління та залучення громадянського суспільства до контролю за якістю освіти.

По-третє, фундаментальним аксіологічним зрушенням є перехід до особистісно орієнтованого, компетентнісного навчання. Привабливість сучасної школи визначається її здатністю пропонувати варіативні, дитиноцентричні програми, що відповідають динаміці інформаційного суспільства. Без кардинального оновлення змісту та форм навчання, а також підготовки педагога нової формації, школа ризикує втратити свою соціалізаційну ефективність.

По-четверте, війна поставила перед вітчизняною освітою безпрецедентні екзистенційні та праксеологічні виклики. Освіта трансформувалася в ключовий інструмент національного самозбереження. Концептуалізовано необхідність жорсткого антикризового менеджменту у вищій школі, збереження наукового капіталу нації та формування трансверсальних компетентностей на перетині гуманітарних і точних наук. Університет майбутнього має стати драйвером переходу України до гуманоцентричної парадигми Індустрії 5.0, забезпечуючи інтелектуальний суверенітет та повоєнне відновлення держави.

Ключові слова: філософія освіти, державотворення, національна ідея, національна свідомість, компетентності, трансверсальність, трансверсальний поворот, Індустрія 4.0, Індустрія 5.0, модерназація, європеїзація, глобальне, локальне, демократичні зміни, аксіологічні зрушення.

ABSTRACT

Yakymchuk O.I. Philosophical reflection on the formation of the national education system in the context of Ukrainian state-building. – *Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.*

Dissertation for the scientific degree of Doctor of Philosophical Sciences in specialty: 09.00.10 – Philosophy of Education – Ukrainian State University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, 2026.

Relevance of the dissertation research. The formation of Ukrainian education on the path of state-building is a multilevel philosophical process, at the foundation of which lies the rethinking of the very essence of education as a mode of the nation's existence in history. After the collapse of the USSR, education found itself at a point of existential fracture, which confronted the Ukrainian people with the difficult choice of existing in the status of an instrument of a foreign ideology or building a space of their own identification markers. The study of the philosophical foundations of the national education system's formation is an urgent requirement of the time, as education acts as a key mechanism for transmitting the cultural code, forming a civic nation, and ensuring the intellectual sovereignty of the state.

As history shows, in the early years of independence, there was quite a palpable contradiction between the declared democratization, humanization, and national orientation, and the inertia of the Soviet legacy with its over-ideologized educational system, in which a person was merely a means of reproducing power. Education remained for a long time a battlefield between the totalitarian ontological functioning of the system and the democratically autonomous subject that creates itself and the community. This collision generated many uncoordinated educational decisions, ineffective laws, and normative acts that require deep philosophical reflection.

The Bologna Process became an attempt to break out of this vicious circle, demonstrating a gesture towards entering the global space of knowledge in which education received a chance to lose its status as a purely «national reserve» and took a step towards opening the horizon. But, at the same time, this generated a new threat, which is what happens when the global enters the space of the local: the risk of dissolving the national within the plane of the competency market for the global economy. Ukraine faced a classic Gadamerian dilemma: how to undergo a «fusion of horizons» without losing oneself?

The Revolution of Dignity in 2013–2014 and the full-scale war since 2022 became a decisive existential test. Education became a direct front of state-building. The New Ukrainian School (NUS), the 2014 Law «On Higher Education», or the 2017 Law «On Education», etc., actively began to adapt European standards and synthesize them with national experience, interweaving dignity, responsibility,

solidarity, and critical thinking, which are expressions of the national mentality as well as a response to trauma and threat. Ukrainian education on the path of state-building is undergoing a test of endurance through the experience of concrete existence in which the national opens up to the world as a living answer to the questions of freedom, meaning, and humanity in times when all this is again questioned.

The object of research is the education system in Ukraine as a dynamic socio-cultural and institutional phenomenon.

The subject of research is the philosophical foundations, contradictions, and socio-cultural determinants of the formation of the national education system in the process of Ukrainian state-building.

The purpose of the research consists in a comprehensive philosophical and educational analysis of the evolution of the national education system of Ukraine, identifying the dialectics of the global and the local in strategies for its modernization, as well as conceptualizing the axiological and praxeological factors of the educational space under the conditions of modern civilizational challenges and military aggression.

Research methodology. The basis of the methodological structure is the application of a comprehensive philosophical and educational approach that combines the principles of dialectics, philosophical hermeneutics, and the theory of nonlinear dynamics.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that, for the first time in the Ukrainian philosophy of education, a holistic reflection on the formation of the national educational system has been carried out, ranging from the stage of overcoming the totalitarian legacy to answering the existential challenges of war and the transition to Industry 5.0. It has been proven that the modernization strategy of Ukrainian education cannot be reduced to a linear choice between national isolation and dissolution in global trends; it requires a hermeneutic dialogue and openness. The concept of «scientific capital» within the domestic socio-humanitarian discourse has been substantiated, and the praxeological conditions for its preservation in conditions of instability have been determined.

The first chapter explores the essence of the formative factors of the national education system within a global historical context and the specifics of local obstacles to its formation in Ukraine. A comparative analysis of the formation of the educational systems of Great Britain, Germany, and France is conducted, taking into account that these systems organically grew out of the cultural and historical needs of their own nations, consolidating societies around common linguistic, religious, and political values. Conversely, the Ukrainian situation was characterized by permanent subjugation under the rule of other empires (Poland, Austria-Hungary,

Russia), which led to a harsh policy of denationalization, assimilation, and the prohibition of the native language. Special attention is paid to the resistance of prominent Ukrainian thinkers and educators, such as M. Drahomanov, I. Franko, and M. Pirogov. They advocated the idea of «education for the people» and the formation of national identity through the school, despite the repressive Valuev Circular or the Ems Ukaz. The activities of these figures are considered a fundamental contribution to the preservation of Ukrainian intellectual capital and the creation of spiritual prerequisites for future state-building.

The dialectic of the global and the local in strategies of educational modernization has been studied. The global and the local are viewed not as antagonists, but as components of a process of mutual transformation. Relying on the hermeneutic principle of the «fusion of horizons», the study proves that the Ukrainian educational space is capable of integrating world experience and innovations without losing its own historical memory. The instability inherent in today's Ukrainian educational system is conceptualized through the prism of bifurcation theory as a chance for the birth of a new quality, even in crisis conditions.

The second chapter carries out a philosophical analysis of overcoming the totalitarian legacy in Ukrainian education and reveals the contradictions of the modernization process in the early stages of independence. It is shown that the Soviet educational model was rigidly ideologized, excessively centralized, aimed at Russification, and subordinated to the military-industrial complex. Education was used as a tool to form a loyal «Soviet person» deprived of national roots. The declaration of independence set another anthropological task for the Ukrainian people, namely the formation of a person as an autonomous subject of democratic changes. However, this process was accompanied by a number of contradictions. For example, attempts to introduce so-called «scientific nationalism» instead of scientific communism turned out to be flawed, since a democratic society requires the de-ideologization of science and pluralism of opinions. At the same time, chaotic commercialization of education occurred, alongside an uncontrolled increase in the number of higher education institutions and the devaluation of many professions, which led to the deformation of the educational space.

Analyzing the specifics of the «Europeanization» of Ukrainian education, the author warns against uncritically copying Western models (in particular, through international foundation programs and the Bologna Process). Blind borrowing of European standards without taking into account domestic realities engenders formalism and contributes to a «brain drain». Concurrently, international foundations (the Renaissance Foundation, the Konrad Adenauer Foundation, the Friedrich Ebert Foundation, etc.) played a critically important role in preserving the scientific and educational potential under conditions of chronic underfunding of the

sector by the state. Emphasis is placed on the necessity of forming a teacher of a new formation who combines a European identity with national patriotism.

The third chapter analyzes the basic state-building documents that determined the trajectory of educational reforms: the State National Program «Education» («Ukraine of the 21st Century») of 1993 and the «National Doctrine of Educational Development of Ukraine in the 21st Century» of 2002. The study takes into account that the collapse of the planned economy and the transition to an information society required a radical shift in the educational paradigm from an obedient «cog» to a creative, adaptive personality. The «Education» program, which was implemented in 1993, laid the conceptual foundations for the de-unification, democratization, and humanization of the school. It became the first document without any signs of Soviet rhetoric, providing for a multi-variant system of educational institutions (gymnasiums, lyceums, etc.), a transition to a tiered system in higher education, and the revival of national upbringing. At the same time, the economic crisis of the 1990s did not allow these plans to be fully realized, leaving most innovations underfunded.

The «National Doctrine» of 2002 became a response to the globalization challenges of the new millennium. Its leading principle became the philosophy of a person capable of lifelong learning. The Doctrine integrated the ideas of equal access to quality education, the development of the information space, and the deepening of international cooperation. However, the implementation of these strategies faced political turbulence, the conservatism of the bureaucratic apparatus, and a lack of financial resources. The lack of systemic quality monitoring and public control over education became the main obstacles on the path of translating declarative norms into real pedagogical practice.

The fourth chapter, which logically continues the analysis of reforms, focuses on the crisis phenomena of 2007-2016. The contradictions between reformist plans and the realities of educational management are analyzed. Of particular research interest is the period of the so-called «rollback», associated with the activities of odious ministers, which was accompanied by attempts to revise historical memory, curtailment of Ukrainization, and corruption scandals. This caused massive resistance from students and the academic community, which once again confirmed the role of universities as centers of civil society and freedom. The struggle for the preservation of the national education system during these turbulent years is also investigated. The resistance of the educational elite became a catalyst for the Revolution of Dignity, after which a new, authentic stage of reform began. The adoption of the Law «On Higher Education» in 2014 secured university autonomy, expanded the rights of student self-government, and harmonized the Ukrainian system with the requirements of the European Higher Education Area.

The «New Ukrainian School» (NUS) concept is considered a fundamental philosophical and pedagogical response to the challenge of the time. NUS is based on the principles of child-centrism, partnership between teacher, student, and parents, as well as the transition from transmitting dry information to the formation of vital competencies. Thus, it is argued that the attractiveness of a school depends directly on the variability of educational programs, the updating of textbooks, and the implementation of innovative technologies capable of responding to the demands of a dynamic technological society.

The fifth chapter is devoted to the philosophical analysis of the value foundations of modern education. The competency-based approach is considered not only as a didactic technology but also as an axiological attitude that implies the unity of knowledge, skills, and value-based attitudes. Education cannot be value-neutral; it forms the worldview, ethical norms, and civic position of an individual. Alongside this, the dialectical unity of global (universal) competencies and national values is investigated. In the context of hybrid information wars and the blurring of identities, critical thinking, media literacy, and patriotism become the guarantee of national security. The modern school is called upon to form a personality that is deeply rooted in their native culture (cordocentrism, worldview tolerance, personalism, etc.) but at the same time competitive in the global market.

In light of research reflections, education appears as the most powerful resource for society's development and a sociocultural force. It is also argued that the quality of human capital directly correlates with the level of democratization and economic prosperity. Without an axiological core, modernization turns into a technocratic illusion. The true innovation of a school lies in changing the paradigm of relationships, shifting from authoritarian subordination to humanistic cooperation and mutual respect.

The sixth chapter conceptualizes the challenges faced by domestic education in the context of Russian military aggression against Ukraine. This period is characterized as a state of rigid, irreversible bifurcation, within which the preservation of national intellectual capital requires a complete rejection of static peacetime strategies. The massive displacement of students and scientists, and the destruction of infrastructure, create the risk of dispersing the national core. The author substantiates the need for radical institutional optimization of the university environment. Filigree faculty management and the consolidation of institutions are viewed as an intellectual survival strategy for preserving a viable scientific core. The concept of a new academic leader is introduced a societal mediator capable of transcending their own boundaries, generating innovations in conditions of an absolute resource deficit, and broadcasting epochal meanings in an accessible language.

The philosophy of domestic education development is investigated through the lens of the transition to Industry 4.0 and 5.0. While Industry 4.0 focuses on digitalization and artificial intelligence, Industry 5.0 places a human back in the center, emphasizing empathy, ethics, and ecology. This requires a transversal turn in the philosophy of education: abandoning narrow-disciplinary fragmentation in favor of a holistic approach. The importance of interdisciplinary synthesis (for example, biology and psychology for the formation of resilience under prolonged stress) is also underlined, but at the same time, the inviolability of the fundamental basis of exact sciences, which form the logic of thinking necessary for making ultra-complex decisions, is emphasized.

The concept of «scientific capital» is viewed as a critically important element of post-war recovery. Without targeted state policy and the transformation of pedagogical practices to engage youth in research activities, the restoration of Ukraine's scientific potential will be impossible.

Conclusions. The dissertation research presents a comprehensive philosophical and educational analysis of the processes of formation and development of the national education system in Ukraine in the context of state-building. It has been proven that this process is deeply contradictory, burdened by the historical trauma of the totalitarian past, but at the same time endowed with immense potential for innovative self-organization.

Firstly, it has been established that the historical path of Ukrainian education significantly differed from the Western European experience due to permanent colonial subjugation. The national school survived thanks to the spiritual efforts of the intellectual elite (M. Drahomanov, I. Franko), who turned education into an outpost for preserving identity. Today, under conditions of globalization, the modernization of Ukrainian education must rely on a hermeneutic dialogue (a «fusion of horizons»), rather than on the mechanical copying of foreign matrices or self-isolation.

Secondly, the development of the educational space during the years of independence demonstrated a complex dialectic of achievements and losses. The achievement of academic autonomy, the introduction of the External Independent Evaluation (EIE), the transition to the NUS, and integration into the Bologna Process were accompanied by systemic underfunding, corruption crises, and bureaucratic resistance. Solving these contradictions lies in the plane of decentralizing management and involving civil society in controlling the quality of education.

Thirdly, a fundamental axiological shift is the transition to personality-oriented, competency-based learning. The attractiveness of a modern school is determined by its ability to offer variable, child-centric programs that correspond to the dynamics of the information society. Without a radical update of the content and

forms of learning, as well as the preparation of an educator of a new formation, the school risks losing its socializing effectiveness.

Fourthly, the war presented domestic education with unprecedented existential and praxeological challenges. Education transformed into a key instrument of national self-preservation. The necessity of tough anti-crisis management in higher education, the preservation of the nation's scientific capital, and the formation of transversal competencies at the intersection of humanities and exact sciences are conceptualized. The university of the future must become the driver of Ukraine's transition to the human-centric paradigm of Industry 5.0, ensuring intellectual sovereignty and the post-war recovery of the state.

Keywords: philosophy of education, state building, national idea, national consciousness, competencies, transversality, transversal turn, Industry 4.0, Industry 5.0, modernization, Europeanization, global, local, democratic changes, axiological shifts.

СПИСОК

наукових праць Оксани ЯКИМЧУК

опублікованих у виданнях Scopus / WoS:

1. Yakymchuk, Oksana. (2021) Moral Paradoxes of Emerging Technologies in the Education Sector. *Philosophy and Cosmology*, Volume 27, 163–173. (у співавт. з Trynyak, Maya). https://doi.org/10.29202/phil-cosm/27/13
2. Yakymchuk, Oksana. (2022) Pre-Critical Kant on the Anthropological Basis of the Enlightenment Project. *Anthropological Problems in the History of Philosophy*, No. 22, 141–149. (у співавт. з Malivskyi, Anatolii). https://doi.org/10.15802/ampr.v0i22.271374
3. Yakymchuk, Oksana. (2024) Philosophical Foundations of Education Development in the Era of Industry 5.0. *Philosophy and Cosmology*, Volume 33, 173-182. https://doi.org/10.29202/phil-cosm/33/8
4. Yakymchuk Oksana. (2024) The Challenges to the Loss of Educational Capital in Ukraine through the Lens of Identity Threats. *Studia Warminskie*, Vol.61, 173-181. https://doi.org/10.31648/sw.10793
5. Yakymchuk, Oksana. (2021) Professional competence building of the entrepreneurs through improving the quality of business education. *International Journal of Entrepreneurship*, 25(7). (у співавт. Slyusarenko, N.; Vlasenko, O.; Gryshchenko, T.; Stanislavchuk, N.). https://www.abacademies.org/articles/professional-competence-building-of-the-entrepreneurs-through-improving-the-quality-of-business-education-12007.html
6. Yakymchuk, Oksana. (2021) Influence of PNF therapy on the active range of motion in proximal humerus gunshot injury patients. *Sport Mont*, 19, 177–181. (у співавт. Kalinkina, O.; Lazarieva, O.; Kalinkin, K.; Maistruk, M.) https://reposit.uni-sport.edu.ua/bitstreams/11179445-b111-4207-8149-63fd6d3abe8e/download

Опублікованих у фахових видання кабегорії Б:

1. Якимчук Оксана. Роль освіти в становленні національної свідомості українського народу (на основі творчості М. Драгоманова, І. Франка, М. Пирогова). *Вища освіта України*, 2018, Вип. № 3, С. 34–38. https://enpuir.udu.edu.ua/bitstreams/a0113d85-4517-46ac-a20a-e85ea28d7ed9/download
2. Якимчук Оксана. Значення «Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті» як засадничого документу для української освітньої системи. *Вища освіта України*, 2018, Вип. № 4, С. 38–43. http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/37484
3. Якимчук Оксана. Основні ознаки та суперечності розвитку української освіти за радянського періоду. *Мультиверсум. Філософський альманах*, 2018. Вип. 3–4 (165–166), С. 189–200. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Multi_2018_3-4_17
4. Якимчук Оксана. Ключові суперечності становлення української системи освіти. *Гілея*: науковий вісник, 2018, Вип. 137, С. 267–270.
5. Якимчук Оксана. Історичне значення та суперечності реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»). *Освітній дискурс: збірник наукових праць*, 2018, Вип. 8 (9–10), С. 80–91. https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/22045/Yakymchuk%20O.%20I..pdf?sequence=1
6. Якимчук Оксана. Соціокультурні та економіко-політичні передумови створення Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»). *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*, 2018, Вип. 51, С. 161–172. https://doi.org/10.5281/zenodo.2545089

7. Якимчук Оксана. Європейський вектор розвитку української освіти в період утворення незалежності. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія*, 2018, Вип. № 2 (12), С. 88–95. http://journals.stu.cn.ua/problemy_sotsialnoyi_roboty/article/view/157203
8. Якимчук Оксана. Досягнення та суперечності реалізації «Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті». *Вища освіта України*, 2019, Вип. № 1, С. 62–67. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=vou_2019_1_10
9. Якимчук Оксана. Філософія єдності знань, компетентностей і цінностей в новій українській школі. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*, 2020, Вип. 29 (12), С. 36–46. DOI: https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.29(12)-4
10. Якимчук Оксана. Реформа освіти: філософія, методологія, практика. *Політичний вісник: збірник наукових праць*, 2020, Вип. № 85, С. 102–110. DOI: https://doi.org/10.17721/2415-881x.2020.85.102-110
11. Якимчук Оксана. The Increasing of School Attractiveness as a Key Problem of Its Renovation in the Period of Social Changes. *Humanities Studies*, 2020, Вип. 6 (83), С. 124–135. DOI: https://doi.org/10.26661/hst-2020-6-83-09
12. Якимчук Оксана. Реформа української освіти: 2007–2015 рр. *Вища освіта України*, 2020, Вип. № 2, С. 25–29. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.2(77).05
13. Якимчук Оксана. Компетентнісний підхід в освіті: українські реалії. *Вища освіта України*, 2020, Вип. № 3, С. 19–25. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-VOV.2020.3(78).02 https://enpuir.udu.edu.ua/bitstreams/53ab5243-fd55-4bd7-81ec-db956add4e2f/download

14. Якимчук Оксана. Філософія привабливості школи та позашкілля. *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 2021, Т. 12, № 2, С. 95–104. DOI: https://doi.org/10.31548/hspedagog2021.02.095
15. Якимчук Оксана. Концептуалізація розвитку вітчизняної школи: філософія, теорія, практика (за проєктом «Нова українська школа»). *Humanities Studios: Pedagogy, Psychology, Philosophy*, 2021, Т. 9, № 1, С. 141–151. DOI: https://doi.org/10.31548/hspedagog2021.01.141
16. Якимчук О. І. Філософські засади стратегії збереження освітнього капіталу в умовах війни. *Культурологічний альманах*, 2024, №4, С. 287–292. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.4.33
17. Якимчук Оксана. Вплив сім'ї на виникнення психосоматичних розладів у дітей молодшого шкільного віку (у співавт. з Ханецька Т. І.). Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Серія 12, 2021, Вип. 14 (59), С. 90–104. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.14(59).10 https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34856/Yakymchuk_90-104.pdf?sequence=1
18. Якимчук Оксана. Психологічні особливості професійного вигорання особистості. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Серія 12, 2021, Вип. 16 (61), С. 110–119. DOI: https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2021.16(61).10 https://enpuir.udu.edu.ua/bitstreams/94242632-f7a7-4e6c-832a-aa946e07ca5c/download
19. Якимчук О.І. Трансверсальний поворот у філософії освіти XXI століття. *Актуальні проблеми філософії та соціології*, 2024, Вип. 50, С. 119-123. DOI: https://doi.org/10.32782/apfs.v050.2024.20
20. Якимчук Оксана. Особливості психодіагностики та психотерапії відхилень у психічному розвитку особистості (у співавт. з Мозгова Г., Поліщук С.). *Science and Education*, 2025, № 1, С. 13–22. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2025-1-2

21. Якимчук О. Трансверсальний підхід в освіті України: перспектива подолання нестабільності. *Науково-теоретичний альманах Грані*, 2025, Вип. 28(2), С. 50-55.
DOI: https://doi.org/10.15421/172538

22. Якимчук О. Модернізація української освіти в умовах глобальних викликів і локальної культурної вкоріненості. *Вісник КАІ. Серія: Філософія. Культурологія.* 2025. № 2 (42). С. 74-79.
DOI: https://doi.org/10.18372/2412-2157.42.21008
https://jrnl.kai.edu.ua/index.php/VisnikPK/issue/view/1036

23. Якимчук О. Філософські стратегії української освіти як інструменту збереження та розвитку наукового капіталу. *Освітній дискурс: Збірник наукових праць.* 2026. №52 (1-2). С. 94-102.
DOI: https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.57(1-2)-12

Участь в конференціях та апробація теми дослідження:

1. Всеукраїнська науково-практична конференція «Higher Education in the Harmonization of Values Space of Personality», 2021 року.
2. Звітно-наукова конференція викладачів УДУ імені Драгоманова «Освіта і наука_2021». Травень, 2021 року.
3. XV Науково-практична конференція студентів та молодих вчених «Медична психологія 15.0: аспекти практичної діяльності», 2021 р.
4. III науково-практична конференція з міжнародною участю «Психосоматична медицина: наука та практика», 2021 року.
5. Звітно-наукова конференція викладачів УДУ імені Драгоманова «Освіта і наука_2022». Травень, 2022 року.
6. Звітно-наукова конференція викладачів УДУ імені Драгоманова «Освіта і наука_2023». Травень, 2023 року.
7. Звітно-наукова конференція викладачів УДУ імені Драгоманова «Освіта і наука_2024». Травень, 2024 року.

8. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Психологічна наука і практика: сучасні виклики та допомога особистості в кризових умовах» (УДУ ім. Драгоманова, 10 квітня 2025 року).
9. Звітно-наукова конференція викладачів УДУ імені Драгоманова «Освіта і наука_2025». Травень, 2025 року.
10. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Психологічна наука і практика: сучасні виклики та підтримка особистості в умовах ситуації невизначеності», 2025 року.

ЗМІСТ

ВСТУП…….....23

РОЗДІЛ І. ПІДВАЛИНИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ……32

1.1 Формотворчі чинники національної системи освіти в глобальному історичному контексті……..……33

1.2 Специфіка локальних перешкод на шляху до становлення національної системи освіти України……41

1.3. Діалектика глобального та локального у стратегіях модернізації української освіти……..67

Висновок до першого розділу……..80

РОЗДІЛ ІІ. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ……82

2.1 Подолання тоталітарного спадку в українській освіті етапу державотворення……...83

2.2 Суперечливість процесу «модернізації» національної системи освіти….93

2.3. Специфіка «європеїзації» української освіти……102

Висновок до другого розділу……114

РОЗДІЛ ІІІ. НАЦІОНАЛЬНА ДОКТРИНА РОЗВИТКУ ОСВІТИ НА ЕТАПІ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ……..116

3.1 Роль державної національної програми «Освіта» в розбудові освітньої політики.....116

3.2 Аналіз засадничих принципів проекту «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті».....145

3.3 Філософське осмислення специфіки процес демократизації українського освітнього простору……....163

Висновок до третього розділу……174

РОЗДІЛ IV. МІФОЛОГЕМИ СТАБІЛЬНОСТІ ТА ЗРОСТАННЯ НА ШЛЯХУ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ……...177

4.1 Суперечності реформаторських планів та програм періоду 2007–2016 рр……...178

4.2 Боротьба за збереження і розвиток національної системи освіти України…….....200

4.3 Нова українська школа як відповідь на виклик часу……204

Висновок до четвертого розділу……235

РОЗДІЛ V. АКСІОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ: ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ТА ЇХ ТРАНСФОРМАЦІЯ……239

5.1 Компетентнісний підхід в системі навчання та виховання особистості.240

5.2 Єдність знань, компетенцій та національних цінностей……...247

5.3 Освіта як ресурс розвитку суспільства та соціокультурна сила……...271

Висновок до п'ятого розділу……...300

РОЗДІЛ VI. ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ВИМІР РОЗБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ВИКЛИКАХ СЬОГОДЕННЯ.....307

6.1 Виклики збереження та розвитку освітнього та наукового капіталу в умовах військової агресії……308

6.2 Філософія розвитку вітчизняної освіти у оптиці становлення Industry 4.0 та 5.0……..330

6.3. Трансверсальний поворот у філософії освіти як модернізаційний виклик вітчизняній освітній системі……...343

Висновок до шостого розділу……....363

ВИСНОВКИ……**370**

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ДЖЕРЕЛ……**383**

ВСТУП

Актуальність дисертаційного дослідження. Становлення української освіти на шляху державотворення є багаторівневим філософським процесом в підмурку якого знаходиться переосмислення самої сутності освіти як способу буття нації в історії. Після розпаду СРСР освіта опинилася в точці екзистенційного розлому, що поставив український народ перед складним вибором існування в статусі інструменту чужої ідеології чи розбудова простору власних ідентифікаційних маркерів.

Як показує історія, в перші роки незалежності доволі відчутною була суперечність між декларованою демократизацією, гуманізацією та національною спрямованістю й інерційністю тяглості радянського спадку з його заідеологізованістю освітньої системи в якій людина була засобом відтворення влади. Освіта залишалася полем битви між тоталітарним онтологічним функціонуванням системи та демократично автономним суб'єктом, що творить себе й спільноту. Ця колізія породила чимало неузгоджених освітянських рішень, неефективних законів та нормативних актів.

Болонський процес став спробою вийти з цього замкненого кола Це був жест до входження в глобальний простір знання, в межах якого освіта отримала шанс на втрату статусу суто «національного заповідника» і зробила крок в бік відкриття горизонту. Але водночас це породило нову загрозу, що й відбувається, коли глобальне входить в простір локального: ризик розчинення національного в площині ринку компетентностей для глобальної економіки. Україна опинилася перед класичною гадамерівською дилемою: як пройти «злиття горизонтів», не втративши себе?

Революція Гідності 2013–2014 рр. і повномасштабна війна з 2022 року стали вирішальним екзистенційним випробуванням. Освіта стала фронтом державотворення. Нова українська школа (НУШ), Концепція 2016 року, Закон «Про вищу освіту» 2014-го чи Закон «Про освіту» 2017-го тощо, активно адаптували європейські стандарти та намагалися синтезувати їх із

національним досвідом в який вплетено гідність, відповідальність, солідарність, критичне мислення, які є виразниками національної ментальності, а також відповіддю на травму й загрозу.

Українська освіта на шляху державотворення проходить шлях який перевіряється на міцність через досвід конкретного існування, де національне відкривається до світу як жива відповідь на питання про свободу, сенс і людяність у часи, коли все це знову поставлено під сумнів.

Об'єкт дослідження – система освіти в Україні як динамічний соціокультурний та інституційний феномен.

Предмет дослідження – філософські засади, суперечності та соціокультурні детермінанти становлення національної системи освіти в процесі українського державотворення.

Мета дослідження полягає у комплексному філософсько-освітньому аналізі еволюції національної системи освіти України, виявленні діалектики глобального та локального в стратегіях її модернізації, а також у концептуалізації аксіологічних і праксеологічних чинників освітнього простору в умовах сучасних цивілізаційних викликів та військової агресії.

У відповідності до окресленої мети було визначено наступні ***завдання***:

- ***дослідити*** формотворчі чинники національної системи освіти в глобальному історичному контексті;
- ***окреслити*** специфіку локальних перешкод на шляху до становлення національної системи освіти України;
- ***розкрити*** діалектичність взаємозв'язку глобального та локального у стратегіях модернізації української освіти;
- ***проаналізувати*** особливості подолання тоталітарного спадку в українській освіті на етапі державотворення;
- ***визначити*** ключові суперечності процесу «модернізації» національної системи освіти;
- ***з'ясувати*** специфіку «європеїзації» українського освітнього простору;

- ***розкрити*** роль Державної національної програми «Освіта» в розбудові освітньої політики;
- ***здійснити аналіз*** засадничих принципів проекту «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті»;
- ***здійснити*** філософське осмислення специфіки процесів демократизації українського освітнього простору;
- ***проаналізувати*** головні суперечності реформаторських планів та програм періоду 2007–2016 рр.;
- ***розглянути*** специфіку боротьби за збереження і розвиток національної системи освіти України;
- ***визначити*** значення концепції «Нова українська школа» як відповіді на сучасні виклики часу;
- ***дослідити*** сутнісні риси компетентнісного підходу в системі навчання та виховання особистості;
- ***розкрити*** механізми забезпечення єдності знань, компетенцій та національних цінностей в освітньому процесі;
- ***обґрунтувати*** роль освіти як ресурсу розвитку суспільства та потужної соціокультурної сили;
- ***виявити*** виклики збереження та розвитку освітнього й наукового капіталу в умовах військової агресії;
- ***проаналізувати*** філософську складову розвитку вітчизняної освіти в оптиці становлення Industry 4.0 та 5.0;
- ***з'ясувати*** сутність трансверсального повороту у філософії освіти як модернізаційного виклику вітчизняній освітній системі.

Теоретичне підгрунтя дослідження становлять дослідження українських і зарубіжних науковців, які розкривають філософсько-освітні засади розвитку освіти. Методологічний фундамент сформували праці В. Андрущенка, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої, О. Сухомлинської та ін., що присвячені філософії освіти, аксіологічним засадам освітніх реформ та проблемам модернізації вітчизняної освітньої системи. Важливе значення

мають концептуальні положення французського мислителя П. Бурдьє щодо форм капіталу та габітусу, а також ідеї М. Розенгрена про доксологію знання, які дозволили розглядати освітній і науковий капітал як складну ризоматичну структуру. Додатково використано ідеї Г.-Г. Гадамера про герменевтичне «злиття горизонтів», В. Вельша про трансверсальність розуму, а також положення Т. Адорно, Х. Арендт та А. Бадью щодо критики тоталітарних та технократичних тенденцій в освіті.

Історико-педагогічний та компаративний аналіз спирається на дослідження Л. Березівської, В. Андрущенка, О. Савченко, а також на праці, присвячені європейському досвіду розвитку освіти (дослідження систем Великої Британії, Німеччини, Франції, Фінляндії, Канади). Значну роль відіграли роботи, що висвітлюють становлення української освіти в колоніальний та радянський періоди, а також процеси подолання тоталітарного спадку (дослідження Б. Барана, Л. Березівської, В. Кременя та ін.). Ці джерела дозволили розкрити специфіку локальних перешкод на шляху формування національної системи освіти України та діалектику глобального й локального у процесі її модернізації.

Сучасні парадигмальні зрушення в освіті проаналізовано крізь призму компетентнісного підходу, трансверсальності та концепцій Індустрії 4.0/5.0. Теоретичне підґрунтя тут становлять праці Н. Бібік, О. Овчарук, Н. Ткачової, а також зарубіжні дослідження Е. Кер, Р. Ло, М. Кароянніса, Х. Сю, Дж. Ленга та нормативні документи ЮНЕСКО щодо трансверсальних компетентностей. Особливо важливими є положення щодо переходу від реактивної моделі Освіти 4.0 до гуманоцентричної парадигми Освіти 5.0, що дозволяє розглядати освіту як проактивний фактор соціальних трансформацій та національного відновлення.

Український контекст воєнного часу та постколоніальних трансформацій розкрито на основі праць А. Андрощука, М. Поповича, Ю. Гордиченка, а також аналітичних матеріалів щодо впливу війни на освітній і науковий капітал. Ці джерела в поєднанні з концепціями П. Бурдьє та

М. Розенгрена дозволили обґрунтувати необхідність формування гнучкої, адаптивної освітньої політики, здатної поєднувати збереження національної ідентичності з інтеграцією в європейський освітній простір в умовах екзистенційних викликів.

Методологія дослідження. Методологічну основу дисертації становить синтез загальнофілософських та спеціально-наукових підходів. Дослідження спирається на історико-педагогічний та компаративний методи, які доповнюються комплексним філософсько-освітнім підходом. Останній поєднує діалектичний метод Гегеля для аналізу суперечностей між глобальним і локальним вимірами освіти, філософську герменевтику Гадамера, зокрема принцип «злиття горизонтів» при осмисленні адаптації європейських освітніх стандартів, а також теорію нелінійної динаміки Пригожина та Стенгерс для дослідження освітніх процесів у стані нестабільності та повсюдних точок біфуркації.

Додаткову методологічну вагу дослідженню надають концептуальні положення П. Бурдьє, зокрема його теорія форм капіталу та габітусу, що дозволяє розглядати освітній і науковий капітал як складну соціокультурну структуру, а також ідеї М. Розенгрена щодо доксології знання. Такий методологічний синтез дає змогу поєднати загальнофілософський рівень аналізу з конкретним дослідженням трансформацій національної системи освіти в умовах воєнних та цивілізаційних викликів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що вперше в українській філософії освіти здійснено цілісну рефлексію становлення національної освітньої системи від етапу подолання тоталітарного спадку до відповідей на екзистенційні виклики війни, переходу до Індустрії 5.0 та перспектив повороту до трансверсальності.

Вперше:

концептуалізовано трансверсальний поворот у контексті реалій українського сьогодення. Вперше обґрунтовано, що для України трансверсальність є стратегічним інструментом для збереження ідентичності та відбудови держави. Доведено, що комплекс трансверсальних навичок потребує синтезу універсальних компетентностей у поєднанні з національно-центричними компонентами, такими як готовність до відбудови та соціальна згуртованість;

здійснено експлікацію явища повномасштабної війни як «точки біфуркації» та граничної межі розвитку українського освітнього простору. Військова агресія виступає потужним каталізатором радикального переходу від інерційної моделі пострадянського транзиту до якісно нової, адаптивної освітньої парадигми. Повномасштабну війну осмислено як екзистенційний виклик, що прискорює процес цивілізаційного розриву та відкриває горизонт можливостей для формування гнучких, децентралізованих і ціннісно-орієнтованих систем, здатних функціонувати в умовах високої невизначеності;

системно класифіковано чотиривимірну структуру деструктивного впливу тоталітарного спадку на українську освіту. Обґрунтовано внутрішню цілісність та взаємообумовленість ідеологізації, гіперцентралізації, денаціоналізації та мілітаризації як єдиної антигуманної структури радянської освітньої парадигми. Доведено, що ці компоненти функціонували як нерозривний механізм «біополітичного контролю», спрямований на деструкцію національної ідентичності та перетворення особистості на інструментальний ресурс тоталітарної держави. Відтак, на сьогоднішній день подолання цієї спадщини потребує радикальної трансформації всіх рівнів освітньої взаємодії;

обґрунтовано політико-екзистенційний статус сучасної освіти завдяки формулі: «освіта як простір формування відповідальної особистості в умовах невизначеності». Доведено, що в епоху глобальних турбулентностей, освіта набуває статусу стратегічного ресурсу національного виживання. Життєздатність цієї моделі та її спроможність до ефективної самоорганізації як на глобальному, так і на локальному рівнях, детерміновані українською національною ідеєю, яка виступає ціннісним осердям та інтегратором освітнього простору. Обґрунтовано, що саме національна ідея забезпечує необхідну стійкість особистості, перетворюючи глобальний досвід на інструмент зміцнення суб'єктності держави.

***Уточнено**:*

філософсько-методологічні засади діалектичної взаємодії глобального та локального вимірів в освітньому просторі. Уточнено, що конструктивна взаємодія національних освітніх традицій та світових стандартів реалізується завдяки механізму «злиття горизонтів». Цей процес полягає в активній діалогічності культур, в межах якої глобальне виступає джерелом

інноваційного досвіду, а локальне стає «фільтром», що забезпечує органічне вкорінення універсальних стандартів у специфічний соціокультурний ґрунт України. Це дозволяє уникнути культурної асиміляції та зберегти інтелектуальну суб'єктність національної системи освіти в умовах глобалізації;

природу та генезис системних суперечностей модернізації української освіти періоду 2007–2016 рр. Уточнено, що визначальним детермінуючим фактором гальмування реформ у даний період виступив феномен «імітаційного реформаторства» та відсутність консенсусного стратегічного бачення розвитку галузі з-поміж політичних еліт. Уточнення полягає в обґрунтуванні того, що дефіцит чіткої ціннісної та євроінтеграційної парадигми створював умови для регресивних маневрів та спроб неоімперського реваншу, які проявлялися у формі прихованої русифікації, централізації управління та підміни структурних перетворень бюрократичною симуляцією;

історико-філософську та телеологічну роль засадничих державних нормативів освітньої політики України. Уточнено, що Державна національна програма «Освіта», яка була затверджена у 1993 році, виконала роль концептуального маніфесту цивілізаційного розриву з радянським минулим, забезпечивши деідеологізацію та національне самоствердження освітнього простору. В свою чергу, Національна доктрина розвитку освіти, яка була затверджена Указом Президента України у 2002 році, стала стратегічним містком до розвитку постіндустріального суспільства, змістивши акцент із державного прагматизму на людиноцентровану модель, головною метою якої стало формування креативної особистості, здатної до саморозвитку в умовах глобалізації, а відтак і невизначеності;

сутність європеїзації як «критичного діалогу». Уточнено ризики некритичної рецепції концепту «відкритого суспільства», що в українських реаліях може призводити до ціннісної дезорієнтації без належного розуміння процесів змін. насамперед це відбувається завдяки ігноруванню українського соціокультурного контексту та історичної специфіки становлення національної ідентичності. Європеїзація не повинна бути процесом простого «копіювання» європейських інституційних практик. Натомість, вона потребує застосування здатності педагогічної спільноти та держави до критичного осмислення європейських інновацій крізь призму національної освітньої

традиції.

Набуло подальшого розвитку:

філософське осмислення компетентнісного підходу, який трактується як аксіологічний конструкт, що долає вузько-функціональну обмеженість навички. Доведено, що трансформація освіти від репродуктивної трансляції знань до формування здатності до цілепокладання та критичної оцінки результатів власної діяльності, забезпечує становлення здобувача освіти як повноправного суб'єкта власної життєвої траєкторії, здатного до відповідального вибору в умовах динамічних соціокультурних трансформацій;

обґрунтування ролі глибинних ментальних архетипів як чинників соціокультурної стійкості української освіти. В умовах тривалого імперського тиску та колоніальних деформацій, збереження суб'єктності вітчизняної освітньої традиції забезпечувалося завдяки сталим константам, таким як персоналізм, індивідуалізм та кордоцентризм. Подальшого розвитку набуло розуміння цих архетипів, що виходять за межі рис національного характеру, та набувають статусу дієвих екзистенційних стратегій «пасивного опору», що дозволили зберегти ціннісне ядро національної школи попри намагання її асимілювати та уніфікувати під імперські ідеологеми;

визначення парадигмального переходу від Освіти 4.0 до Освіти 5.0 в умовах глобальної цифровізації. Даний перехід знаменує собою інверсію в поступі освітніх стратегій. Якщо модель 4.0 була зорієнтована на технологічну адаптивність та функціональну ефективність особистості в цифровій екосистемі, то модель 5.0 повертає людині статус мети, а не засобу. Подальшого розвитку набула ідея гуманоцентричності, яка розглядається як необхідна відповідь на прагматичний редукціонізм попередньої стадії. Інтеграція етичного, емоційного та соціально-відповідального вимірів у зміст освіти є єдиним способом подолання ризиків технологічного відчуження та забезпечення сталого розвитку соціуму в епоху синергії штучного інтелекту та людського розуму;

обґрунтування концепції «Нової української школи» як інструменту парадигмального розриву з посттоталітарною освітньою спадщиною. НУШ є ключовим етапом поступу державотворення України та розвитку освітнього процесу, який тяжіє до суб'єкт-суб'єктної моделі взаємодії. Подальшого розвитку набуло бачення педагогіки партнерства та інституційної

децентралізації як засадничих чинників формування демократичного габітусу особистості. Така трансформація є критично необхідною для становлення громадянського суспільства, оскільки школа починає функціонувати як простір практикування свободи, відповідальності та горизонтальної взаємодії, що стає надійним фундаментом сучасної демократичної держави.

Особистий внесок здобувача. Дисертація є самостійним науковим дослідженням, у якому авторка розробила оригінальні концептуальні підходи та теоретичні узагальнення, що дозволили вирішити поставлені завдання. Теоретичні положення, методологічні засади та основні висновки роботи сформульовані здобувачкою самостійно. Положення, які було оприлюднено у наукових публікаціях, належать авторці. При цьому в дослідженні обґрунтовано використано ідеї та теоретичні напрацювання інших науковців із відповідними посиланнями, що сприяло глибшому розкриттю проблеми та зміцненню авторської позиції.

Кандидатська дисертація була захищена в 2015 році. Її матеріали не були використані у представленому досліджені. Тема кандидатської дисертації: «Філософсько-когнітивні засади розвитку національного простору освіти».

Апробація результатів дослідження. Основні теоретико-методологічні положення, новизна та висновки дисертації обговорювались на засіданнях кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, круглих столах, міжнародних та всеукраїнських науково-практичних і науковотеоретичних конференціях.

Стурктура роботи складається з шести розділів по три підрозділи, вступу, висновків та списку використаних джерел. Теоретична база сягає 347 джерел, з яких 210 дослідження україномовних авторів. Загальний обсяг дисертації – 416 сторінок, обсяг основного тектсу – 382 сторінки.

РОЗДІЛ І.
ПІДВАЛИНИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Як стверджує Кен Робінсон, «освіта – це одна з найбільших інвестицій, яку будь-яка культура чи країна може зробити у своє майбутнє». Як соціокультурний феномен, «освіта» виступає однією з найбільш дискусійних проблем в системі соціальних наук. Це спостерігається впродовж всієї історії цивілізаційного поступу людства. Між тим, даний процес відбувається далеко не випадково. Кожне покоління, яке входить в активну фазу державотворення, застає нові економічні, політичні і соціокультурні реалії, а відтак – потребує оновлення змісту та форм, підходів, методів, технологій, які б забезпечили підготовку його оптимального перебування в соціумі, надавали б йому повноформатності розвитку, а людині можливості самореалізації. На тлі цього, в світлі освітньо-філософського дискурсу і саме оновлення (модернізація) системи освіти, постає як проблема, що потребує виваженого та ґрунтовного дослідження. Особливо в наш час, головними ознаками якого є *глобалізація та інформаційна революція.*

На перший погляд, сьогодення потребує уніфікації освітніх систем у відповідності до загальновизнаних стандартів. Однак, це не зовсім так. Орієнтуючи освіту на загальноцивілізаційні пріоритети, є нагальна потреба й у тому, аби *зберегти освітні традиції та посилити її національний характер*. Адже тільки розмаїття освітніх систем формує (й відкриває для людини) унікальне поле ідей та підходів, яке створює можливості для індивідуально-творчого розвитку особистості, становлення її як представника свого народу і культури й, одночасно, як громадянина світу, носія загальнолюдських цінностей.

Дослідження особливостей становлення та розвитку національних систем освіти, їх взаємодії у нормативах загальноцивілізаційного штибу є завданням, яке потребує першочергового розвитку. Тож в даному розділі, зупинимось на цьому більш детально.

1.1 Формотворчі чинники національної системи освіти в глобальному історичному контексті

Насамперед слід звернути увагу на сутність поняття *«національна система освіти»*, її зміст та особливості утвердження в контексті історичного становлення та саморозвитку національних культур, що буде здійснено нами на основі аналізу прикладів становлення націй та національних культур Великої Британії, Німеччини та Франції.

Національна система освіти є продуктом культурно-історичного розвитку певної етнонаціональної спільноти та поєднує в собі різні рівні, форми та інституційні особливості ретрансляції знань, культурних цінностей, поведінкових стереотипів тощо. Зміст національної системи освіти передбачає поєднання інституційних та неінституційних чинників, співвідношення яких детермінується культурним, соціально-економічним, духовним та політичним становищем конкретної країни.

У контексті філософії освіти сучасне суспільство інституалізує освіту як багаторівневу, відкриту систему, що організовується за освітніми рівнями (шкільна, вища), напрямами (науковими, формальними та неформальними), а також за типами управління й категоріями суб'єктів навчання. Філософія освіти розглядає багаторівневість освітнього простору як ієрархію взаємопов'язаних підсистем у межах навчального закладу, де кожен рівень зберігає власну онтологічну специфіку, множину чинників впливу на освітнє середовище та потребує філософського осмислення й оптимізації навчально-виховного процесу. З системно-філософської перспективи особливо важливим є розуміння *відкритості* вищої системи щодо нижчих підсистем: освіта постає не як закрита структура, а як динамічна, самоорганізована цілісність. Саме тому однією з найгостріших філософсько-освітніх проблем сучасності стає *пошук оптимального співвідношення між централізацією та децентралізацією освітніх систем*, а також між автономією закладів вищої

освіти й необхідністю збереження їхньої системної інтеграції в загальнонаціональному освітньому просторі [164, с. 93].

Аналізуючи в якості прикладу *розвиток національної системи освіти* Великої Британії як продукту історичного становлення та саморозвитку національної культури варто зауважити, що даний процес проходив в декілька етапів, характер яких, *детерміновано релігійними, соціально-економічними та політичними чинниками*.

Зокрема в епоху Відродження та Просвітництва. основна маса населення середньовічної Англії отримувала знання стихійно і тільки в результаті християнізації англосаксів у кінці VI ст. н. е. освіта в країні почала набувати рис організаційного та масового процесу [241, с. 2]. Вочевидь, релігійні інститути в той час були осередками розвитку освіти, що концентрували свою увагу довкола культурно-історичного надбання нації. Завважимо, що йдеться про ту «націю», про яку мислитель П. Нора каже як про таку що все ще «визначається єдністю мови, простору, історії, волі або колективного почуття» [254, с. 19].

В цей період відкриваються перші англійські університети – Оксфорд *(1169 р.)* і Кембридж *(1209 р.)*, які стають локомотивами культурно-освітнього розвитку Великої Британії й не лише її. Адже повсякчас «університет як надбання та соціокультурний феномен минулих сторіч відіграє одну із засадничих ролей у модернізаційних процесах суспільного життя й реформування освіти» [189, с. 127]. Тож, на початку XV ст. в Англії з'являються перші публічні бібліотеки, які були розташовані переважно у великих наукових центрах, університетах, навіть у кафедральних соборах. Так, за пропозицією єпископа Дж. Капінтера у 1464 р. була створена «бібліотека, відкрита для всіх» у приміщенні каплиці в м. Капінтер, а пізніше розпочала свою роботу публічна бібліотека у Брістолі. Всі працівники бібліотеки повинні були мати ступінь бакалавра богослов'я, знати Священне писання та проводити публічні лекції. В цей час у Шотландії також з'являються нові так звані «кам'яні» університети: Університет Сент-Ендрюс *(1411 р.)*, Університет

Глазго *(1451 р.)* та Університет Абердина *(1495 р.)*, які були розташовані в найбільш населених містечках індустріально-економічного розвитку [148, с. 152].

Відкриття бібліотек стало важливою ланкою формування духовних підвалин нації та національної системи освіти у Великій Британії, розвиток яких сприяв популяризації наукових знань, стимулював населення до культурно-освітнього розвитку.

У Новий та новітні часи, індустріальна революція й потреба у кваліфікованих кадрах сприяли виникненню другого покоління британських університетів. Нові університети засновувалися у промислових центрах – Лондоні і Даремі *(1836 р.)*, Манчестері *(1851 р.)*, Бірмінгемі *(1900 р.)*, Ліверпулі *(1903 р.)*, Брістолі *(1909 р.)*, Федінгу *(1926 р.)*. Ці університети отримали назву "червоноцегляні". У 1895 р. на базі Університету Лондона було створено Лондонську Школу Економіки та Політичних наук, яка обрала пріоритетним напрямом свого розвитку інтернаціоналізацію навчання. На кінець ХХ століття вона являла собою «глобальний» університет, що мав філії у 136 країнах, у яких проводилося навчання іноземних громадян.

Третє покоління вищих навчальних закладів виникло після Другої світової війни, коли були засновані університети в Ексетері *(1922 р.)*, Ноттінгемі *(1948 р.)*, Кілі *(1949 р.),* Сассексі, Уорвіку, Кенті і Ессексі (60-ті роки ХХ століття). Це спеціалізовані заклади вищої освіти, були орієнтовані на інтенсивне створення нових технологій навчання та швидке впровадження їх у практику. Вони отримали назву «скляні», бо були збудовані зі скла і бетону. У 60-х роках ХХ століття у Великій Британії з новою силою виникла потреба у підвищенні освітнього рівня населення. Це спонукало до проведення експериментів у галузі вищої освіти. Підсумком роботи у цьому напрямі стало створення у 1969 р. Британського Відкритого Університету. На кінець ХХ століття у Британському Відкритому Університеті навчалося близько 200 тис. студентів, більшість з яких – громадяни інших країн. У 1973 р. було засновано перший приватний університет Великобританії – Університет Бекінгема. Цей

університет не отримував державного фінансування, спеціалізувався на курсах фінансового менеджменту та бізнес-адміністрування. До недержавних вищих навчальних закладів, крім Університету Бекінгема, належать приватні бізнес-школи (найвідоміша з них *Regent Business School*), що спеціалізуються на програмах МВА. Проте вони не становлять суттєвого сегменту британської системи освіти [155, с. 183].

Отже, розвиток англійської національної системи освіти безпосередньо корелюється з процесами християнізації Великої Британії, поширенням бібліотек, проведенням широкомасштабної індустріалізації країни тощо. *Система освіти у всіх її проявах являла собою продукт національно-культурного розвитку нації, відображала становлення автентичної культури.*

В свою чергу національна система освіти у Німеччині, починає формуватися ще у Середньовіччі, але на відміну від Великої Британії не для обслуговування потреб виробництва і життєзабезпечення країни, а для виконання наказів церкви і держави, яка часто була невеликим князівством.

Поділ німецької території країни на мікрокнязівства і релігійні незгоди стали головною причиною появи в Німеччині рекордної для Європи кількості університетів на початку XVIII століття їх налічувалося близько сорока. На традиційних чотирьох факультетах теології, медицини, права і вільних мистецтв готували державних чиновників. Зрозуміло, що пізніше кількість закладів могла не зростати, а лише зменшуватися внаслідок злиття князівств. Фахівці вказують на те, що жорсткий консерватизм релігійного і світського вищого керівництва став причиною змістового занепаду у навчальних закладах, оскільки перелік навчальних дисциплін і програми навчання тривалий час не змінювалися [27].

У зв’язку з вищезазначеними особливостями розвитку німецьких земель (відсутності політичної нації як такої), в них не існувало єдиного культурного та мовного поля освіти, діяльність навчальних закладів характеризувалась консерватизмом та локальною орієнтованістю на потреби конкретного

князівства. Лише після об'єднання Німеччини та інтенсивного формування політико-культурної єдності нації стало можливе подолання негативних явищ в освіті.

Час, мов повільний подих історії, вимагав століть, аби університетський простір наважився на глибинну трансформацію за якої утвердження єдиної німецької мови викладання стало не лише мовною реформою, а знаком зміни самої парадигми мислення. Разом із цим у навчальних програмах з'явилися дисципліни нового типу, передусім природничо-математичні, що знаменували переорієнтацію пізнання з авторитету традиції на дослідницький розум. Цей зсув народжувався не в осерді «старих» університетських структур, а в новопосталих інституціях доби індустріального становлення. Зокрема, йдеться про Університет Галле *(1694)*, Геттінгенський університет *(1737)*, Університет Ерлангена-Нюрнберга *(1783)* та інших, що стали лабораторіями нової освітньої свідомості. Втім, історичний маятник не раз коливався у бік руйнування. Так, під час європейських перетворень, пов'язаних із політикою Наполеона Бонапарта, німецька університетська система зазнала нищівних втрат, а частина закладів припинила своє існування, інші ж геть були знищені фізично, що стало драматичним нагадуванням про крихкість культурних інституцій перед обличчям геополітичних амбіцій.

Після усвідомлення Німеччиною необхідності єднання і початку підготовки до створення у 1815 р. Німецького союзу керівнику міністерства освіти Пруссії і відомому в той час філософу Вільгельму фон Гумбольдту вдалося створити нову вищу освіту, відмовившись і від попередніх парадигм, і від засад управління. «Вільгельм фон Гумбольдт заснував Берлінський університет, проголосивши університетську освіту фундаментально залежною від розвитку наук, а самі науки отримали свою основну прописку в університетах. Відтоді наука і наукові відкриття живляться ідеями молодих талановитих студентів і концепціями досвідчених професорів. *Суспільство розглядає університети як гаранта невпинності науково-технічного прогресу*» [189, с. 90]. Ті, нові ідеї, які були сконцентровані в Берлінському

університеті, в основу діяльності якого В. Гумбольдт поклав кілька непорушних принципів, залишаються актуальними й на сьогодні. Широка автономія при державному фінансуванні, самоуправління групи керівників кафедр (ординаріїв), розвиток досліджень широкого практичного спрямування, відмінність університетської освіти від шкільної та від суто професійної підготовки - ці та чимало інших принципів стали основою свободи викладання для професорів і поєднання науки й навчання для студентів [99 , с. 135].

Можна констатувати той факт, що національна система освіти сформувалася лише після подолання територіальної роздробленості німецьких земель, що *дало змогу запровадити єдину мову викладання, наблизити освітні програми до соціально-економічних потреб суспільства, модернізувати самі підходи до викладання* тощо.

Звертаючись до проблеми формування національної системи освіти у Франції науковці констатують, що відкриття перших навчальних закладів на цих землях бере початок з часів римського періоду, деякі (зокрема медична школа в Монпельє, Тулуза, Анже) навчальні заклади існували вже в кінці першого тисячоліття нашої ери. За часів Середньовіччя та на початку Нового часу для відкриття університету потрібні були великі кошти від церкви або місцевої аристократії, що правила на той час. Статус університету в католицькій Європі надавався Папською буллою. Виняток з цього правила складають найдавніші європейські університети, засновані до XIII століття [35, с. 254].

Так, серед вищих навчальних закладів Франції, що мали довгу історію та зробили важливий освітній внесок у європейську освіту, є Паризький університет, заснований у 1190 році, який надовго став зразком для всієї Європи в організації вищого навчання й підготовки фахівців вищого тогочасного рівня; Сорбонна – *у 1200 р.*, Тулузький – *у 1229 р.*, Монпельї – *в 1289 р.*, Орманський – *у 1306 р.*, Гренобльський – *у 1339 р.*, Есе – *в 1409 р.*, Пуатьє – *в 1431 р.* тощо [104, с. 15].

Необхідно зазначити, що національна система освіти у Франції має потужні традиції та стандарти, які стали надбанням інших освітніх систем. «У Франції, яка включала настільки різнорідне населення, настільки різні політично-соціальні й часто ворожі одне до одної родини, саме школі республіканський устрій доручив священну турботу їх об'єднати; зробити їх ще до будь-якої належності чи родинних зв'язків вільними й рівними французькими громадянами; вирвати молодь із релігійного навчання, щоб перетворити освіту – безкоштовну, обов'язкову, світську - на інструмент свободи розуму та соціального зростання. Жодна країна так глибоко не вписувала шкільне питання в осердя своєї національної ідентичності й не звеличувала аж настільки зв'язок школи з республіканською ідеологією» [130, с. 160]. Щодо вищої освіти, то звання бакалавра або бакалаврат існує у Франції з часів заснування перших університетів (XIII ст.). В свій час Наполеон I, здійснивши освітню реформу, надав бакалаврату сучасного статусу. Вже тоді це звання присуджувалося державними освітніми органами за результатами підсумкових екзаменаційних випробувань. Бакалаврат – це перший ступінь, який здобувався студентом в університеті, а з 1808 року було запроваджено два нових типи бакалаврату: *baccalauréat ès lettres* – ступінь гуманітарного спрямування; *baccalauréat ès sciences* – ступінь із природничо-математичних (точних) наук. [170 , с. 211].

Протягом XIX століття національна система освіти у Франції розвивалася у трьох основних напрямках:

1. *Організація факультетів.* Відповідно до імператорського декрету у 1808 році було створено університет Франції. Наполеон I називав університетом сукупність закладів вищої освіти; ліцеями – навчальні заклади другого ступеня, а факультетами – заклади, які забезпечували підготовку педагогів, юристів і медиків. Усі ці заклади були підпорядковані міністерству, яке знаходилось у Парижі. Ця система проіснувала до 1968 року.

2. *Заснування спеціалізованих або так званих Великих шкіл,* які стали закладами вищої освіти і наукових досліджень одночасно. Зарахування на

навчання проводилось за результатами вступних іспитів. Такими закладами стали Вища педагогічна школа, Вища політехнічна школа, Вища школа політичних наук, заснована в 1871 році та ін.

3. *Створення великих наукових закладів,* як, наприклад, Колеж де Франс, Вища практична школа, Музей природної історії та ін., які являли собою великі науково-дослідні лабораторії і не були призначені для особливої публіки [217 , с. 125-126].

У 1968 році в результаті студентського руху система освіти у Франції зазнала глибоких змін. Тільки Великі школи уникли структурної перебудови. Колишні факультети були ліквідовані. Їх замінили університети, які повинні були забезпечити тісний зв'язок освіти і науково-дослідної роботи. Університети стали автономними і відкрили двері для всіх бажаючих здобувати вищу освіту [201, с. 96].

Вочевидь, французька система освіти увібрала в себе культурно-духовні традиції багатьох століть та характеризується високими стандартами навчально-виховного процесу. Розвиток національної системи освіти у Франції обумовлюється націотворчими й державотворчими процесами у цій країні, відображає духовні пріоритети даної етнонаціональної спільноти у конкретний історичний період.

Таким чином, становлення національних систем освіти у Великій Британії, Німеччині та Франції демонструє свою яскраво виражену культурно-історичну специфіку, що детермінована особливостями національного розвою кожної з країн.

1.2 Специфіка локальних перешкод на шляху до становлення національної системи освіти України

Продовжуючи вищеозначену логіку, варто спробувати окреслити й специфіку *становлення українського народу як нації, історичну потребу формування національної культури,* а відтак і *становлення національної системи освіти.* Становлення українського народу як нації відбувалося у несприятливих геополітичних умовах, коли різноманітні країни намагалися політично, економічно, духовно поневолити наших співвітчизників, нав'язати їм свої цінності та стандарти буття, в тому числі й через освітні заклади.

Аналізуючи проблему в цілому, варто зауважити, що становлення українського народу як нації, формування національної культури, розвиток національної системи освіти необхідно розглядати комплексно, оскільки всі ці вектори державотворення знаходяться у діалектичній єдності.

Починаючи з часів Київської Русі витоки української культури та освіти були просякнуті моральністю, релігійністю, справедливістю, гуманізмом, що знайшло відображення й у націотворчих процесах. Варто згадати хоча б *«Повчання дітям»* Володимира Мономаха, в якому князь закликає своїх нащадків керувати державою беручи за основу християнські цінності, дбати про моральне виховання молодого покоління та ін.

Як стверджує Н. Петрук [146], слід пам'ятати про спадкоємні зв'язки української культури періоду культурно-національного відродження з духовними традиціями Київської Русі, з православною духовністю. Однак незважаючи на те, що в XVI–XVII ст. українська культура перебувала в орбіті греко-слов'янських впливів, розвивалася переважно в координатах слов'янського православного світу та визначальною для неї була парадигма православного богомислення, є всі підстави стверджувати не лише про неперервність культурно-історичного розвитку з часів Київської Русі, але й про збагачення її європейським духовним досвідом Відродження, Реформації та Бароко [146, с. 6].

Національно-визвольна боротьба українського народу, його інтерес до європейської культури та демократичних цінностей стали потужними чинниками націотворення, що безпосередньо впливало і на процеси в освіті на теренах України.

Вочевидь, у XV-XVII сторіччях українська духовна культура та розвиток освіти мали яскраво виражений європейський вектор. На думку науковців, з середини XV ст. в Україну через студентів та професорів, які вчилися в європейських університетах або викладали там, починають проникати ренесансні ідеї. В цей час інтелектуальною та політичною елітою усвідомлюється також потреба в розвитку освіти і науки, на українських землях збільшується кількість шкіл, починає формуватися відповідна європейському рівню освітня культура. Навчання української молоді в польських та інших європейських університетах стало масовим явищем і це не могло позначитися на загальному культурному рівні української інтелектуальної та духовної еліти. Гуманістичні ідеї, які мали європейське походження, переносилися на вітчизняний ґрунт, і для цього в Україні існували серйозні передумови [53].

Отже, європейське націотворче та державотворче спрямування України знаходило свій відбиток у розвитку культури і освіти на вітчизняних землях.

З цього приводу цього слід відмітити, що у XVII ст. культура українців піддавалася значно сильнішим впливам Заходу, аніж російським. Найвиразніше європейський вплив позначився на організованій на зразок єзуїтських шкіл системі освіти, яку «очолювала» Київська академія, а також колегії в Чернігові та Харкові, де освіту отримували не лише духовні особи, а й сини вельможних осіб і міщан. Мережа початкових шкіл в Гетьманщині була густішою, ніж у Росії, так що у XVIII ст. українці виявляли незрівнянно вищий ступінь письменності, ніж росіяни. Проте з інтеграцією України до складу Російської імперії, поступовою русифікацією її еліти це випередження поступово зникло.

Важливу роль у становленні української нації, культури та системи освіти відігравала церква як соціальний інститут та цінності християнської віри як духовне підґрунтя цих процесів. Саме православ'я становило духовне тло як національно-визвольної боротьби українського народу, так і для розвитку культури й освіти у дорадянський період.

Зокрема, у XVII–XVIII століттях в українських навчальних закладах вищого типу, котрі в основному знаходились під патронатом християнських церков, без поняття віри не обходився жоден навчально-освітній предмет. Тобто лише віруюча людина могла отримати істинні знання. Але якщо хто з учнів через своє невігластво проявляв сумнів чи незгоду з догматами, то його слід було примусити до навчання, або схилити до правильної віри. «Можливо, через це українське поняття «освіта», тобто як специфічна вимога до вчителя освічувати шлях дитини через передачу необхідних знань і культурних цінностей, спираючись на віру в те, що вони є істинними та ідеальними» [204, с. 23].

В цьому контексті відомий історик Н. Полонська-Василенко зазначала: «Початкових шкіл в Гетьманській Україні було дуже багато. У XVIII ст. майже кожне село мало свою школу. Існували ці школи при церквах, і навчали в них дяки. В монастирях теж були школи, в яких навчали ченців» [150, с. 211].

Значний внесок у розвиток вітчизняної культури та освіти здійснювали так звані братські школи, діяльність яких сприяла розвитку національної самосвідомості українства, що у підсумку формувало духовне підґрунтя націотворення та державотворення.

Як відомо братства виступали за розвиток вітчизняної освіти, оскільки це означало визволення від зовнішнього і внутрішнього поневолення. Ідеологи братського руху – письменники-полеміст Мелетій Смотрицький, Йов Борецький, Захарія Копистенський – обгрунтували необхідність заснування широкої мережі шкіл світського характеру. Поступово організація шкіл та керівництво ними перейшло від духовенства до світських діячів. Наприкінці XVI – на поч. XVII ст. в Україні виникла широка мережа шкіл. Розвиток

шкільної справи ґрунтувався на досвіді, набутому в часи Київської Русі. Феодальна роздробленість, а згодом монголо-татарська навала уповільнили культурний розвиток країни. Але в основних рисах шкільна освіта не була занедбаною [200, с. 20-21].

Зміст предметів, які вивчались у братських школах, навчально-виховний процес були сповнені гуманістичних ідей. Це проявлялось в інтересах до античної літератури, філософії та у педагогічних принципах, на яких базувались братські школи. Головним змістом педагогічної думки братських шкіл було усвідомлення цінності людської особистості, суспільної значущості освіти та виховання, що було відображено у Статутах Львівської та Луцької шкіл. Згідно Статуту Львівської братської школи велика відповідальність за виховання учнів покладалась на вчителя [13, с. 35].

Братські школи стали форпостами духовно-культурного розвитку українства, навчальними закладами, які утверджували національні та державницькі цінності, чинили духовний спротив полонізації наших співвітчизників.

У контексті філософії освіти варто підкреслити, що органічний розвиток національної культури й освітньої традиції був істотно ускладнений унаслідок інкорпорації українських земель до складу імперських утворень: Австро-Угорщини, Російської імперії та СРСР. *У межах цих політичних систем освітній простір підпорядковувався колоніальним стратегіям, що стримували природні процеси націєтворення й державотворення.* Внаслідок цього культура й освіта втрачали можливість саморозвитку як автономні сфери духовного буття народу, а їхня еволюція відбувалася не як вільне саморозкриття національного духу, а як вимушена адаптація до зовнішніх ідеологічних та адміністративних настанов.

У подальшому широкий громадський рух кінця XIX ст. та початку XX ст. висунув вимогу формування української національної школи. Лише за доби визвольних змагань 1917-1920 рр. українська держава здійснила першу спробу створення в межах постімперського простору питомо української системи

освіти, фундованої на національних засадах із збереженням широких освітніх прав національних меншин. Процес формування української школи відбувався доволі болюче та в умовах переважаючого освітнього російського середовища (домінуючого в містах), пасивного чи відкритого спротиву націоналізації та українізації у вже існуючих закладах, «підтримки» навчальних закладів Росією, гальмування Центральним (російським) урядом процесу українізації, намагання втримати контроль за формуванням освітньої системи в Україні, втілити найбільш прийнятну для російської сторони модель. Доба визвольних змагань засвідчує енергію та бажання будувати національну освіту, надолужити втрачене, визначає основні напрями політики вітчизняних урядів. 1917-1920 рр. – час народження української освітньої системи, виникнення мережі українських шкіл, створення концепції народної освіти та втілення її в життя. Молода українська держава не змогла добитися повної українізації освітньої системи, була змушена, зберігаючи мережу російських навчальних закладів, впроваджуючи там українознавство та українську мову як предмет, створювати систему українських навчальних установ, що свідчить про формування двох типів освітніх закладів у межах країни [142, с. 18-19].

На початковому етапі розвитку державності була розгорнута діяльність щодо створення навчальних планів, підручників, вихованню національно-свідомих учителів. Генеральний Секретаріат освіти відкриває українські вищі початкові школи, українські гімназії, перший Український народний університет, Педагогічну академію, Академію мистецтв, організовує різні курси для вчителів та культурно-просвітніх діячів, серед них і з українознавства [191, с. 136-138].

В цілому можна констатувати, що *становлення українського народу як нації*, розвиток вітчизняної культури та освіти *базувалися на низці архетипічних цінностей*, які проявляють себе і в наш час. До таких цінностей дослідники відносять такі:

1) *індивідуалізм* як найсуттєвіша риса українського буття. Український індивідуалізм базується на певному відношенні до громади – він є

хуторянським індивідуалізмом, корелятом якого є безпосередня спільнота. Такий індивідуалізм ґрунтується не на автономності особистості, суверенності її розуму, здатності до дискурсивної легітимації соціальних та етичних норм, які б забезпечили соціальну інтеграцію, а на безпосередньому протиставлені себе громаді. Тому він потребує такого механізму як традиція у відтворенні загальнозначущих норм та цінностей. Проте індивідуалізм виявляє себе як архетип української культури лише тоді, коли розвивається у персоналізм – такий спосіб відношення до світу, при якому цінність персони не заперечує значимості навколишнього суспільного життя. Якщо виходити з того, що українська культура є християнською культурою, то, очевидно, що український персоналізм виступає конкретизацією загальнохристиянського персоналізму, який є принциповою ментальною основою західного світу. Персоналізм яскраво проявляється в українській філософії, починаючи від Г. Сковороди до О.Кульчицького, а також є надбанням Київської світоглядно-антропологічної школи. Сутнісним проявом персоналізму в українській історії було козацтво. У цьому явищі відбивається складна взаємодія персоналізму та індивідуалізму;

2) *світоглядна толерантність*, що виражає здатність українського народу приймати у свою культуру ментальні настанови інших народів та їх культур. У сфері національної психології українців світоглядна толерантність співвідноситься з такими рисами як *«рухливість»* (О. Чижевський), *«вагання у прийнятті рішень»* (О. Донченко). Толерантність є безумовною цінністю, що може існувати навіть в умовах соціокультурного плюралізму, у суспільстві конкуруючих інтересів, часом забарвлених національною або конфесіональною нетерпимістю. Ідея толерантності має знаковий зміст. Вона зароджувалася як віротерпимість, проходила своє становлення як принцип оптимального відношення церкви та держави, і, нарешті, одержала свій розвиток як базовий принцип міжособистісних і міжгрупових стосунків, пом’якшуючи розходження, пов’язані з етнічною і конфесійною належністю, статтю і віком, матеріальним і соціальним станом у суспільстві. В умовах

України політика мультикультуралізму – це оптимальний варіант, що дозволяє формувати єдиний соціокультурний простір, не руйнуючи традиційних основ сформованих культур. І гарантом цього варіанта при нинішніх умовах може бути тільки держава, що повинна стояти над проблемною ситуацією, не приймаючи чиюсь сторону;

3) *кордоцентризм*, що означає перевагу чуттєвого та екзистенційного над раціональним. Кордоцентризм виражає домінанту «серця», чуттєвості над розумом в існуванні українця. Цьому архетипу притаманні такі риси українця як сентименталізм, чуттєвість, любов до природи [157, с. 112-113].

Як зазначалося вище українські землі входили до складу різноманітних держав, що значно утруднювало розвиток національної освіти та культури. Саме тому, на нашу думку, варто проаналізувати *застороги в становленні української системи освіти в період часткового чи суцільного поневолення (Австрія, Литва, Польща, Угорщина, Росія).*

У середині XIV ст. Галицько-Волинська держава перестає існувати в зв'язку із приєднанням українських земель до Великого князівства Литовського, а Галичина стає провінцією Польського королівства. У цей період був величезний вплив освічених українців на литовських князів та магнатів. Українська мова стала мовою діловодства, дипломатії, приватного листування. Разом з тим, у XV ст. велась боротьба українського народу проти литовських князів на релігійній основі, це приводило не лише до занепаду шкільництва, тобто навчання та виховання, а і втрати українцями їх самобутності, національних звичаїв, традицій та світогляду [88, с. 82].

Вочевидь, розвиток національної системи освіти неможливий без гармонійного розвитку рідної мови. Якщо у Великому Литовському князівстві українська мова виконувала функції ділової офіційної мови, то у Польщі вона всіляко утискалася.

Науковці констатують, що мовна політика України другої половини XVI ст. здійснювалася під тиском мови та культури Польщі. Польська влада забороняла українській спільноті користуватися рідною мовою в урядових і

релігійних установах, навчальних закладах, котрі польський уряд перевів на одномовний режим, де переваги мала латинська й польська мови. Незважаючи на те, що українську мову постійно забороняла польська влада, особливістю мовної політики цієї доби є безперервність її розвитку. Адже українську («руську») мову застосовували у королівських документах, котрі стосувалися українських територій. Загалом українську мову захищали та поширювали православні міщани, які створювали при церквах і монастирях братські школи, де мали змогу навчатися сироти і діти з бідних родин. «Руська» мова поступово витісняється зі суду, діловодства, адміністративного вжитку та церкви польською владою. Попри такий стан, «руська» функціонувала на приватному рівні: вона вбирала місцеві й іншомовні елементи, поступово відходила від церковнослов'янської мовної традиції. На Запорозькій Січі, що була військовим центром України, всі документи, військові правила, команди, листування здійснювали українською («руською») мовою, яка застосовувалася на всій території України у XVI ст. Після Люблінської унії, що ліквідувала Литву як окрему державу, розпочався новий етап мовної політики на території України. «Незважаючи на визнання її регіонального й офіційно-ділового статусу, який підтверджувався урядовими актами 1590 і 1681 рр., українська освіта і книгодрукування втратили державну підтримку, що послаблювало роль української мови в економічному і духовному розвитку українського народу. Наприкінці XVII ст. українська мова виводиться з адміністративного вжитку на території України і залишається лише мовою церкви» [107, с. 413-414].

Отже, мовна політика на українських землях захоплених Польщею гальмувала розвиток національної системи освіти, сприяла денаціоналізації освітнього процесу.

Відкриваючи різноманітні навчальні заклади на теренах України польська влада ставила за мету їх діяльності окатоличення та ополячення населення.

Так на думку дослідників, певну позитивну роль у розвитку освіти на західноукраїнських землях відігравав Львівський університет, хоча заклад було засновано *(1661 р.)* з метою посилення полонізації українського населення. У договорі 1658 року між шляхетською Польщею і верхівкою козацької старшини було домовлено про відкриття в Україні двох вищих шкіл-академій на правах університету. Однак католицькі ієрархи і феодали розгорнули активну діяльність проти цього плану. Намагаючись випередити можливість відкриття академії на основі Львівської братської школи, вони запропонували облаштувати її у Львівській єзуїтській школі-колегії. Ці старання знайшли підтримку польського королівського двору. 20 січня 1661 року король Ян Казимир підписав диплом, який давав Львівської єзуїтській колегії «статус академії і титул університету» з правом викладання всіх сучасних університетських дисциплін і присвоєння вчених ступенів. Природно, що в той час діяльність Львівського університету визначалася соціальними інтересами та ідеологічними установками Речі Посполитої. З часу заснування і до 1773 року Львівський університет був у повному підпорядкуванні та веденні єзуїтського ордена. Склад студентів поповнювався за рахунок випускників єзуїтської школи-колегії, яка функціонувала як середня школа і входила до структури університету. Навчання в університеті завершувалося отриманням наукового ступеня ліцензіата, бакалавра, магістра та доктора наук. Знання, які студенти отримували в університеті, а також методи навчання, стиль педагогічного керівництва мали своєю метою готувати войовничих фанатиків, які у своїй майбутній місіонерській діяльності мали захищати інтереси Католицької Церкви. Природно, що студентами університету могли стати тільки діти польської шляхти. Лише одиниці вихідців з народу, що приховують свою приналежність до православної віри, могли вчитися в університеті [147].

Безсумнівно польська влада була не зацікавлена у розвитку української національної освіти, намагаючись змінити духовно-культурні та мовні пріоритети наших співвітчизників, асимілювати їх у польське суспільство.

Як відомо після першого поділу Польщі західно-українські землі стали належати Австрійській монархії. На захоплених територіях австрійська влада продовжувала ту ж політику, що й магнатська Польща, тільки в «освіченій» формі. Так, навчання у Львівському університеті велося латинською мовою, окремі предмети викладалися і польською. Всі студенти перші три роки навчались за програмою філософського факультету, який по суті залишався загальноосвітнім, підготовчим. Студенти, які отримали філософську освіту, переходили на один зі спеціальних факультетів, де продовжували освіту за відповідною програмою. З початку XIX ст. в Австрії почалася реформа освіти, яка була спрямована на посилення впливу церкви, її проникнення в навчально-виховний процес. Відповідно до цієї реформи, з 1805-1817 р. університет називався ліцеєм. За своєю структурою і орієнтацією навчального процесу ліцей не відрізнявся від існуючих у той час університетів. Лише термін навчання в ліцеї був іншим. У 1817 році австрійський уряд повертає Львівському ліцею статус університету, йому присвоюється ім'я імператора Франца [147, с. 126-127].

Варто зазначити, що політика австрійського уряду щодо української освіти була більш ліберальною у порівнянні з польською (дозволялося викладання українською мовою), але проблеми втручання у духовно-культурне, освітнє, мовне життя українців залишаються актуальними й в цей історичний період.

З цього приводу О. Добош зауважує, що взаємини між Австро-Угорською імперською культурою та національно-духовними надбаннями українців супроводжувалися селективними тенденціями. А саме для української громади Габсбурзька монархія не утискала національно-традиційні форми духовного життя, проте не допускала розвитку елітних. Внаслідок цього довготривалого процесу український етнос втратив цілісність системи культури, в тому числі й педагогічної [71, с. 15].

Характеризуючи проблему денаціоналізації української освіти в цілому науковець І. Міщинська констатує, що в період нової історії вища школа в

Україні зазнала впливу двох факторів. По-перше, освіта в тій частині України, яка входила до складу Росії, відбулася в умовах русифікації, на той час як в регіонах України, які входили до складу Польщі, Австро-Угорщини та Румунії, здійснювалися відповідно полонізація, мадяризація, онімечення та румунізація українського населення. Це стосується й університетів, розташованих на цих територіях. Другий фактор, який негативно вплинув на розвиток університетської освіти в Україні, був постійний суворий нагляд колоніальної влади за діяльністю вищих навчальних закладів [127, с. 41].

Продовжуючи екскурс у історію зазначимо, що частина українських земель (Закарпаття) була під владою Угорщини. Так, згідно Віденському німецько-італійському арбітражу 1938 р. до Угорщини було передано Ужгород і Мукачево – головні осередки підготовки педагогічних кадрів. В результаті чого навчання в учительських семінаріях призупинилося. Значна частина семінаристів та викладачів, які не захотіли залишатися під угорською владою, продовжила педагогічний вишкіл у Севлюші [28, с. 28].

Після ліквідації Карпатської України у 1939 р. значна частина семінаристів повернулася на навчання до Ужгорода і Мукачева, де через певний час було відновлено роботу семінарій. Тепер тут майже половина предметів (географія, історія, математика, агрономія) викладалися по-угорськи через перекладача. На місце української мови прийшов «угро руський язик». В угорській освітній політиці панувала думка, що попередня чехословацька влада, «не рахуючись з реальними потребами, безмірно розгорнула мережу русинських шкіл». Експерти запропонували припинити викладання руської мови в Ужгородській греко-католицькій чоловічій учительській семінарії (216 учнів, з них 88 угорців і 15 словаків) та в Ужгородській греко-католицькій жіночій семінарії (253 учениці з них 132 угорки), скоротити руське відділення Мукачівської державної учительської семінарії – 138 учнів (27 угорців) і 269 учениць (104 угорки) [141, с. 70].

У площині філософії освіти наведені факти засвідчують тяглість раніше окреслених тенденцій розвитку освітнього простору на українських землях,

що перебували під владою інших держав. Зокрема, освітня політика угорської адміністрації була спрямована не лише на адміністративне впорядкування, а й на поступове звуження можливостей для функціонування української школи як носія національної ідентичності. Через інструменти так званої «м'якої» мовної дискримінації відбувалося витіснення української мови з публічного й освітнього вжитку, що обмежувало формування самобутнього культурно-освітнього середовища та стримувало розвиток освіти як простору самореалізації нації.

Так само у часи перебування України в складі Російської імперії українська освіта перебувала в дуже складному стані, особливо після підписання царем Олександром II проекту розпорядження про повну заборону української мови. Цим урядовим документом, який сучасники назвали Ємським указом або Законом Юзефовича, заборонялося не тільки друкувати українською мовою оригінали й перекладені твори, але і ввозити в межі Російської імперії українські книги та брошури, надруковані в Галичині, де вони могли видаватися рідною мовою завдяки конституційним законам Австро-Угорщини [182, с. 118].

Поступово викладання в усіх навчальних закладах України стало здійснюватися виняткова російською мовою. На вивчення російської мови та історії Росії відводилась значно більша кількість годин, ніж на інші предмети. У 1864 році за особистим розпорядженням Олександра II на шкільну адміністрацію Правобережної України було поширено положення про 50% надбавку до зарплати «особам російського походження», чим Правобережні губернії України були віднесені до категорії небезпечних у політичному відношенні районів. Саму назву «Україна» царська цензура замінювала в друкованих виданнях на принизливе «Малоросія». Таку ж політику насильницької русифікації царизм проводив і щодо інших націй, що проживали на території України. Наприклад, у 1869 році було заборонено навчати представників польської спільноти польською мовою, що ж до навчання, то воно мало здійснюватися тільки російською мовою [161].

Продовженням утиску української національної освіти стала поява у 1876 р. «Положення про народні училища в губерніях: Київській, Подільській і Волинській» на основі якого була затверджена «Інструкція Ради інспекцій народних училищ губерніях: Київській, Подільській, Волинській», в якій визначалися обов'язки інспекторів у нагляді за народною школою: перегляд щорічних звітів про витрату коштів на утримання педагогічного штату, навчального розкладу, правил навчального та дисциплінарного порядку, обрання керівництва, яке затверджувалось Міністерством народної освіти та духовним відомством, складення списку книг і навчальних посібників, заходів щодо покращення навчально-виховного процесу, контроль за діяльністю вчителів, розгляд заяв інспекторів про закриття училищ, які визнані неблагонадійними.

Застосування владними структурами положень вищеозначеної «Інструкції» призвело до того, що значна частина українського вчительства була позбавлена права на викладацьку діяльність. Українські твори «…з особливою суворістю та увагою розглядали, піддаючи вилученню та забороняючи при цьому не тільки все, що суперечить цензурним правилам, але за найменшим для цього приводом, по можливості скорочуючи число таких безталанних творів у цілях виключно державних», – говорилося в документі Головного управління у справах друку [135, с. 217].

Отже, розвиток української освіти за часів Російської імперії був штучно загальмований жорсткою політикою царської влади, яка встановлювала заборони мовного, економічного, організаційного, кар'єрного спрямування у духовно-освітній сфері на українських землях. Порівнюючи ставлення до національної освіти у різних країнах, що колонізували українські землі можна стверджувати, що Російська імперія (а з часом СРСР) здійснювала найбільш інтенсивні та системні репресивні заходи спрямовані на придушення української культури, мови, освіти.

Вищезазначену тезу підтверджує так званий валуєвський указ та русифікація (за часів царизму та більшовизму).

Однією з поширених форм боротьба царизму проти української освіти та культури стала політика русифікації. Дослідники класифікують процес русифікації на такі різновиди: 1) *спонтанну русифікацію еліт*, що властива XVIII ст.; 2) *«адміністративну русифікацію»,* яку трактує частиною політики абсолютної адміністративної централізації другої половини XVIII ст.; 3) *насильницьку русифікацію* (насадження російської мови та православ'я), що реалізовувалася в XIX – на початку XX ст.

Здійснюючи русифікаторську політику на українських землях, 18 липня 1863 року міністр внутрішніх справ П. Валуєв видає циркуляр до міністра народної освіти О. Головіна (цей лист увійшов в історію під назвою «Валуєвського циркуляра»), яким заборонявся випуск українською мовою будь-якої літератури, окрім творів «ізящної словесності», але і їх друк усіляко обмежувався. Друкувати дозволялося тільки такі твори на «малороссийском наречии», які належали до галузі «красного письменства», видавництво ж іншої літератури як релігійного змісту, так і навчального призупинявся. Олександр II з приводу такого рішення заявляв, що малоросіяни самі доводять, що ніякої особливої малоросійської мови не було, немає й бути не може і що наріччя їх, яке використовує простолюд, є та сама російська мова, тільки зіпсована впливом на неї Польщі.

Будь-які прояви боротьби за національну освіту в Україні жорстоко придушувалися царизмом. З цією метою, попечителям навчальних округів Міністерство народної освіти надсилались таємні циркуляри, в яких вимагалося подавати інформацію про неблагонадійних вчителів, схильних до українофільства. Звичайним явищем на той час у школах стали несподівані перевірки та звільнення педагогів із роботи. На учительські посади приймались особи, які отримували дозвіл інспектора народних училищ. Протягом року вони повинні були пройти випробувальний термін. Причому, перевірявся не стільки педагогічно-професійний рівень підготовки вчителів, скільки їхня політична благонадійність. Такий підхід до підбору кадрів досить болюче відобразився на професійному рівні учительських колективів, значно

звузивши поле його культурно-просвітницької та політичної діяльності. Одночасно урядом було видано цілу низку постанов, які підривали основи української національної освіти, а саме: в 1881 році – указ Олександра ІІ про дозвіл друкувати окремі словники українською мовою, але російським правописом; у 1888 році – указ про заборону використання української мови у всіх державних установах, в тому числі і в освітніх закладах; у 1895 році – заборона Головного управління у справах друку видавати і розповсюджувати кники для дітей українською мовою тощо [61, с. 179].

У 80-х роках XIX ст. після вбивства Олександра ІІ (березень 1881 р.) та з початком правління Олександра ІІІ, великодержавна політика набула ще більш виражених форм. Знищення всього українського стає чи не найголовнішою справою чиновницько-бюрократичного апарату імперії.

Послідовну русифікаторську політику на українських землях реалізує й місцева влада. Так, Київський генерал-губернатор М. Аннєнков, дотримувався досить категоричної позиції щодо української проблеми, особливо освіти та введення української мови у вжиток. У зв’язку з цим українофільські спроби поширити рідну мову у видавничій сфері закінчилися невдало. Український переклад Євангелія, який був поданий для оцінки у Київ генерал-губернатору М.Аннєнкову, не був прийнятий. Він визнав цей крок небезпечним і шкідливим, оскільки вважав, що саме існування української літератури може призвести до відокремлення України від Російської держави. Позицію генерал-губернатора підтримав тодішній міністр внутрішніх справ Валуєв, який убачав у поширенні видавничої української мови літературний сепаратизм і пов’язував його з польськими сепаратистськими намірами. Згодом було заборонене викладання українською мовою в народних школах.

Різноманітні русифікаторські заходи були спрямовані на те, щоб витиснути українську мову з освіти, науки, культури, діловодства, зробити її другорядною та непопулярною для використання у широкому вжитку.

Така антиукраїнська діяльність призвела до відповідних наслідків. Характеризуючи стан сприйняття української мови селянами І. Огієнко у

статті «Як селяне читають і пишуть по вкраїнськи» зазначав, що при читанні завжди помічається великий вплив російського правопису, тому хто менше вчився в школі, той краще читає по-українськи і навпаки. І. Огієнко констатує прикрий факт, що на селян дуже помітний вплив справила російська школа і письмо. Тому безперечною є необхідність викладу в школах українською мовою, коли нею вчитимуть селянських дітей, «тоді й книжка нашою мовою буде йому рідною і селянин не стане лякатись нашого правопису, бо до його треба звикнути. Проте на шляху до цього повинен бути і кращий правопис – простіший і зручніший» [136, с. 510-511].

В свою чергу дослідник Ю. Будяк робить невтішні висновки про те, що тогочасна школа стала складовим елементом у формуванні зневажливого ставлення до української мови. Українцям всіма доступними засобами постійно (учням – в школі, батькам – у церкві) доводили, що українська мова – мужицька і смішна, що вони нарешті повірили у правдивість сказаного про їхню мову і почали потроху стидатися, а потім і зневажати її. Отже, найголовнішим засобом цілеспрямованого насадження зневажливого, глузливого ставлення до власної мови була зрусифікована школа. Наслідком цього були масові рецидиви безграмотності в українському селі, так як українська грамота не була поширена, а навички російського письма учні втрачали через 3-4 роки після закінчення початкової школи [105, с. 75].

Русифікаторську політику в Україні продовжила й радянська влада. Комуністична ідеологія та логіка побудови тоталітарного політичного режиму не допускали демократизму й плюралізму у духовному житті, освітній сфері. Можлива була лише тимчасова лібералізація у цій царині на кшталт українізації у 20-ті роки ХХ сторіччя або під час так званої хрущовської «відлиги».

Особливо болісними для української інтелігенції були репресії в галузі національно-мовної політики, яка свідомо спрямовувалась урядом УРСР на поступове звуження застосування української мови. Русифікацію відображав Закон СРСР «Про зміцнення зв’язку школи з життям і про дальший розвиток

системи народної освіти в СРСР», прийнятий 25 грудня 1958 р. (відповідний Закон затверджено в УРСР 17 квітня 1959 р.), та нова національна програма, ухвалена XXII з'їздом КПРС (17–31 жовтня 1961 р.). Ці документи проголошували ідею формування нової історичної спільності – «радянського народу», для якого спільною мовою має стати російська, зважаючи на виняткову роль російського народу в радянській історії та соціалістичних звершеннях. Така жорстка національно-мовна політика була і залишається вкрай болісним питанням для українців, оскільки позбавлення їх мови повсякчас повертає до питання оприявнення їх як народу на світовій мапі. Власне Ганс Ульріх Гумбрехт чітко вказує на те, що мова є одним з чинників, що продукує присутність, яка, в свою чергу, є народження, прихід «світу у світ». Характерною рисою радянського законодавства було те, що воно давало підстави виправдати русифікацію української освіти як засіб її «розвитку», хоча цей термін у ті часи було замінено більш слушним – «злиття націй і мов» [125, с. 68].

В цілому русифікація мала системний характер й здійснювалась через контроль всієї освіти Міністерством вищої та середньої спеціальної школи СРСР. Щомісячно російською мовою воно видавало «Бюлетень», де оголошувало свої накази та постанови, базовані на відповідних указах і декретах Ради Міністрів СРСР і ЦК КПРС. До того ж вони були обов'язковими для всіх вузів країни. Незважаючи на те, що у конституції УРСР визнавалось право громадян користуватись рідною мовою та мовами інших народів СРСР використання рідної мови обмежувалось у навчальному процесі [163, с. 5].

Вищеозначену тезу можна проілюструвати наступними прикладами. Так, у Львівському політехнічному інституті в 1955/1956 навчальному році із 577 викладачів тільки 166 викладали українською мовою, в Львівському сільськогосподарському інституті з 158-ми викладачів – 67 читали лекції українською мовою, у Львівському лісотехнічному інституті з 158 викладачів лише 34 проводили заняття українською мовою. Подібне становище зустрічалось і в інших вузах України. Мали місце непоодинокі випадки, коли

викладачі вузів добре володіли українською мовою, але не користувались нею у практичній роботі. Однією з причин було те, що більшість підручників та навчальних посібників видавались російською мовою [202, арк. 81].

У свою чергу у Києві лише 20-25 відсотків предметів у вузах читалися українською мовою. В університетах Дніпропетровська, Одеси, Харкова за винятком відділу української мови і літератури викладали переважно російською мовою. А такі вузи України, як медичні, політехнічні, промислові, торгівельні, сільськогосподарські та економічні – усі цілком були зрусифіковані, за винятком окремих західних вузів [95, с. 123].

За оцінками освітніх експертів, у той період послідовно впроваджувалася політика зросійщення, внаслідок чого українська мова поступово витіснялася з повсякденного вжитку. У 1950–80-х роках найвище партійно-державне керівництво ухвалювало як публічні, так і непублічні рішення, організовувало всесоюзні та регіональні науково-практичні зібрання з метою обґрунтування необхідності й розширення меж використання російської мови в союзних республіках. Яскравим проявом великодержавного курсу стали постанови ЦК КПРС щодо вивчення й викладання російської мови та літератури в республіках (так званий «Брежнєвський циркуляр») і щодо посилення її опанування в школах («Андропівський указ»).

В Україні приймалася ціла низка підзаконних актів, які втілювали у життя політику русифікації. Окремі рішення Міністерства освіти України, які слідували за партійними постановами призначалися «тільки для службового користування». Зокрема, в таємній постанові колегії Міносвіти України від 29 червня 1983 р. йшлося про організаційно-педагогічні заходи, які запроваджувалися в республіці з тим, щоб поліпшити вивчення та використання російської мови в навчальних закладах. Вони охоплювали зміни в навчальних планах загальноосвітніх шкіл, педучилищ, виданні підручників та методичних посібників з російської мови навчання, розширенні кількості вчителів та науковців з російської мови та літератури. Передбачалося, зокрема, підвищення заробітної плати вчителям російської мови та літератури.

Фактично постанова колегії Міносвіти УРСР мала дискримінаційний характер, оскільки вона поставила російську мову у незрівнянно кращі умови порівняно з українською мовою [18, с. 75].

Таким чином, імперська політика царської влади та радянського керівництва були спрямовані на перепрограмування етнонаціональної ідентичності українців шляхом денаціоналізації та русифікації освіти, створення несприятливих умов для розвитку української мови.

Цю ситуацію можна осмислити як складний процес конструювання ідентичності через освітні та культурні інституції. На думку В. Фадєєва, політика інституціалізації етнічності та «коренізації», що згодом змінилася згортанням модернізаційних імпульсів української культури у 1930-х роках, разом із формуванням нової радянської інтелігенції з представників «соціально близьких» верств, спричинили появу специфічної моделі української ідентичності, що не протистояла радянському проєкту, а органічно інтегрувалася в оновлену сталінську національну стратегію, кінцевою метою якої було створення надетнічної спільноти «радянського народу».

У такій парадигмі українська культура інтерпретувалася переважно як носій традиційно-сільського досвіду, що становив своєрідний культурний ресурс для загальносоюзного розвитку. Освітня політика, інформаційний простір, міграційні процеси та репресивні практики поступово трансформували міське культурне середовище, внаслідок чого воно втрачало виразні національні ознаки й дедалі більше уніфікувалося за зразком інших урбаністичних центрів СРСР [192, с. 330].

Практично всі загарбники українських земель починаючі від Польщі, закінчуючи Радянським Союзом намагалися сформувати в українців комплекс меншовартості, руйнуючи основи культурно-духовного етнонаціонального буття наших співвітчизників, забороняючи українську мову та літературу, нав’язуючи інонаціональні цінності та пріоритети, зокрема й через освітні заклади.

Саме тому *боротьба за збереження української ідентичності, освіти та культури (Драгоманов, Франко, Пирогов – «освіта для народу», недільні школи, мовні пріоритети та ін.)* являла собою пріоритетне завдання національного розвою. Це в подальшому дало змогу сформувати міцний фундамент культурного капіталу українців, про який П. Бурдьє говорить як про "сукупність інтелектуальних здібностей, освіченості, умінь і кваліфікаційної підготовки людини, що конвертується не лише в доходи, а й у соціальний статус та професійну реалізованість [34, с. 68].

Необхідно зазначити, що активними захисниками української освіти та культури були представники інтелектуально-духовної еліти нашого народу. Зокрема, М. Драгоманов закарбував своє ім'я в національній історії освіти як організатор й однин з найактивніших діячів Київської Громади, а також Південно-Західного відділення Російського географічного товариства. Він став одним з перших, хто пробуджував самосвідомість українців, був засновником національної освіти, школи, просвіти дорослих, оборонцем жіночої освіти, першим організатором публічних читань, вистав, бібліотек і клубів. І навіть за кордоном, видаючи журнал «Громада», публіцистично-полемічні статті й тексти, М. Драгоманов усіляко підтримував просвітницькі проекти на батьківщині, наприклад, роботу над словником української мови (сьогодні відомий як «Словарь української мови» Б. Грінченка), вироблення наукових принципів і критеріїв українського правопису, зібрання й видання українського фольклору, популярних книжок для народу (мелетиків) [177, с. 64-65].

М. Драгоманов здійснював широку просвітницьку діяльність для популяризації української культури, утвердження національної ідентичності, зокрема він був одним з організаторів так званих «недільних шкіл».

Так, дослідник В. Лукеренко вказував на активну участь М. Драгоманова у створенні та діяльності недільних шкіл. Автор зазначав, що ці школи були одним з напрямків культурно–просвітницької діяльності Київської громади, бо «члени таємного студентського товариства в Києві, покладали на них великі

надії. Вони вбачали в цих школах засіб для політичної революційної пропаганди. Недільні школи були прогресивним починанням для свого часу. Одним з організаторів був Драгоманов» [115, с. 8].

Характеризуючи діяльність М. Драгоманова, О. Субтельний підкреслював, що він став однією з провідних постатей у справі організації недільних шкіл для неграмотного селянства. Саме працюючи серед селянства, Драгоманов переконався в необхідності україномовних навчальних матеріалів і став цікавитися українськими справами, що в підсумку привело його до київської Громади [173, с. 363].

Важливою для українського національного руху, освіти та культури нашого народу стала й закордонна діяльність М. Драгоманова. За дорученням і на гроші київських товаришів М. Драгоманов у 1878–1881 рр. видавав у Женеві журнал «Громада» – перший політичний український часопис. Це видання повинне було ознайомити українців з передовими західноєвропейськими ліберальними та соціально-демократичними теоріями і одночасно розвивати українську національну свідомість. Без російської цензури публікувались праці українських учених, літераторів, громадських діячів. Також друкувались брошури українською мовою та основними європейськими мовами для пропаганди українського руху в Європі. Позбавлений тиску самодержавної ідеології, вільний від цензурних обмежень, часопис «Громада» успішно виконував просвітницьку та згуртовуючу функції. На його сторінках розповсюджувалась інформація як для українців (про українську справу та про європейське життя), так і для європейців (про становище українців). Можливим таке видання стало завдяки зусиллям М. Драгоманова [76, с. 228].

Одним із засобів боротьби із негативними проявами тогочасної держави М. Драгоманов вважав розвиток української освіти. Він наголошував на гарантіях свободи художньої і наукової творчості для національної духовної еліти, якою мислитель вважав інтелігенцію. Розвиток української нації, відновлення культурної і соціальної повноцінності життя українського народу

вчений вбачав у наданні свободи друку і зборів, свободи науки і навчання. М. Драгоманов, перебуваючи більшість життя в еміграції, на власному досвіді знав, що саме для вченого-мислителя може означати свобода друку, відстоюючи зазначені права для українців, автор був вільним від поліцейських і цензурних обмежень, тому гостро відчував нагальність існуючої на батьківщині проблеми. На українську інтелігенцію та на її внесок у науку вчений покладав великі надії. Він вважав, що наука має бути заснована на принципі «вільної науки», тобто не може бути ніяких обмежень щодо творчої діяльності особистості, переслідувань особи за її переконання. За подібним принципом має формуватись і освітня галузь. Відомий суспільний діяч засуджував тогочасну систему української освіти, коли існувала цензура і певні заборони на ознайомлення з тими чи іншими здобутками світової цивілізації, насамперед, західно-європейської культури. У зв'язку з цим, вважав вчений, і гальмувався розвиток освітньої галузі [183].

Окрім М. Драгоманова перманентну боротьбу за збереження української ідентичності, освіти та культури вів І. Франко.

На його думку, великою націю може зробити інтелігенція, яка працює для розвитку освіти народу, поступу й будівництва власної держави: «Перед українською інтелігенцією відкриється дійова задача – витворити з величезної етнічної маси українського народу українську націю, суцільний культурний організм, здібний до самостійного культурного життя. Відпорний на асиміляційну роботу інших націй… податний на присвоювання собі в якнайширшій мірі і в якнайшвидшім темпі загальнолюдських культурних здобутків, без яких сьогодні жодна нація і жодна хоч і як сильна держава не може состоятися» [198 с. 71].

І. Франко цілком слушно стверджував, що для відтворення національної ідентичності необхідна постійна агітаційно-просвітницька, культурна робота в народі.

На його переконання, народ необхідно просвіщати шляхом видання популярної літератури, брошур, періодики, створення читалень, наукової

праці. З іншого боку, не менш важливими є агітація, проведення зборів, робота щодо організації громад, інформування селян і міщан про їхні права, про господарські, адміністративні та політичні справи. Це, звісно, вимагає спеціально підготовлених людей. Відтак ще одне важливе питання, на яке неодноразово вказує І. Франко, – це матеріальне забезпечення просвітницької, наукової та громадської діяльності: «І стидно зробиться, коли подумаєш, що живемо в віці капіталізму, коли по інших краях люди дають мільйони на заведення зносин між Землею й Марсом. Невже ж ми одні не тільки нещасні, але й жебраки між народами?» [197, с. 90].

Авторству І. Франка належить чимало літературно-публіцистичних, наукових праць на тематику національно-культурного відродження України XIX ст. Йому вдалося окреслити теоретичні засади цього процесу, визначити періодизацію, особливості, пов’язані з посиленням демократичних тенденцій, формуванням національної ідентичності у середовищі української інтелігенції. На думку І. Франка, характерною рисою національно-культурного відродження став розвиток української науки, яка зробила перший впевнений крок до утвердження самостійності українства [67].

І. Франко у своїх роздумах обстоював ідею незалежного національного розвитку України, виступав проти інтернаціоналізму як хибної концепції, таким чином утверджуючи підвалини української ідентичності та культури. Зокрема, з цього приводу видатний українець писав: «… синтезом усіх ідеальних змагань, будовою, до якої повинні йти всі цеглини, буде ідеал повного, ні чим не в’язаного і не обмежуваного (крім добровільних концесій, яких вимагає дружнє життя з сусідами) життя і розвою нації. Все, що йде поза рами нації, се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити свої змагання до панування одної нації над другою, або хворобливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими “вселюдськими” фразами покрити своє духове відчуження від рідної нації» [198, с. 416].

Наступним видатним представником українських просвітителів був М. Пирогов. Його діяльність була вкрай важливою для розвитку української освіти та культури особливо після призначення на посаду куратора (попечителя) Одеського, а згодом Київського навчальних округів. М. Пирогов доклав багато зусиль для відкриття та поширення недільних шкіл, реалізовуючи таким чином концепцію «освіта для народу».

Як стверджують фахівці, перша недільна школа була відкрита 11 жовтня 1859 року в приміщенні Києво-Подільського повітового дворянського училища. У ній навчалося понад сто учнів віком від семи до тридцяти років. Це були кравці і шевці, столяри і маляри, токарі, особи без професії. Заняття проводились у недільні та святкові дні. Особливістю їх було не тільки те, що учні навчалися там безкоштовно, а й те, що вчителі працювали добровільно. Програма недільної школи, на думку М. Пирогова, повинна була складатися з навчання писемності й осмисленої грамоти, лічбі та деяким технічним предметам. Загальнопринятий предмет «Закон Божий» повинен був уходити в програму лише там, де не було розкольників. Щоб уникнути проникнення розкольництва до шкіл, цей предмет повинен був викладати не священик, а семінарист або учень духовної академії [66].

Здійснюючи функції куратора округу, М. Пирогов прагнув поліпшити навчальну справу у школах і гімназіях. Він організовує літературні бесіди, сприяє розвиткові учнівських бібліотек, кабінетів, прагне піднести значення педагогічних рад гімназій, вимагаючи, щоб вони займалися головним чином педагогічними, а не господарськими питаннями. М. Пирогов прагнув особисто і безпосередньо керувати розвитком освіти. Він систематично об’їжджав величезний навчальний округ, до якого входили Бессарабська, Херсонська, Таврійська, Катеринославська губернії та міста Одеса і Таганрог, відвідував найвіддаленіші школи, часто зупиняючись на ночівлю у бідних вчителів. Відвідуючи гімназії, він уникав всіляких урочистих зустрічей, які як правило влаштовувалися попечителю, запросто заходив до класу і сідав на задній лаві разом з учнями. З надзвичайною тактовністю і чуйністю в дружній розмові

вчений-педагог аналізував відвідані уроки, вказуючи, що можна було б зробити краще і як саме [60].

М. Пирогов запропонував власне бачення системи освіти, яка за його проектом, має будуватись за принципом єдиної школи і в єдності гуманітарної та реальної освіти. У філософсько-освітньому вимірі перший ступінь навчання, або дворічна елементарна школа, яку можна розглядати як початковий етап становлення пізнавальних здібностей дитини. Її зміст був спрямований не лише на опанування базових навичок, а передусім на формування первинних структур мислення та розвитку здатності до спостереження. Через вивчення рідної мови й арифметики закладалися підвалини свідомого пізнання світу, а застосування наочного методу в дусі Йоганн Генріх Песталоцці підкреслювало ідею природовідповідності навчання, коли знання постає з безпосереднього чуттєвого досвіду дитини та її активної взаємодії з довкіллям.

ІІ ступінь неповна середня школа двох типів: класична прогімназія (4 роки; загальноосвітній характер); початок спеціалізації за професійним спрямуванням; реальна прогімназія (4 роки). Ті, хто закінчили реальну прогімназію, йдуть або в реальну гімназію, або в ІІІ клас класичної прогімназії, або на практичну роботу. У перших двох класах класичної і реальної прогімназій курс навчання практично однаковий. З ІІІ класу класичної прогімназії починається навчання латинській, а з IV класу – грецькій мовам. З класичної гімназії можна вступати в університети чи у вищий спеціальний навчальний заклад, тоді як ті, хто закінчив реальну гімназію, приймаються лише у вищі спеціальні навчальні заклади або ж ідуть на практичну роботу.

ІІІ ступінь**,** або середня школа двох типів: класична гімназія (5 років, загальноосвітній характер: латинська, грецька, російська мови, математика); реальна гімназія (3 роки, прикладний характер: спецпредмети). Метою класичної гімназії М. Пирогов вважав підготовку до університетського навчання. IV ступінь – вища школа: університети, ВНЗ тощо [193].

В своїй діяльності М. Пирогов сприяв піднесенню української освіти та культури. Зокрема, росіянин за національністю, Микола Іванович домагався навчання і виховання рідною мовою народу, який переважає на територіальній одиниці, на усіх ступенях освіти, знайшовши собі спільника в особі Т. Шевченка. Т. Шевченку була близька ініціатива Пирогова щодо створення недільних шкіл, тому він приймає рішення вислати з Санкт-Петербурга для українських учнів 50 примірників свого «Кобзаря». Крім того, Тарас Григорович склав і надрукував для безкоштовної роздачі свій «Буквар Южноруський» рідкісний для тих часів підручник з української мови, розповсюджений у недільних школах. Взагалі Шевченко і Пирогов спільно задумали великий проект – цілу серію підручників для дорослих учнів українською мовою. Але встигли випустити тільки «Буквар» [193, с. 202-203].

1.3. Діалектика глобального та локального у стратегіях модернізації української освіти

Зважаючи на вище описані історичні процеси, цілком можна стверджувати. що в стратегіях модернізації української освіти повсюдно супутньою є напружена взаємодія універсальних модернізаційних тенденцій і національно зумовлених форм їх засвоєння або вираження. З одного боку, історично розвиток освіти є частиною глобальних європейських процесів націєтворення й державотворення, що можна відслідкувати на прикладі розвитку освітніх практик Великої Британії, Німеччини та Франції, де модернізація освітніх систем відбувалася у взаємозв'язку з формуванням політичних націй і централізованих держав. У цьому сенсі глобальне вимірюється через загальноєвропейські ідеї раціоналізації освіти, її інституціоналізації та підпорядкування завданням суспільного прогресу. З іншого боку, український приклад історичного розвитку, демонструє специфіку локального контексту, в якому модернізація не була лінійним процесом, а здійснювалася в умовах бездержавності, колоніального тиску та культурної асиміляції.

Як показує історія, модернізація освіти має сягнути діалектичного рівня співдії глобального й локального, адже саме з нього можливе зародження нового потенціалу. На жодному з історичних етапів розвитку універсальні освітні моделі не мали статусу нейтральних інструментів, а повсякчас виступали засоби інтеграційного процесу, що нерідко супроводжувався політикою денаціоналізації. Існує низка історичних фактів, за яких українську освіту прагли підпорядкувати локальним культурно-освітнім стратегія імперському центру, обмежуючи при цьому функціонування української мови, тим самим звужуючи підвалини національної суб'єктності. У цьому контексті освіта ставала не лише каналом трансляції знання, а й полем боротьби за символічну владу та культурну автономію.

Водночас українська інтелігенція, зокрема Михайло Драгоманов, Іван Франко, Микола Пирогов та ін., репрезентувала локальний вимір модернізації як свідомий проект збереження й розвитку національної ідентичності через освіту. Та їхня діяльність є яскравим прикладом поєднання універсалістських ідей європейського просвітництва з потребами українського культурного самоствердження, що свідчить про продуктивну напругу між глобальними інтелектуальними течіями та локальними історико-культурними запитами.

Діалектика глобального та локального у стратегіях модернізації української освіти є глибоко філософським викликом, що торкається самої природи освітнього буття. Освіта ніколи не існує в порожнечі, повсякчас вона була вплетена в канву культури народу, в його мову, історичну пам’ять, в його травматичний досвід, в надії та сподівання.

Відтак, слід здійснити більш ґрунтовний філософський аналіз процесуц модернізації української освіти в умовах глобалізаційних трансформацій та культурної вкоріненості. це дасть змогу нам більш глибше зрозуміти те, що освіта, яка інтерпретується як культурно-онтологічний простір, у взаємодії глобальних освітніх тенденцій і локального контексту набуває характеру взаємного перетворення. Особливу увагу варто при цьому звернути на герменевтичний принцип «злиття горизонтів» і застосування понять «нестабільності» та «точки біфуркації» як аналітичних засобів осмислення трансформаційних процесів в освіті. В руслі цього, ми вважаємо, сучасна українська освіта перебуває у стані онтологічної нестабільності, який поєднує в собі як ризик втрати культурної специфіки, так і потенціал формування нової освітньої парадигми. А, в свою чергу, модернізація української освіти має відбуватися через творче поєднання універсальних тенденцій із національною культурною традицією.

Діалектика глобального та локального у стратегіях модернізації української освіти є філософським викликом, що торкається самої природи освітнього буття. Освіта ніколи не існує в порожнечі, оскільки завжди

вкорінена в культурі народу, його мові, історичній пам’яті, травматичному досвіді та уявленнях про майбутнє.

Сучасний світ формується під впливом інтенсивних глобальних процесів, пов’язаних із циркуляцією знань, технологій, нормативних моделей та цифрових інфраструктур, що неминуче позначаються і на локальному освітньому просторі. Глобальне, *зорієнтоване на універсалістську логіку раціональності,* повсякчас прагне стандартизації. Натомість *локальне постає як жива традиція, вкорінена в культурній пам’яті народу* та сформована його історичним і педагогічним досвідом. Діалектичний зв'язок між глобальним та локальним не зводимий до протиставлення «свого» і «чужого», в ньому зосереджено процес взаємного перетворення, у якому кожен полюс змінюється під впливом іншого.

Модернізація освіти в Україні відбувається в умовах історичної напруги, коли прагнення інтегруватися у європейський академічний простір співіснує з потребою зберегти культурну суб’єктність, обстояти її та виробити власну освітню стратегію. Варто визнати, що глобальне постає викликом, що спонукає до оновлення освітніх практик і стратегій, тоді як локальне зберігає власний смисловий і культурний потенціал, не дозволяючи модернізації перетворитися на механічне запозичення та неефективне копіювання.

Саме в цій точці, філософія освіти покликана осмислити цю напругу як продуктивну, здатну в зіткненні універсального й локального віднайти нову якість освітнього простору. У цьому контексті модернізація постає як діалог із традицією, у межах якого майбутнє освіти формується через творче поєднання інноваційних орієнтирів із національно-культурними засадами у відповідь на сучасні виклики.

Для того аби увиразнити діалектичність становлення процесу модернізації слід враховувати і комплексність філософсько-освітніх підходів, що мають поєнувати як діалектичний метод Гегеля герменевтичний аналіз Г. Гадамера [51] та теорію нелінійної динаміки І. Пригожина та І.Стенгерса [259]. *Діалектичний метод дає змогу* розглядати глобальне та локальне *як*

взаємопов'язані моменти становлення освіти, у межах цього процесу конфлікти, кризи та компромісні рішення постають чинниками формування нової якості. Він забезпечує розуміння «діалектичного неспокою» як рушійної сили розвитку завдяки якій освіта переходить від механічного запозичення стандартів до творчого перетворення власного простору.

Герменевтичний підхід, зокрема уявлення про «злиття горизонтів» дає інструменти для аналізу взаємного збагачення глобального та локального (національного) горизонтів смислу, вказуючи на те, як *глобальні освітні орієнтири* можуть бути інтегровані в український *Lebenswelt*. Цей метод пояснює, чому повне витіснення локальної ідентичності неможливе і чому адаптація має бути діалогічною, а не нав'язуваною.

В свою чергу, понятійний апарат теорії нелінійної динаміки дає змогу осмислити кризу як стан, у якому освіта втрачає попередню рівновагу й опиняється перед можливістю якісних змін [259]. Війна, прекарність ринку праці та інші катаклізми сьогодення створюють ситуації, які можна описати в термінах «точки біфуркації», коли нестабільність перестає бути руйнуванням і стає джерелом формування нових структур.

«Концепція діалектики передбачає, що протиріччя між тезою (глобальне) та антитезою (національне) є рушійною силою розвитку, а їхній конфлікт призводить до появи синтезу – нового рівня, який зберігає елементи обох сторін, але виходить за їхні межі» [106, с. 200]. Відповідно до цієї логіки, український освітній простір повсякчас проходить оновлення завдяки привнесенню нових світових тенденцій, однак, натикаючись на спротив або ж на соціальні та політичні перепони (як от війна), не всі нововведення легко вживлюються. До прикладу, критичне осмислення ідей і принципів, закладених у систему єдиного Європейського простору освіти, пов'язане з тим, що «номінальне впровадження системи стандартів, спрямованих на уніфікацію освітніх систем Європи для створення єдиного простору академічної мобільності, призводить до формального результату і культурної деградації суспільства» [106, с. 200].

Коли йдеться про «глобальне» та «локальне» в освіті, то варто розуміти, що мається на увазі вибір певного способу ведення освітнього процесу. Якщо говорити про глобальне, то «в умовах глобалізації навчальні програми стають надто стандартизованими й орієнтованими на єдиний, переважно західний освітній дискурс» [122, с. 241]. За такої орієнтованості учасники освітнього процесу засвоюють не лише нову систему знань, а й інші моделі мислення, поведінки та світосприйняття, які часто вступають в конфлікт з їхнім власним, а відтак локальним, культурним досвідом. Як вважають дослідники, глобальні культурні продукти впливають на локальні традиції з їх світоглядними орієнтирами, з тим розрахунком, аби провести подальшу експансію, оскільки самі вони «не ґрунтуються на цінностях і смислах, а базуються переважно на технологіях, сценаріях і стратегіях» [122,с. 242]. Саме ці стратегії спрямовані на утвердження нових ціннісних орієнтирів і моделей мислення та поведінки, які подаються як більш раціональні, прогресивні тощо. «Спільний [глобальний] європейський простір ґрунтується на демократичних засадах, зокрема на ідеях толерантності, інклюзії та правової рівності» [122, с. 243]. Однак, абстрактно-універсальний характер категорій «толерантності», «рівності» та ін., досить часто і вступає в конфлікт з ціннісною специфікою локального (національного) середовища, у межах якого ці смисли мають бути осмислені й адаптовані відповідно до власного культурного досвіду. «Відокремлення культури від її традиційних засад і переважання технологічно сконструйованих моделей поведінки створює ризики для локальних ідентичностей, сприяючи їх поступовій уніфікації» [122, с. 242]. Тож для уникнення гострих конфліктів, пригнічення культурного досвіду чи його уніфікації необхідно вибудовувати співпрацю між глобальним і локальним, засновану на діалозі, а не на домінуванні одного з полюсів.

Діалектика глобального та локального (національного) в освіті постає як динамічний і часто травматичний процес, у межах якого конфлікти, кризи та *тимчасові компромісні рішення* стають формами пошуку нової освітньої якості. Осердям цієї динаміки завжди виступає «діалектичний неспокій».

«Вірогідність не виникає як результат чогось чужого, що обвалює в собі свій розмаїтий розвиток, як результат, що лишив би позаду процес свого становлення, бо радше сама свідомість – це абсолютний діалектичний неспокій, суміш чуттєвих і мисленнєвих уявлень, відмінності між якими зникають і тотожність яких теж – адже й сама ця тотожність є визначеністю».

Глобальне тисне прагненням до універсалізації та стабільного «спокою», тоді як локальне залишається «неспокійним». Глобальне в українському контексті простежується у таких явищах, як стандартизація компетентностей і навичок, Болонський процес, інтернаціоналізація програм, цифровізація та орієнтація на глобальний ринок праці тощо. Натомість горизонт локальних гнучких програм пропонує мобільність, конкурентоспроможність, адаптивність щодо прекарності ринку праці. Таким чином, враховуючи складність освітніх втрат у воєнний час, важливо продумати цілісну національну стратегію, яка б пропонувала численні та гнучкі механізми їх компенсації та подолання.

Входження в «єдиний світовий освітній простір» нерідко супроводжується домінуванням західноцентричних моделей, за якого національна специфіка ризикує бути редукованою до фольклорного декору. Натомість національне (локальне) прагне зберегти власну своєрідність, наголошуючи на необхідності збереження історичної пам’яті, культурної ідентичності, ментальної специфіки та унікальних традиційних цінностей. Тому адаптація глобальних стандартів до українського освітнього контексту, хоча й забезпечує збереження національної вкоріненості в *Lebenswelt*, водночас несе суттєвий ризик перетворення на замкнений, ізольований інструмент політичної маніпуляції. Тож, як зазначають дослідники, «локальна ідентичність має бути інтегрована у глобальний контекст, а не замінена» [106 с. 203].

Цей момент доречно пояснити герменевтичною концепцією Г. Гадамера, представленої в праці «Істина та метод», де розроблено поняття «злиття горизонтів» [51]. Кожна культурна традиція утворює свій унікальний

горизонт або ж простір смислів, який формується внаслідок історичного й культурного досвідів: «…воно завжди й одразу є для нас чимось своїм, прикладом чи пересторогою, самовпізнаванням, де для наших майбутніх історичних суджень важливе не так пізнання, як неупереджене злиття з переданням» [51, с. 162]. Герменевтичний діалог відбувається як «злиття горизонтів», у якому універсальне й локальне не суперечать, а взаємно збагачують одне одного. Таким чином, сучасний університет стає саме таким майданчиком зустрічі в якому сходяться різні мови, традиції, цінності й способи мислення. «Університет у такому сенсі виступає не лише інституцією, що передає знання, а й середовищем, де розкривається потенціал громадянської активності та самореалізації» [122, с. 243]. *Метою такого діалогу є досягнення взаєморозуміння, за якого кожна зі сторін виходить із нього зміненою. Як наголошує Г. Гадамер***,** «… розуміння завжди є процесом злиття цих ніби для себе сущих горизонтів. Ми знаємо, з якою силою відбувалося таке злиття у минулі епохи, з їхнім наївним ставленням до себе самих та своїх джерел. Коли панує традиція, завжди є таке злиття. Адже там, де панує традиція, старе й нове завжди утворюють живу єдність, причому жодне з них не відділяється від іншого з цілковитою визначеністю» [51, с. 284]. Однак це можливо, якщо з боку глобального відсутній тиск, а локальне все ж має більш стійкі позиції, аніж ті, які наразі наявні у площині українського освітнього простору. Адже будь-яке домінування призводить до часткового чи повного витіснення елементів локальної культури, а відтак герменевтичний діалог руйнується: зникає голос власного горизонту, і спілкування стає однобоким. Конструктивні освітні практики спроможні постати з балансу взаємодіючих структур, що водночас відкриті світові й вірні собі. «Лише тоді спроби розуміння спрямовуються на індивідуальність «Ти» і береться до уваги її своєрідність» [51, с. 171].

У руслі модернізації української освіти переосмислення ролі й місця локальності у глобалізаційних процесах сьогодні йде по лінії аналізу співвідношення тенденцій до делокалізації й регіоналізації. Йдеться про появу

«в локалітетів нових економічних і політичних ресурсів, які дають їм змогу виживати в умовах інтенсифікації транснаціональних зв'язків» [40, с. 221]. Це можна вважати одним із ключових завдань сучасної освітньої політики. У динамічному світі існує нагальна потреба бути присутніми в глобальному контексті, водночас зберігаючи глибоку вкоріненість у системах різного рівня будь-то національне чи транснаціональне.

З іншого боку, надзвичайна складність ситуації в Україні вимагає пошуку оптимальних освітніх механізмів, здатних забезпечити швидку адаптацію до нестабільності, втрати освітнього капіталу, невизначеності та прекарності ринку праці. Саме тому, попри все, «національномовна освіта не повинна вести до самоізоляції, етнічної й культурної замкнутості, а має ув’язуватися із загальними інтеграційними процесами» [103, с. 331].

Іншим важливим вектором діалектичного процесу неминучих змін є нестабільність, яка стає однією з визначальних характеристик сучасного світу. І власне тому є сенс формувати трансверсальну освітню парадигму, яка функціонувала б попри будь-які флуктуаційні поштовхи в суспільному, політичному чи економічному бутті й водночас формувала стійку особистість. Щодо трансверсальності, то вона відповідає «Європейській рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя» та спрямована на впровадження компетенцій, які передбачають швидку адаптацію до бідь-яких змін.

У книзі «Порядок з хаосу: новий діалог людини з природою» [259], автори наголошують, що нестабільність є фундаментальною характеристикою природи, а не тимчасовим відхиленням від норми. *Відмовляючись від класичного ідеалу рівноваги та детермінізму, вони показують, що саме в системах, далеких від рівноваги, нестабільність може ставати джерелом нового порядку через самоорганізацію. У цьому сенсі вона відкриває простір для виникнення нових структур, адже, за висловом авторів, «будучи далеко від рівноваги, матерія починає бачити»* [259, с. 142]. І. Пригожин та І. Стенгерс підкреслюють, що в точках біфуркації система втрачає

передбачуваність, тож «детермінований опис руйнується» [259, с. 169], а майбутнє не може бути однозначно виведене з минулого. У цьому сенсі нестабільність постає умовою переходу до іншого рівня організації, на якому виникають так звані дисипативні структури. Це визначає незворотність процесів на всіх рівнях. Нестабільність стає умовою самої історичності природи, адже «ми живемо у Всесвіті, який розвивається» [259, с. 313]. Отже, у класичному науковому мисленні нестабільність переважно тлумачилася як випадкове відхилення, тоді як у некласичній перспективі вона осмислюється як умова виникнення нового й вияв творчого потенціалу систем.

Нестабільність природи сучасного світу, це ще й принципова відкритість усіх систем, множинність можливих траєкторій розвитку та невизначеність майбутнього. Тож у такому онтологічно трансформованому світі будь-які *зміни постають як процес, у якому порядок виникає через кризу, флуктуацію та біфуркацію. З огляду на це* глобалізація видається потужним фактором віддаленим від рівноваги. Універсальні стандарти, цифрові платформи, рейтингові системи та мобільність тощо, створюють наднаціональний порядок, який тисне на локальні культурні контексти. У цьому зіткненні глобального й локального й стається флуктуаційний момент, який породжує нестабільність освітніх систем, що проявляється у кризі ідентичності, зміні канонів знання, переосмисленні ціннісних орієнтирів тощо. У світлі пригожинської перспективи така нестабільність далека від деструктивності, адже більше являє собою точку напруги з подальшою можливістю зародження нових форм, гібридних навчальних моделей, транскультурних програм, інтеграції локальної традиції в глобальний академічний дискурс.

Діалектика глобального й локального призводить до того, що освітня система може як втратити власну культурну специфіку, розчиняючись у стандартизованому універсалізмі, так і виробити нову якість через творче переосмислення глобальних впливів.

З-поміж сучасних філософсько-освітніх концепцій є підхід, згідно з яким освіта сьогодення осмислюється крізь призму трьох типів освітніх парадигм.

«Один з них спирається на традиції Просвітництва і, по суті, в сучасних умовах являє собою відживаючий атавізм. Другий відповідає реаліям індустріального суспільства і займає наразі домінуючі позиції в рамках сучасної цивілізації, проте вже не може забезпечити подальшого розвитку освіти в умовах загальносистемних соціальних змін. Третій тип – це нова філософсько-освітня парадигма, яка формується разом з розвитком постіндустріального суспільства і, по суті, являє собою завтрашній день освіти і всього соціуму» [56, с. 4]. Саме останню дослідники вважають найбільш адаптаційно спроможною, оскільки вона спирається на ідею відносності ціннісних орієнтирів. У цій моделі свідомо кожне нове покоління привчається до мінливості життя, до постійної рефлексії над тимчасовими та ситуаційними викликами, а також до швидкоплинності способів і критеріїв їх подолання. Така освітня парадигма прививає гнучкість та здатність оперативно переосмислювати реальність і адекватно реагувати на її непередбачувані повороти.

Звичайно, не можна не врахувати кризові явища сьогодення, зокрема війну, що суттєво ускладнює повноцінний розвиток ключових чинників цієї парадигми. Наприклад, в умовах, коли на першому місці стоїть виживання, складно повноцінно впроваджувати трансверсальні компетентності, які б не стали черговим виявом глобальних тенденцій, але були б спроможні посісти важливе місце в процесі модернізації національної освіти. У світлі даної філософії освіта стає орієнтована на саму людину, мінливу в своєму осягненні світу і змінюючу світ в цьому осягненні, на особистість, здатну стати унікальним джерелом творчості і продуктивної діяльності. Тож, українська освіта у воєнний та поствоєнний періоди стикається зі значними викликами, але водночас вона може відігравати ключову роль у відновленні та розвитку суспільства.

Наразі, ми живемо в умовах воєнного стану, а відтак чергової кризи в системі освіти. Разом з війною, прийшла й низка проблем, що знекровлюють систему освіти. Це «передовсім скорочення державних видатків на вищу

освіту та бюджетних місць у ЗВО, зниження доходів населення, значне посилення «освітньої міграції» , що спричиняє суттєве зниження попиту на вітчизняну вищу освіту з відповідними наслідками для викладачів, адміністрацій та мережі ЗВО. Водночас війна стрімко прискорила перебіг природних тенденцій розвитку системи вищої освіти щодо оптимізації та корекції її структури, обсягів і змісту» [3, с. 6]. Дедалі більше людей отримують вищу освіту, але кількість робочих місць, що відповідають їхній кваліфікації, пропорційно не збільшується. Унаслідок цього загострюється конкуренція на ринку праці, зростає рівень безробіття серед молодих спеціалістів із дипломами, а сам статус вищої освіти поступово втрачає свою колишню вагу та престиж. По суті відбувається інфляція вищої освіти, коли пропозиція кваліфікованих кадрів значно перевищує реальний попит на них, що призводить до девальвації здобутого ступеня як соціального та професійного капіталу. Ці та велика низка інших проблем є тим викликом, який ми маємо прийняти та спільно шукати шляхи його вирішення. Та варто погодитися з тим, що коли йдеться про відновлення повоєнної України, слід дослухатися: «…мета не в тому, щоб відновити Україну минулого. Мета – побудувати сучасну, процвітаючу, спрямовану на майбутнє Україну» [3, с. 15].

Попри всі проблеми, з якими зіткнулося українське суспільство за час війни, водночас виразно проявилися потужні тенденції, що свідчать про формування міцної громадянської позиції, здатної активно формувати майбутнє. «В умовах повномасштабної війни росії проти України українське суспільство змінилося. Передусім посилилася згуртованість українців, довіра до представників влади, сформувалося відповідальне громадянське суспільство. Йдеться про об’єднання української нації, громадян, які здатні швидко консолідуватися і домовлятися між собою, виявляти ініціативи знизу, координувати колективні зусилля для досягнення життєво необхідних цілей» [12, с.21]. Саме таке громадянське суспільство, народжене в умовах війни, потребує постійного відтворення й зміцнення. Тут особливо актуальною стає думка Г. Арендт, яка вбачала головним завданням розвитку освіти –

збереження всього світу для нових поколінь. Освіта, на її переконання, повинна вводити дитину в спільний світ, де панує плюралізм думок і відкрите поле для дій. Громадянське суспільство, в цьому ключі стає спільним простором публічної дії, де люди зустрічаються як рівні, де відбувається справжня політика. В даному контексті, розвиток громадянського суспільства лише підкреслює свідчення того, що всі громадські організації, активісти, які захищають простір свободи в школі й університеті від бюрократичного контролю, ідеологічного тиску тощо, створюють майданчики для діалогу, де молодь вчиться не лише знанням, а й умінню «діяти разом» і відповідати за той спільний світ в якому ми існуємо та тим самим будуємо.

Спираючись на думки дослідників та їх теоретичні розвідки, можна дійти висновку, що модернізація освіти не може здійснюватися шляхом простого запозичення глобальних стандартів чи шляхом ізоляції в межах національної традиції, оскільки обидві крайності призводять або до втрати культурної ідентичності, або до ізоляції освітнього простору. Найбільш продуктивною моделлю розвитку постає синтетична освітня парадигма, що формується через герменевтичний діалог культур, подібний до «злиття горизонтів», у межах якого глобальне й локальне взаємно трансформуються.

Поряд з цим ми доводимо, що нестабільність сучасного світу слід розглядати як умову еволюції освітньої системи, що узгоджується з ідеями самоорганізації та біфуркації, розробленими І. Пригожиним та І. Стенгерс. У цьому контексті українська освіта перебуває у стані постійного «діалектичного неспокою», і саме через цей неспокій відбувається формування нової освітньої моделі та нового типу суб’єкта, здатного діяти в умовах невизначеності, глобальної взаємозалежності та соціальних криз. Важливим результатом також є те, що освіта в умовах війни та суспільних трансформацій набуває поряд з економічною та професійною функціями, ще й політичної та культурної ролі збереження спільного світу, а освіта тут постає як механізм відтворення світу та громадянського суспільства. Таким чином, майбутнє української освіти визначається геть не вибором між глобальним і

локальним, а їхньою діалектичною взаємодією, що формує нову, відкриту й водночас культурно вкорінену освітню систему.

Підсумовуючи викладене, слід наголосити, що стратегія модернізації української освіти в сучасних умовах не може зводитися до лінійного вибору між національною ізоляцією та беззастережним розчиненням у глобальних трендах. Взаємодія глобальних чинників і локального контексту має осмислюватися як діалектичний процес, у якому через подолання суперечностей формується нова якість освітнього простору.

Спираючись на герменевтичний принцип «злиття горизонтів», український освітній простір здатен інтегрувати світовий досвід, інновації та стандарти якості без втрати власної культурної специфіки, історичної пам'яті та національної своєрідності.

В умовах війни та глибоких соціальних трансформацій освіта постає не лише як сфера ризику, а і як простір оновлення. Саме тому ключовим завданням її розвитку є не механічне відтворення попередніх освітніх форм, а їх критичне переосмислення та формування більш адаптивної моделі, здатної реагувати на сучасні виклики. Вона покликана розвивати особистість, яка здатна переосмислювати і творити нову реальність, генерувати нові смисли та ефективно діяти в умовах невизначеності сучасного світу.

У цьому контексті головним завданням повоєнної відбудови та подальшого розвитку освітньої сфери є конструювання принципово нової, стійкої до криз моделі. Діалектична взаємодія між універсальними освітніми орієнтирами та локальною культурною вкоріненістю постає підґрунтям для формування сучасної освіти, відкритої до світу й водночас чутливої до власного культурного контексту.

Висновок до першого розділу. В якості висновку можна стверджувати, що боротьба за збереження української ідентичності, освіти та культури здійснювалась, перш за все, зусиллями інтелігенції, духовних лідерів нації. Незважаючи на репресивну русифікаторську політику царату українські діячі утверджували національні пріоритети в освіті, науці та культурі.

Формулюючи результати нашого дослідження зазначимо, що розвиток національної системи освіти безпосередньо корелюється з державотворчими та націотворчими процесами. *Характер та особливості національної системи освіти детермінується історичними, культурно-ментальними, соціально-економічними та іншими чинниками*, що підтверджено нашими роздумами щодо розвитку освіти у Великій Британії, Німеччині, Франції та Україні.

У свою чергу, *становлення української національної системи освіти здійснювалось у суперечливих та конфліктних геополітичних, соціально-економічних та духовних умовах*. Зовнішній тиск та внутрішні протиріччя не сприяли гармонійному розвитку національної освіти та культури. Перманентна боротьба за власну державність робила освіту форпостом у протистоянні іноземним впливам на українську культуру.

Поневолення українських земель різноманітними державами гальмувало розвиток національної освіти, оскільки колонізатори як правило здійснювали репресивну освітньо-мовну політику, намагалися асимілювати українців чи то в польське, чи то в угорське або російське суспільство. Денаціоналізація освіти була однією з основних загроз в періоди часткового або суцільного поневолення України. Видання валуєвського та емського указів, більшовизація України мали негативні наслідки для розвитку вітчизняної освіти, науки та культури.

Разом з тим, провідні українські діячі М. Драгоманов, І. Франко, М. Пирогов та інші в різних формах та різноманітними засобами громадсько-політичного, просвітницького характеру намагалися плекати українську ідентичність й розвивати вітчизняну освіту та культуру.

Шлях до модернізації української освіти та ствердження її національної сутності пролягає через діалективність, в якій глобальні моделі освітнього розвитку вступають у суперечність із локальним прагненням до збереження культурної самобутності та обстоювання свого існування на світовій мапі. Саме напруга між інтеграцією в ширший цивілізаційний простір і необхідністю постійної боротьби, захисту себе як нації визначає специфіку

української освітньої траєкторії, перетворюючи школу на інструмент не лише соціального прогресу, а й національного самозбереження.

РОЗДІЛ ІІ. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

У контексті філософії освіти проголошення незалежності України та початок розбудови суверенної держави поставили перед суспільством низку фундаментальних завдань економічного, політичного та соціокультурного характеру. Головним серед них стало й залишається *антропологічне завдання* - формування людини як активного суб'єкта перспективних соціальних змін.

Філософія освіти розглядає цей процес як необхідність звільнення особистості від ілюзій більшовицької ідеології, повернення до глибинних витоків української національної культури та усвідомлення себе повноцінним представником українського народу, який має потужні історичні корені й цивілізаційну перспективу. Саме тому постала нагальна потреба вийти з освітньої системи колишнього СРСР і створити національну систему освіти, здатну забезпечити становлення особистості як патріота й громадянина, її професійне зростання та формування компетенцій, необхідних для повноцінного життя в умовах незалежної держави.

Цей філософсько-освітній поворот є ключовим для розуміння трансформації освіти як інституції, що не лише передає знання, а й формує нову національну ідентичність і антропологічний код українця в умовах постколоніального транзиту.

Задля ґрунтовного аналізу проблеми розбудови національної системи освіти в Україні ми плануємо зосередитися на ключових суперечностях радянської освітньої моделі та філософській необхідності виведення української освіти за межі цієї системи. До головних суперечностей належать ідеологізація освіти, надмірна централізація, денаціоналізація та підпорядкування військово-промисловому комплексу.

Філософія освіти розглядає подолання тоталітарного спадку в освітній сфері як фундаментальну антропологічну й онтологічну передумову справжнього прогресу, успішної європеїзації національного освітнього

простору та його органічного розвитку на основі вітчизняних культурних традицій і цивілізаційних цінностей.

2.1 Подолання тоталітарного спадку в українській освіті етапу державотворення

Ідеологізація системи освіти у СРСР полягала у підпорядкуванні змісту й форми навчально-виховного процесу постулатам та директивам комуністичної партії.

На думку науковців, аналіз навчальних програм та навчально-методичної літератури радянського періоду показує, що вони розроблялися відповідно до прийнятих партійних (державних) документів. Державна ідеологія визначала напрям розвитку науки та освіти в зазначений період. У своїй науковій та навчально-виховній роботі професорсько-викладацький склад першочергово мав дбати про піднесення ідейно-теоретичного рівня лекцій та семінарів, про підвищення інтернаціонального, комуністичного, патріотичного та атеїстичного виховання студентів. Для освітянської сфери в УРСР, зокрема вищої освіти, це означало ще більше підпорядкування союзному Міністерству освіти, посилення ідеологізації та політизації змісту навчання. Матеріали останніх Пленумів ЦК КПРС, з'їздів та інші важливі партійні документи стояли в центрі уваги на лекціях і семінарських заняттях, оперативно включалися в списки обов'язкової літератури з історичних дисциплін. Ці документи впливали на складання різноманітних стендів, виставок та інших наочних матеріалів. Знання цих матеріалів були обов'язковою вимогою на заліках і екзаменах.

Ідеологізація системи освіти у СРСР передбачала сувору централізацію навчання та його науково-методичного забезпечення. Тому ідеологізація та централізація в освіті являли собою два взаємодоповнюючих процеси.

Як стверджує А. Білик, централізація влади і становлення системи адміністративно-командного керівництва неухильно вели до утворення у

суспільстві духовно-ідеологічного монополізму. Складався певний політико-ідеологічний комплекс, коли духовне життя розглядалося лише через політику, а політика в усіх випадках підкріплювалася ідеологією. Під ідеологічний тиск підпадали всі галузі культури, в тому числі й освіта [25].

З огляду на філософсько-освітній дискурс, можна побачити, що радянський період характеризувався глибокою політизацією та ідеологізацією всіх рівнів освітньої системи. «Держава мала відповідати етнолінгвонаціональній уявній більшості, тобто форматувати населення відповідно до уявлень владних еліт, причому за допомогою державного апарату, що контролював питання культури, ідентичності, мови, освіти та мистецтва» [126, с. 63]. Ключову роль в цьому процесі відігравала Академія педагогічних наук СРСР, що була централізованою інституцією з широкими повноваженнями. Дана установа, яка координувала науково-педагогічні дослідження, так і визначала ідеологічні рамки розвитку освіти та педагогічної думки. Завдяки постійному проведенню науково-педагогічних конференцій Академія, в дусі партійних директив, формувала «правильні» напрями розвитку національних культур, систем освіти й педагогічних концепцій неросійських народів, тим самим підпорядковуючи їх єдиній ідеологічній матриці.

Академія здійснювала тотальний контроль над змістом освіти: координувала розробку навчальних програм, затверджувала підручники, посібники та методичні матеріали тощо. При цьому навчальна література, як правило, створювалася російськомовними авторами в центрі й у готовому вигляді надсилалася в союзні республіки. Наприклад, лише в 1953 році Україна отримала з РРФСР 116 назв підручників загальним тиражем 9,6 мільйона примірників. Багато тем, що пропонувалися для засвоєння учням і студентам, мали відверто ідеологічне забарвлення, перетворюючи знання на інструмент формування «правильної» свідомості.

Особливе місце в цій системі займали *суспільні дисципліни*, які стали *головним каналом ідеологічного впливу*. У вищій школі обов’язково вивчалися

марксистсько-ленінська філософія, політична економія, історія КПРС (введені в 1950-х роках), а згодом науковий комунізм. Ці дисципліни не лише обмежували пізнавальні горизонти студентів, а й систематично виховували догматичне, некритичне сприйняття світу, історії та суспільного розвитку. *Вони нав'язували єдину «правильну» інтерпретацію цивілізаційного процесу, виключаючи альтернативні погляди та редукуючи філософію до ідеологічного інструменту влади*.

В Україні ця тенденція набула особливої інтенсивності в період так званої *«розвиненої соціалістичної» ідеології*. Видавалися масові, солідні за обсягом і тиражем праці, присвячені концепції «розвинутого соціалізму», яка не мала серйозного наукового обґрунтування й слугувала лише пропагандистським джерелом. Серед суспільствознавців точилися беззмістовні, схоластичні дискусії про періодизацію цієї стадії, її «характерні ознаки» та «основні риси», що імітували наукову діяльність, але насправді лише відтворювали ідеологічний дискурс і блокували справжнє філософське мислення. «Однаковою мірою революційні та контрреволюційні держави створювали ідеологічні інститути з управління колективною пам'яттю (і забуттям), посилювали конфліктно-патріотичний зміст у загальноосвітній системі, тим самим поступово повертаючи умови на користь ідеологічної монополії урядів і перетворення внутрішніх соціальних суперечностей на національні та міжнародні конфлікти» [126, с. 74].

Таким чином, радянська система освіти в Україні функціонувала не як простір вільного пошуку істини, а як механізм формування лояльної, догматичної свідомості, де філософія перетворювалася на служницю влади, а освіта на потужний інструмент тотальної ідеологічної мобілізації. Цей період став яскравим прикладом того, як філософія освіти може бути повністю підпорядкована політичним цілям, втрачаючи свою сутнісну автономію та критичну функцію [33, с. 53].

Ідеологізація та надмірна централізація у системі освіти СРСР знайшли своє втілення й у кадровій політиці того періоду, що відобразилося у різноманітних партійних постановах.

Зокрема, на пленумі ЦК КП(б) в листопаді 1951 р. розгорнулася нова кампанія ідеологічного наступу тоталітарної системи проти минулого України. Прийнята на ньому постанова «Про заходи поліпшення викладання суспільних наук у вищих навчальних закладах» зобов'язала місцеві партійні органи контролювати стан викладання суспільних наук у вищій школі, наукову роботу і підготовку кадрів. Обкомам і міськкомам партії доручалося безпосередньо займатися питаннями укомплектування викладацькими кадрами кафедр суспільних наук, персонально затверджувати кожного викладача, звільняти з роботи осіб, що не відповідають за своїми політичними і діловими якостями вимогам вищої школ [46, с. 78].

Необхідно зазначити, що надмірна централізація освіти у СРСР мала негативні прояви, а саме відсутність гнучкості щодо задоволення соціальних потреб у спеціалістах певного профілю, уповільнене впровадження інновацій у освітній сфері.

З цього приводу Л. Гаєвська зазначає, що успадкована від Радянського Союзу система освіти виявилася неефективною навіть у контексті центрального планування. І хоча забезпечення освіти було переважно монополією держави, остання фінансувала цю галузь нераціонально, недостатньо координовано і узгоджено. Програми професійної підготовки були вузькоспеціалізованими, обмежені ресурси часто розпорошувалися, витрачалися на дублювання навчальних закладів, факультетів, відділень, спеціальностей. Поряд із цим спостерігалася відсутність будь-яких стимулів для ефективного використання ресурсів, низька відповідальність перед споживачами освітніх послуг [52].

Фахівці справедливо констатують, що в умовах тоталітарного режиму ідейний зміст викладання дисциплін був набагато важливішим, ніж науковий. Викладачі не могли використовувати досягнення зарубіжної науки. Нормою

стало переслідування науковців, що недостатньо прославляли радянські відкриття або мали точку зору, відмінну від прийнятої у вищих інстанціях. Відбувалися неоднозначні та суперечливі процеси: з одного боку, увага до розвитку педагогічної освіти постійно зростала, робилися неодноразові спроби вдосконалити навчально-виховний процес, а з іншого – здійснювалася жорстка централізація та ідеологізація вищих педагогічних навчальних закладів України. Вказівки партії обмежували ініціативу педагогічних інститутів, працівники перебували під постійним ідеологічним тиском. Освіта залишалася уніфікованою та орієнтованою на випуск великої кількості спеціалістів [138].

Отже, освіта у радянські часи знаходилась під потужним ідеологічним тиском, а система управління нею базувалась на жорсткій зацентралізованій та забюрократизованій ієрархії, що обумовлювало денаціоналізацію навчально-виховного процесу у республіках колишнього СРСР.

На думку М. Дмитренко, денаціоналізація національно-культурного життя органічно притаманна будь-якому тоталітарному державному устрою. Політичним і соціально-економічним підґрунтям денаціоналізації за радянських часів виступала всеохоплююча централізація державного управління. Ідеологічною основою процесу служила теорії злиття націй, створення нової історичної спільноти – радянського народу. Каналами денаціоналізації слугували органи державного управління, армія, культурні заклади, освіта [70].

В свою чергу школа, як вища, так і середня, виступала дієвим інструментом русифікаторської політики комуністичної партії та радянської влади. Офіційна мовна політика виходила із загальних засад ідеологічної концепції тоталітарної системи й активно протидіяла використанню мови як чинника утвердження національного фактора в суспільно-політичному житті. Реалізація дискримінаційної мовної політики ідеологічних структур призводила до постійного звуження сфери застосування української мови та відкритих русифікаторських заходів. Характер і сутність цих процесів

негативно впливали на розвиток культурно-освітньої сфери та рівень суспільної і національної свідомості. Внаслідок приниження ролі української мови процес національно-культурного будівництва в республіці позбувався національної спрямованості. Як наслідок, з'являвся нігілізм, зневага до здобутків національної культури, рідної історії, народних традицій. Відбувалася тенденція приниження функцій і розвитку української мови як «периферійної» та «хуторянської» перед російською мовою [181].

Вочевидь, одним з найефективніших інструментів денаціоналізаторської політики радянської влади протягом всього періоду існування тоталітарної держави було позбавлення національних культур та освітніх закладів можливості розвиватися на основі національно-мовного ґрунту, який є феноменологічно-семантичним джерелом розвитку будь-якої культури. Без національної мови освіта, культура, громадянськість втрачають будь-яке енергетично-духовне джерело власного розвитку. Освіта ж в радянській системі використовувалася саме як інструмент русифікаторської політики [111].

Денаціоналізація освіти проявлялася також і в тому, що у навчальних програмах навіть не було поняття «український народ», Україна не розглядалася як держава, не вивчалася історія, географія України тощо. Зміст освіти перетворився на інструмент реалізації суспільно-політичних ідеологем та планів тоталітарного режиму – стерти національну свідомість українського народу, замінивши її на загальнорадянську [20].

Дослідники наголошують на нищенні національної школи в цілому, підтвердженням чого стали постанова ЦК КПРС «Про подальше вдосконалення вивчення і викладання російської мови в союзних республіках» (1978 р.), рекомендації Всесоюзної науково-практичної конференції з проблеми: «Російська мова – мова дружби і співробітництва народів СРСР» (Ташкент, 1979 року), скорочення україномовних видань. У вищій школі значна частина дисциплін викладалась російською мовою. У 1984 року було окреслено і прийнято основні напрямки шкільної реформи, де передбачалося

підвищення якості освіти і виховання; поліпшення трудового виховання і професійної орієнтації учнів; «зміцнення навчальної дисципліни» і розвиток учнівського самоврядування; підняття громадського престижу і авторитету педагога, покращення його теоретичної і практичної підготовки тощо [110, с. 114].

Як бачимо серед вищеперерахованих напрямків шкільної реформи не має місця розвитку національної школи, національної мови та культури, оскільки денаціоналізаторська політика тоталітарного режиму передбачала «злиття націй», нівелювання етнонаціональних особливостей народів, що мешкали на теренах СРСР.

Фахівці зазначають, що до XXI з'їзду КПРС *(1959 рік)* русифікація відбувалася у двох напрямах. Перший, наближення української мови до російської, другий, «підміна» української мови російською. Процес десталінізації, хоча тривав недовго, усе ж сприяв відновленню руху на захист рідної мови. Політика, яку проводив уряд щодо наближення української мови до російської з «перспективою» подальшого злиття мов, зазнала краху. В зв'язку з цим, вирішено було головну увагу приділити другій програмі русифікації – впровадженню російської мови, як мови міжнаціонального спілкування [185, с. 175].

Протягом другої половини 50-х та першої половини 60-х років відбувався інтенсивний процес русифікації вищої школи. У вузах викладання здебільшого велося російською мовою. На початку 50-х років так було поставлено навчальний процес навіть в Українській сільськогосподарській академії, де студенти були переважно із сіл, навчальний процес проводився російською мовою. В Київському медичному інституті з 50 кафедр 45 користувалися російською мовою, у Ворошиловградському й Сталінському пединститутах навіть на українських відділеннях усі предмети, крім української мови і літератури, викладалися російською мовою [163, с. 4].

Отже, виразна тенденція до закріплення у СРСР панівної ролі російської мови зумовлювала послідовне обмеження використання української мови в

економіці, суспільно-політичному житті, у сферах освіти, науки й культури. У результаті, за даними соціолінґвістичних обстежень, переважна більшість російського населення республіки не володіла українською мовою (й не бажала це робити через), а близько половини українців, які мешкали в містах, мали лише російськомовні навички спілкування на роботі, хоча вдома назагал користувалися рідною мовою. Помітні обмеження сфери функціонування української, пропаґанда «виняткової ролі» всього російського призводили до закріплення у суспільній свідомості уявлення про меншовартість, «непрестижний» суспільний статус української мови. Вочевидь, двомовність в УРСР, на противагу декларованим у радянській соціолінґвістиці постулатам, мала риси не гармонійності й «добровільності», а обструкції та диглосії – мовної ситуації з обов'язковим оціночним протиставленням наявних у суспільстві двох функціональних різновидів мови: «високого» (в тому числі офіційно-урочистого, літературного), який асоціювався з російською мовою, і «низького» («простого», розмовного, «селянсько-мужицького»), який зусиллями влади відводився українській мові [144, с. 145-146].

Денаціоналізація освіти призводила до духовного нищення українського народу, «стирання» його культурно-історичної пам'яті, формувала комплекс мовної та етнонаціональної меншовартості.

Окрім ідеологізації, надмірної централізації та денаціоналізації значною вадою освіти у СРСР було її підпорядкування військово-промисловому комплексу. Такий стан справ був обумовлений декількома факторами. По-перше, одним з ідеологічних постулатів комуністичної партії Радянського Союзу була ідея перманентної революції, яка передбачала в тому числі й військові дії для встановлення влади пролетаріату у інших країнах. По-друге, у СРСР вважалося, що капіталістичні країни постійно готуються до військового нападу на «країну рад», тому необхідно зміцнювати обороноздатність країни зокрема й шляхом підготовки відповідних наукових та професійних кадрів у закладах освіти. По-третє, Радянський Союз був

втягнутий у гонку озброєнь, у змагання з країнами Заходу за першість у воєнній сфері, що відповідно передбачало мілітаризацію освіти та науки.

Радянський період демонструє, як освітня система цілеспрямовано перетворювалася на інструмент підготовки до війни, адже формування особистості підпорядковувалося не розвитку критичного мислення чи гуманістичних цінностей, а виступало військово-ідеологічним завданням держави. З прийняттям закону «Про загальний військовий обов'язок» від 1 вересня 1939 року уряд СРСР фактично перевів освіту в режим мобілізаційної готовності, інтегруючи військову підготовку в шкільну програму як невід'ємну складову виховання «нової людини». У 5–7 класах запроваджувалася початкова військова підготовка, а в 8–10 класах допризивна, що означало систематичне навчання основам стрільби, тактики, топографії, військової дисципліни та фізичної підготовки до бойових дій.

Цей процес супроводжувався створенням спеціалізованих військово-морських та військово-повітряних шкіл по всій Україні, що стали осередками цілеспрямованого формування військової еліти молоді. Водночас масово популяризувалися військово-спортивні змагання, нормативи ГПО («Готовий до праці й оборони»), інші фізкультурно-військові стандарти, які перетворювали фізичне виховання на тренування для майбутньої війни. Обов'язкове вивчення російської мови в цьому контексті набувало не лише лінгвістичного, а й ідеологічного значення, воно слугувало інструментом уніфікації мислення, стирання локальної культурної специфіки та зміцнення єдиної «радянської» ідентичності, що мала бути готовою до тотальної мобілізації.

В світлі філософських рефлексій, можна окреслити чітку радикальну дегуманізацію освіти, в якій замість виховання автономної, рефлексивної особистості школа ставала фабрикою дисциплінованих виконавців, де тіло тренувалося для війни, а розум для ідеологічної лояльності та беззастережного підкорення державі. *Освіта втрачала свій онтологічний статус простору свободи й пізнання, перетворюючись на механізм біовлади*, що готувала

населення до стану постійної готовності до насильства. Такий підхід не лише обмежував пізнавальні горизонти, а й систематично руйнував можливість критичного ставлення до влади, роблячи війну не винятком, а нормою існування радянської людини.

Фахівці констатують, що з перших років утвердження при владі одним з головних засобів формування мілітаристської суспільної свідомості творці й ідеологи Радянської держави вважали систему військово-патріотичного виховання підростаючого покоління, втілювати яку, насамперед, повинні були заклади освіти. Військово-патріотичне виховання молоді вважалося складовою частиною комуністичного виховання, завданням якого було формування в радянських людей готовності й здатності самовіддано захищати соціалістичну вітчизну. Уже на початку 1920-х рр. наркомат освіти дає розпорядження відділам народної освіти і педагогічним радам усіх навчальних закладів звернути особливу увагу на підготовку учнів до свідомого захисту революційної республіки.

Безсумнівно, протягом всього існування СРСР спостерігалась чітка тенденція до підпорядкування освіти військово-промисловому комплексу, а навчально-виховний процес мав обов'язкову мілітарну складову.

Як зауважує В. Дем'яненко, передвоєнний, воєнний і післявоєнний періоди у системі військово-патріотичного виховання характеризуються посиленням прикладного характеру як навчальної, так і позаурочної роботи: вогнева, стройова, фізична підготовка, військові вправи на витривалість, долання перешкод, оволодіння спеціальностями радистів, зв'язківців, санітарів, дружинників ППО. На уроках і в позашкільній роботі учнів виховували на прикладах стійкості й героїзму радянських воїнів; уся виховна робота була пронизана ідеями воєнного патріотизму від руських билинних героїв до сучасників. Робота шкільних гуртків, вивчення історії краю, відзначення революційних свят, зустрічі з ветеранами громадянської й Великої Вітчизняної війни, тимурівський рух, воєнізовані ігри підлітків («зірниця») та юнаків («орлятко») – усе було пронизано мілітарним духом.

Окрім того, форми, стиль, внутрішня структура й правила діяльності дитячих і шкільних організацій відзначалися воєнізацією (одностроїї, шикування, девізи, стройові пісні, ієрархія й дисципліна, колективна відповідальність) [64, с. 122].

Можна стверджувати, що потреби військово-промислового комплексу диктували логіку державного та соціального розвитку СРСР. Мілітарні настанови були вплетені також й у освітні програми, систему підготовки фахівців різного профілю.

Науковці підкреслюють, що мілітаризація проявляє себе у двох проекціях. Традиційно це явище розглядають як пристосування суспільства до військових потреб, залучення всіх сторін життєдіяльності у військові приготування. При цьому військова еліта виступає ключовим учасником владних відносин. З іншого боку, в процесі мілітаризації неминуче відбувається і цілеспрямоване або стихійне поширення принципів, методів і технологій військового мистецтва за межі збройних сил [36].

2.2 Суперечливість процесу «модернізації» національної системи освіти

Після розпаду СРСР, проголошення незалежності нашої країни проявилися *перші суперечності становлення української національної системи освіти («науковий націоналізм» та інші помилки).*

Так, на початку 90-х років XX сторіччя у наукових колах України розгорнулась дискусія про нове змістовне наповнення гуманітарних дисциплін. Піднімалася проблема створення та викладання основ державницької ідеології у навчальних закладах. Зокрема деякі вчені запропонували викладати так званий *«науковий націоналізм».* Фактично замість наукового комунізму в незалежній Україні постало питання про те, якою має бути нова ідеологічна основа освіти та суспільної думки, що не лише заповнила б вакуум, а й стала б легітимним фундаментом державотворення.

Ця ідея негайно викликала гостру, багатошарову дискусію серед філософів, науковців, педагогів та громадськості, оскільки будь-яка спроба замінити одну тотальну ідеологію іншою, навіть якщо та декларувалася як «національна» чи «державницька», одразу ж натикалася на фундаментальні принципи демократичного суспільства з плюралізмом світоглядів, конкуренцією ідей, деідеологізацією науки та освіти як умов їх інтелектуальної автономії та критичності.

У цьому напруженні виявилася глибока філософська суперечність: з одного боку, молода держава об'єктивно потребувала концептуального осмислення власного шляху, визначення ціннісних орієнтирів, стратегії розвитку, сутності національної ідентичності, принципів державотворення, місця України в глобальному світі. Без такого осмислення освіта ризикувала залишитися без цілісного сенсу, а суспільство без спільного наративу, що здатен об'єднувати. З іншого ж боку, *будь-яка спроба нав'язати єдину «правильну» ідеологію, навіть під виглядом патріотичного чи національного виховання, неминуче відтворювала радянський патерн тотальної ідеологізації, де наука та освіта перетворюються на інструменти влади, а не на простір вільного пошуку істини.*

У зв'язку з вищеозначеним, проблеми становлення політичної науки ставали темами конференцій і «круглих» столів з моменту офіційного дозволу на її існування. Основний зміст дискусій зводився до деідеологізації політології, визначення її змісту і створення понятійного апарату. В зв'язку з тим, що початок становлення політології співпав з етапом формування національних структур незалежної держави, в цей період домінували дослідження, присвячені національній державі, ролі національної ідеї у формуванні демократії, особливостям української культури й української традиції демократії, що в деякій мірі стимулювало адміністративну спробу замінити політологію українським «науковим націоналізмом». У вузах була відсутня типова навчальна програма з політології для навчальних закладів та державні освітні стандарти з цієї дисципліни. Замість цього була

розповсюджена з грифом Міністерства освіти України концепція наукового націоналізму, яка по суті, повинна була замінити політологію [50, с. 12].

Основна ідея цього курсу полягала у створенні альтернативного предмету тій політології, яка експортувалась з-за кодону і ніяк не могла бути, на думку деяких вузівських працівників, адекватним інструментом аналізу політичних процесів в Україні. Він повинен був стати ядром української політології. Цей проект мав назву «Концептуальні засади української політології» і був розроблений на кафедрі політології Київського державного університету імені Т.Г. Шевченка. Він заперечував наукові досягнення світової політології і пропонував створити окрему навчальну та наукову дисципліну – «українську політологію», предметом якої мало стати вивчення закономірностей політичного життя в Україні. Проект був розісланий на початку 1993 року для обговорення на кафедри політології і політологічні наукові інститути та викликав гостру дискусію щодо проблем української політології. Її підсумки були підбиті у 1994 році на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Українська політологія: проблеми становлення і перспективи розвитку», учасники якої майже одностайно піддали проект різкій критиці. Основними аргументами проти цього проекту стали такі положення: українське політичне життя демонструє лише вияв загальних закономірностей у специфічних умовах, тому не можна відривати українську політологію від світової; будь-яка дисципліна є наскільки науковою, наскільки вона оперує об’єктивним, а не упередженим знанням і жодна ідеалізація подій та процесів не сумісна з науковим знанням; Україна протягом семи століть не мала суверенної державності, внаслідок чого немає достатнього емпіричного матеріалу, щоб виводити власні політичні закономірності [194, с. 92].

З нашою точки зору, важливо, що наукова спільнота та громадськість відхилили спроби ідеологізації політичної науки, завдяки чому становлення української політології відбувалося в контексті розвитку світової політології та ввібрало в себе як закордонні здобутки, так і національні досягнення в цій царині. Завдяки зусиллям вчених і викладачів цей курс не був введений, а

поняття «науковий націоналізм», як провідна категорія концепції національної держави, не утвердився ні в практичному, ні в теоретичному планах.

У перші роки незалежності українська освіта опинилася в епіцентрі фундаментальної світоглядної колізії: проголошені цілі демократизації, гуманізації та плюралізму існували в очевидній суперечності з інерцією радянського спадку, що продовжував визначати зміст, структуру й саму філософію освітнього процесу.

Це був не просто перехідний період, а справжнє зіткнення двох парадигм буття освіти: радянської тотальної, ідеологічно монолітної, орієнтованої на формування лояльного виконавця державної волі, та демократичної відкритої, плюралістичної, що ставить у центр автономну, рефлексивну особистість, здатну до критичного мислення й самостійного вибору цінностей.

Суперечність полягала не лише в змісті програм чи методах викладання, а в самій онтології освіти: чи є вона інструментом влади, що формує «правильну» свідомість, чи простором свободи, де людина відкривається до істини й відповідальності за себе та світ. Саме ця невирішена напруга між спадщиною тоталітарного контролю та прагненням до справжньої суб'єктності визначила трагедію й потенціал української освіти в перші роки незалежності, вона одночасно несла в собі і травму минулого, і обіцянку нового народження.

Державними діячами, педагогами та громадськістю докладалися значні зусилля для подолання негативних рис радянської системи освіти, а саме: державний монополізм в управлінні, її авторитарний і політичний характер; перенасичення змісту освіти й виховання комуністичною ідеологією; вилучення національної складової з освіти і здійснення її системної русифікації; однотипність навчальних закладів, планів, форм і методів педагогічного процесу тощо [21, с. 17].

Формування національної системи освіти в Україні вимагало створення принципово нових підходів до викладання та підготовки навчально-методичного комплексу, що відповідав би цілям і завданням, визначеним у

програмних документах перших років незалежності. Водночас постала глибока суперечність: з одного боку, необхідно було зберегти й критично осмислити цінний досвід, накопичений попередніми поколіннями педагогів, з іншого, здійснити радикальне оновлення всього масиву підручників, посібників, програм і методик для всіх предметів і рівнів навчання.

Цей процес за своєю природою мав бути системним, виваженим, послідовним і водночас динамічним, тобто поєднувати спадкоємність із рішучим кроком уперед. Однак на початковому етапі становлення української освіти саме цієї системності й гармонійного поєднання бракувало: оновлення часто відбувалося хаотично, під тиском часу й політичних обставин, а збереження традицій інколи перетворювалося на механічне відтворення радянського спадку. Така невирішеність між спадковістю та інновацією стала однією з ключових філософських і практичних колізій, що визначила траєкторію розвитку освіти в перші роки незалежності: вона одночасно несла в собі потенціал справжнього відродження й ризик застрягання в перехідному, неповному стані.

Зокрема, аналізуючи особливості організації навчально-виховного процесу, методичні принципи та прийоми викладання навчального матеріалу з іноземної мови у 90-ті роки ХХ – початку ХХІ століття, О. Шендерук, зазначає, що з’являються перші спроби відродити національну методику викладання іноземних мов. Але, разом з тим, на думку вищеозначеного дослідника, аналіз навчальної і науково-методичної літератури демонструє відсутність національної моделі забезпечення процесу вивчення іноземних мов, оскільки процес оволодіння іншомовною комунікацією відбувався переважним чином за підручниками та посібниками, написаними ще в 60-80-ті роки ХХ століття, що містили в собі марксистсько-ленінську ідеологію [207, с. 261-262].

В свою чергу М. Корченко, визначаючи тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні початку 90-х років ХХ ст., зупинився на позитивних аспектах та певних суперечностях й недоліках цього процесу.

Так, на його думку, аналіз показав, що в 90-х рр. ХХ ст. оновлюється зміст вищої педагогічної освіти в Україні завдяки створенню науково обґрунтованої системи дидактично і методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і кваліфікаційних рівнів. Було виявлено істотні зміни в них, переглянуто зміст освіти з метою утвердження об'єктивного оцінювання розвитку історії України, правознавства, науки, техніки і культури в Україні і за кордоном. Передусім 1990 р. відзначився руйнуванням одного з головних бастіонів догматизованого тоталітаризму – застарілого циклу суспільно-політичних дисциплін. Їх перелік, зміст, організаційні форми освоювання опинилися у конфлікті з реаліями суспільного життя і потребували оновлювання на принципово інших засадах. Це явище зумовило те, що підготовку вчителів було спрямовано на оволодіння інноваційними психолого-педагогічними методиками і технологіями навчання. Але, на жаль, так звану педагогізацію підготовки вчителя-вихователя здійснювали здебільшого екстенсивним шляхом за рахунок збільшення годин на вивчення педагогічних дисциплін, значного розширення їхньої номенклатури. В цілому, в педагогічній школі закріпилась орієнтація на підготовку вчителя-предметника, транслятора основ наукових знань, який досконало знає методику викладання предмета і невідступно їй слідує, не проявляючи творчий підхід до навчання [100, с. 25-26].

Отже, в даний період становлення національної освіти України спостерігалось домінування традиційної системи навчання та виховання, з елементами інноваційності, які потребували динамічного й всебічного впровадження. Фактично час вимагав поступової заміни традиційних методів навчально-виховної діяльності на інноваційні, переходу від екстенсивних до інтенсивних технологій засвоєння знань.

Певні суперечності з реаліями життя в перші роки незалежності України спостерігалися й у професійно-технічній освіті. Зокрема змінився попит на традиційні робітничі спеціальності, ринкова економіка вимагала підготовки

нових спеціалістів, а матеріально-технічна база цих навчальних закладів була застарілою.

Характеризуючи ситуацію у професійно-технічній освіті Л. Зельман зазначає, що після розвалу СРСР в Україні відбулося падіння виробництва, інфляція, зменшилося державне замовлення на підготовку працівників, скоротилися потреби у кваліфікованих робітниках певних професій. Відчутним став попит на працівників, наприклад, у сфері обслуговування (туризм, готельна справа, бізнес), з'явилися нові професії, які потребували висококваліфікованих працівників. Постала потреба якісної підготовки висококваліфікованих фахівців, а особливо фахівців сфери обслуговування, бо саме ця сфера в економічно розвинутих країнах є однією з важливих складових економіки. Професійно-технічні навчальні заклади змушені були модернізовуватися, щоб підготувати висококваліфікованих фахівців. Тому важливою функцією професійно-технічних навчальних закладів є професійна підготовка учнів до оволодіння професією та підвищення їхнього професійного рівня, перекваліфікація робітників, здійснення професійного навчання персоналу на виробництві, забезпечення ринку праці кваліфікованими робітниками [82, с. 210].

У 1990-ті роки в українській освіті сформувалася руйнівна тенденція: штучне розмноження вищих навчальних закладів завдяки відкриттю філій існуючих університетів, надання статусу ВНЗ колишнім технікумам та училищам (I–II рівні акредитації), а також масове впровадження економічних і юридичних спеціальностей у непрофільних закладах. Це призвело до хаосу та втрати системної рівноваги в освіті.

Дослідники зазначають, що з початку 90-х по всій країні виші почали відкривати практично в кожному райцентрі, що знищило здорову конкуренцію серед молоді та розмило якість підготовки. Водночас через невдалі економічні реформи більшість населення різко збідніла. Освіта частково перейшла на контрактну основу, яка стала непідйомною для пересічної сім'ї. У результаті абітурієнти відмовилися від класичної схеми «4 роки середньої спеціальної +

5 років вищої», що призвело до катастрофічного падіння престижу спеціалізованої середньої освіти, зокрема музичних училищ, шкіл та інститутів культури.

Інститути культури почали приймати переважно випускників звичайних шкіл, які мали лише поверховий контакт із художньою культурою: шкільні студії, самодіяльні гуртки при будинках культури чи епізодичні заняття. Ті, хто пройшов сім років музичної школи та чотири роки училища, практично зникли з контингенту. Таким чином, система освіти втратила не лише якість, а й глибинну культурну спадкоємність, перетворившись на масовий, часто формальний механізм отримання дипломі [43, с. 104].

Визначаючи суперечності у мистецькій освіті фахівці констатують, що головним негативним моментом в організації навчально-виховного процесу початку 90-х рр. стало те, що в інститутах культури (і мистецтв) поступово втрачалося те потужне культурно-мистецьке конкурентне середовище, що давало змогу молоді професійно формуватися не лише під час навчального процесу, а й позаурочний період, мати значну практичну підготовку у сфері дозвілля, адже фактично кожен студент старших курсів обов'язково керував аматорським художнім колективом у позанавчальний час, брав участь у його гастрольній діяльності, набував навичок організатора (пошук чи придбання сценічних костюмів, інструментів, партитур, розміщення учасників під час поїздок тощо) [44].

Продовжуючи виявлення суперечностей під час розбудови національної системи освіти, підкреслимо, що *з проголошенням незалежності України кардинально розширились межі професійної свободи педагогів, але разом з тим виникли певні проблеми з її ефективною реалізацією*.

В цьому контексті А. Ваколюк стверджує, що надання педагогічній громадськості професійної свободи сприяло виникненню в Україні низки освітніх закладів («Школа розуміння», «Школа розвитку», «Школа діалогу культур» та ін.), що працювали за авторськими програмами розвитку дитини. Ці програми успадкували ідеї відомих педагогів-гуманістів минулого, а також

базувалися на сучасних концепціях розвивальної освіти, діалогічного навчання, особистісно-орієнтованого підходу та ін. В той же час, науковці визначають негативні моменти щодо розвитку питань формування здорового способу життя учнів. Зокрема деякі проекти, що реалізовувалися в межах експериментальних здоров'я-зберігаючих шкіл, не були масовими. Учні шкіл не отримували системні знання про своє здоров'я й про те, як його зберегти. Предмет валеологія з навчальних планів шкільної освіти вилучено (1997 р.) через відсутність повноцінно розробленої фундаментальної наукової бази, кваліфікованих спеціалістів-учителів, навчальних посібників. Саме через недостатність державного фінансування відбувалося значне зменшення кількості організацій (клубів, гуртків), що проводили фізкультурно-оздоровчу роботу серед школярів. Такий стан реальної освітньої практики поряд з іншими негативними чинниками (екологічними, соціально-політичними) негативно вплинув на учнівське здоров'я: воно протягом 90-х рр. значно погіршилося через розрив між методолого-теоретичним обґрунтуванням механізмів розвитку здорового способу життя та недостатньою розробкою науково-методичного, організаційного забезпечення формування здорового способу життя учнів [38].

Отже, в процесі розбудови національної системи освіти виникла низка суперечностей змістовного, ціннісного, організаційно-методичного, економічного, правового характеру. Деякі з цих суперечностей на сьогоднішній день є подоланими, наприклад підготовлено сучасний масив навчально-методичної літератури, посилилась інноваційна складова у навчально-виховному процесі. В той же час, проблеми оптимізації кількості ВНЗ, належного фінансування освіти, зокрема професійно-технічної потребують свого вирішення.

2.3. Специфіка «європеїзації» української освіти

На сьогоднішній день в Україні проголошено курс на євроінтеграцію, а як наслідок належну репрезентацію науково-освітнього потенціалу нашої держави у світовому освітньому просторі, що безумовно впливає на перебіг процесів у освітній сфері.

На думку фахівців, з перших років існування незалежної України і до тепер спостерігаються *суперечливі орієнтації на європейські стандарти (Програма Дж. Сороса та фонду «Відродження»).*

Розкриваючи попередню тезу варто зауважити, що некритична орієнтація на європейські стандарти в освіті може протирічити національним особливостям та традиціям в цій сфері. Непідготовленість національного освітнього простору до впровадження європейських стандартів, ідеалізація європейської моделі в цій сфері без належної адаптації до вітчизняних умов безумовно шкодить прогресу освітньої реформи в Україні.

В цьому контексті розглянемо діяльність Міжнародного фонду «Відродження» та програму Дж. Сороса. Як відомо місія Міжнародного фонду «Відродження» – фінансово й організаційно сприяти становленню відкритого, демократичного суспільства в Україні шляхом підтримки значущих для його розвитку громадських ініціатив. За ініціативи Міжнародного фонду «Відродження» здійснюються гранти, орієнтовані на учнівську молодь, метою яких, наприклад, є залучення творчих дітей до розвитку волонтерського руху через діяльність шкільних євро клубів України та Польщ [341] і платформи молодіжної мобільності й обміну з Україною. Тому завдяки такому партнерству українські школярі зможуть не тільки брати участь у таких програмах, як *«Comenius»* та *«Leonardo da Vinci»*, а й стане можливою реалізація окремих проектів на кшталт: проведення літнього табору для українських і польських лідерів шкільних євроклубів; обміни учнями й учителями між школами Польщі та України; створення карти активних проектів; запровадження моделі волонтерів за прикладом польського досвіду «чудових вісімок» у Стрийському районі [346].

Разом з тим вітчизняні науковці цілком справедливо ставлять питання про недоліки у діяльності Міжнародного фонду «Відродження» та програми Дж. Сороса щодо побудови «відкритого суспільства», в якому освіта відіграє одну з основних ролей.

Так, дослідник М. Лукашевич зауважує, що суперважливим питанням деміфологізації змісту навчання є завдання подолання міфу про розбудову Україною «відкритого суспільства». Цей новітній міф з'явився в навчальній літературі з «подачі» нових політиків та державотворців, які некритично, без достатнього осмислення успадкували його від західних політологів, особливо від Карла Поппера і Дж. Сорроса. Останній шляхом фінансування програми трансформації гуманітарної освіти нав'язав думку про «відкрите суспільство» як єдино прийнятну модель посттоталітарного розвитку. Підручники з історії, політології, філософії, суспільствознавства виявилися засміченими цією (стратегічно правильною, але передчасною в тактичному вимірі) думкою, яка опосередковано формує ейфористичне уявлення про швидке подолання тоталітарної спадщини, становлення демократії і ринкових відносин, налагодження способу життя, співрозмірного з нормами життєдіяльності розвинених народів і держав світу. Майже десятилітня навчальна орієнтація на «відкрите суспільство», до якого в практичному вимірі наше суспільство не наблизилося ні на крок, викликає у молоді розгубленість і апатію приблизно такого ж ґатунку, яку у свій час спричинила ілюзійна партійна орієнтація про те, що «нинішнє покоління буде жити при комунізмі». Склалася парадоксальна ситуація: не встигнувши побудувати один «повітряний замок» – комунізм, ми коли б чи не з таким же завзяттям приступили до будівництва другого – «відкритого суспільства» [114, с. 115].

На нашу думку, з роздумами вищеозначеного науковця можна погодитись лише частково. Дійсно на момент написання ним статті у 2005 році процеси розбудови української освіти лише набирали обертів й мали недостатньо продуманий характер. Варто зауважити, що побудова «відкритого суспільства» є стратегічною метою, реалізація якої, в освіті зокрема, потребує

виважених кроків. На сьогоднішній день відбулися кардинальні зміни у формі й змісті освіти в Україні, які вимагають подальшого переосмислення та вдосконалення. Відповідно лишаються не вирішеними певні проблеми у освітньому просторі нашої держави, які зокрема пов'язані з надмірним «захопленням» європейськими стандартами освітньої діяльності.

Зокрема, фахівці застерігають, що питання інтеграції України в європейський освітній простір у рамках Болонської декларації акцентувало увагу на небезпеці сліпого копіювання інноваційних процесів в освіті. Застереження зводяться до упередження механічного копіювання реформи замість того, щоб приділяти головну увагу умовам, у яких можливий її успіх [209, с. 43-44].

Вочевидь, європейські стандарти з одного боку вимагають відкритості та мобільності у взаємодії освітніх просторів різних країн, а з другого боку це сприяє «вимиванню» інтелектуальних ресурсів з менш розвинених у соціально-економічному плані країн до більш розвинених.

З цього приводу Н. Скотна зазначає, що особливу загрозу для національних систем вищої освіти становить поява так званих освітніх провайдерів. В економічно слаборозвинених країнах ця тенденція збільшує «відтік інтелекту» за кордон. Найталановитіша молодь може бути селекціонована ще в період навчання, з наступним запрошенням продовжити освіту в країні походження провайдера. У результаті потоки імміграції здібної молоді збільшуватимуться. Потенціал освітніх провайдерів зростає в міру глобалізації, яка об'єктивно прискорюється діями Європейського центру з питань вищої освіти ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейської комісії та інших міжнародних європейських організацій. Яскравим свідченням цього є Болонський процес. Тож, на думку цієї дослідниці, усім країнам (його учасницям) треба ще раз серйозно задуматися про можливості розширення експорту освітніх послуг, зокрема й за допомогою освітніх провайдерів, про співвідношення традиційних і нетрадиційних форм освіти, конкурентоспроможність національної освіти. Можна стверджувати, що

культурна глобалізація вищої освіти є нерівномірним, суперечливим і складним явищем [168, с. 80-81].

Виходячи з вищенаведеного варто критично проаналізувати різноманітні проекти реформування національної системи освіти, чітко з'ясувати особливості, можливості та навіть доцільність реалізації певних європейських стандартів в цій сфері.

На сьогоднішній день, в державі завершується обговорення проекту Концепції розвитку освіти України до 2025 рр., яку розробила Стратегічна дорадча група «Освіта» (керівник Г. Касьянов), створена в рамках спільного проекту Міжнародного фонду «Відродження» та Благодійного фонду «Інститут розвитку освіти» для надання консультативної й експертної підтримки МОН України в розробці Дорожньої карти освітньої реформи. Концепція включає п'ять основних напрямів розвитку освітньої галузі, реформування яких здійснюватиметься впродовж наступних років.

Вищеозначені положення реформування середньої освіти, які співвідносяться з європейськими стандартами, ввійшли у законопроект, що обговорюється в українському парламенті. Разом з тим, деякі з цих положень критично сприймаються науковими й громадськими колами. Так, противники 12-річного навчання в школі акцентують увагу на запізнілому соціальному старті молодих людей та низької середньої тривалості життя в Україні як аргументах проти зміни термінів навчання.

Варто зазначити, що низка реформаторських задумів щодо освітньої сфери в Україні за європейськими стандартами стикається з недостатнім фінансуванням цієї галузі з боку держави. Відповідно у Європі, застосовуючи різноманітні моделі фінансування освітня сфера динамічно розвивається. Саме тому необхідно наповнити прагнення до європейських стандартів у вітчизняній освіті належною економічною підтримкою. Держава має чітко визначати об'єми замовлення за різними спеціальностями, виходячи з соціально-економічних потреб нашої держави.

Розвиваючи вищенаведену думку В. Борейко справедливо стверджує, що для того, щоб бюджетні кошти не були витрачені марно, необхідно щоб державне замовлення на підготовку спеціалістів у вітчизняних ВНЗ формувалося за реальними замовленнями галузевих міністерств. В наукових публікаціях провідних світових та вітчизняних вчених обґрунтовано, що для якісної підготовки майбутніх спеціалістів, які будуть займатися науковими дослідженнями та працюватимуть в різноманітних галузях національної економіки, є залучення їх із студентських років до виконання науково-дослідних проектів. Проте, для організації науково-дослідної роботи студентів, аспірантів та докторантів, вітчизняним ВНЗ, особливо технічного спрямування, потрібні значні фінансові ресурси для створення відповідної науково-технічної бази, які у більшості з них відсутні. Тому, передбаченої Законом України «Про вищу освіту» можливості отримати вітчизняними ВНЗ статус науково-дослідного недостатньо. Для цього варто передбачити у Зведеному бюджеті країни державне фінансування науково-дослідних проектів, виконуваних університетами та інститутами. Водночас необхідно розробити державну програму створення у провідних українських університетах, інститутах та академіях науково-технічної бази для проведення науково-педагогічними працівниками, докторантами, аспірантами та студентами наукових досліджень на високому рівні [31, с. 17].

Отже, в Україні проголошена необхідність чіткої профілізації освіти, важливість взаємодії промислових та бізнесових кіл з навчальними закладами задля формування замовлення на певних фахівців, підкреслюється нагальність впровадження приватно-державної моделі фінансування освіти при збереженні домінування держави у цій сфері, що відповідає європейським стандартам. Але в той же час, ці плани не мають системного втілення, часто-густо стають гаслами не наповненими конкретними кроками.

На думку О. Топузова, настав час реформувати фінансування системи освіти України. Сучасна система фінансування закладів освіти є недостатньо прозорою, не забезпечує розвитку матеріально-технічної бази навчальних

закладів, матеріальної зацікавленості педагогів у результатах своєї діяльності. Це створює умови для зловживань. З таким тягарем потрапити в Європу буде дуже складно. Реформування вітчизняної системи фінансування закладів освіти має здійснюватися за трьома стратегічними напрямами: по-перше, диверсифікація джерел фінансування (створення умов для ширшого залучення коштів спонсорів та меценатів, організації недержавних цільових фондів, які виділятимуть навчальним закладам гранти під конкретні освітні проекти та ін.); по-друге, вдосконалення механізмів фінансування навчальних закладів громадами, наприклад, шляхом уведення податку на нерухомість, надходження з якого спрямовуватимуться на потреби навчальних закладів; по-третє, встановлення тіснішого зв'язку між кількістю й освітніми результатами учнів та фінансовими надходженнями навчальних закладів, адресного фінансування навчання учня тощо [187, с. 19].

Для того, щоб зрозуміти наскільки європейські освітні стандарти реалізувалися в Україні та окреслити напрямки зняття протиріч щодо їх імплементації в нашій державі варто постійно здійснювати моніторинг функціонування системи національної освіти. Як відомо самі технології моніторингу знань студентів (учнів) розроблялися як у вітчизняний педагогічній науці, так і були запозичені за кордоном. На нашу думку, існує необхідність вироблення універсальної системи моніторингу національної системи освіти за різноманітними параметрами. В той же час не варто ідеалізувати зарубіжні, зокрема європейські, моніторингові технології в освіті, які були створені з урахуванням потреб та особливостей конкретної країни.

Зважаючи на певні здобутки, проблема оцінювання та моніторингу якості вищої освіти залишається актуальним напрямком удосконалення управління національною системою освіти. Адже без збору об'єктивної інформації про стан системи, її аналізу та оцінки, їх обговорення із зацікавленими групами, неможливе прийняття адекватних управлінських рішень на різних шаблях управління освітою. Оскільки в Україні регіональні і національна системи оцінювання й моніторингу якості освіти знаходяться на

етапі становлення, а існуючі державні освітні стандарти потребують перегляду, доопрацювання й оновлення, виникає необхідність та актуальність у вивченні досвіду тих країн, де система моніторингу знаходиться на високому рівні, а освітні стандарти є ефективними, дієвими й обґрунтованими [129, с. 101-102].

Таким чином, проаналізовані вище суперечливі орієнтації на європейські стандарти в процесі розбудови національної системи освіти не знімають з порядку денного значущість та незворотність європейського вектору розвитку вітчизняного освітнього простору. В той же час неприпустимим є некритичне копіювання закордонних освітніх норм та технологій без урахування національних педагогічних традицій.

Конструктивний аналіз європейських стандартів в освіті дозволив вітчизняним фахівцям виокремити основні професійні вимоги до педагога нової формації, до яких відносяться такі:

1) *Європейська ідентичність.* Вчитель має бути патріотом своєї держави, але в той же час відчувати себе частиною великої європейської родини. Це поєднання національної приналежності та загальноєвропейської ідентифікації забезпечує розуміння важливості питань багатоформатності і гармонійності сучасного суспільства.

2) *Європейське знання.* Європейський учитель повинен розумітися на питаннях функціонування та розвитку інших європейських систем освіти і питаннях освітньої політики на рівні ЄС. Він має сприймати систему освіти своєї країни в органічному взаємозв'язку з освітою інших європейських держав.

3) *Європейська полікультурність.* Європейські вчителі повинні органічно сприймати багатопланову сутність європейського суспільства. Вони мають бути добре обізнані в питаннях власної культури і відкриті до сприйняття цінностей інших культур; вміти тактовно і толерантно поводитись в іншому культурному середовищі, не виявляючи національного шовінізму.

4) *Європейська мовна компетентність.* Для відповідності вимогам сучасного світу європейські вчителі повинні володіти більше ніж однією європейською мовою. Вони мають вивчати інші мови, починаючи з початкової школи і удосконалювати свої знання, з тим, щоб бути спроможними викладати іншими мовами. Європейські вчителі мають час, щоб виїздити на стажування до інших країн для обміну досвідом та набуття навичок спілкування кількома мовами з колегами і людьми інших країн.

5) *Європейський професіоналізм.* Для набуття якостей європейського професіоналізму європейський вчитель повинен мати освіту, яка б дозволяла йому викладати в будь-якій європейській країні. Він повинен застосовувати «європейський» підхід при викладанні різних предметів і реалізувати міждисциплінарні зв'язки орієнтуючись на європейські наукові традиції. Європейський вчитель має обговорювати зміст навчальних програм і свої педагогічні методи з колегами з інших європейських країн. Він має цікавитися і вивчати різні методики викладання і досвід організації навчання.

6) *Європейський рівень якості.* Для належної оцінки рівня професійної відповідності європейського вчителя встановленим вимогам, обов'язково має бути система визначення і порівняння якості підготовки фахівців різних європейських країн. Це стосується як формальної оцінки систем педагогічної освіти, так і неофіційних обмінів та міжкультурних візитів. Болонський процес є важливим кроком на шляху до академічної узгодженості та створення загальних рамок визначення кваліфікацій по всій Європі. Збільшення сумісності між європейськими кваліфікаціями та прозорості результатів навчання випускників займає центральне місце в Болонському процесі, так же як і усунення перешкод для мобільності викладацьких кадрів [140, с. 467].

На наше переконання, важливу роль у розвитку освітньо-наукового простору нашої країни відіграє не тільки держава, а й діяльність зарубіжних фондів, як структур громадянського суспільства.

Зокрема, з 1992 року Фонд Ганнса Зайделя відкрив своє постійне представництво (проектне бюро в Україні – третє у країнах Східної Європи

після Будапешта та Праги) у Києві. Метою його діяльності у нашій країні стала підтримка реформ і процесів демократичного розвитку, налагодження політичної освіти дорослого населення шляхом організації багатосторонніх зустрічей, семінарів, практикумів і конференцій із політичної або державної і конституційно-правової тематики, консультацій у законодавчій галузі тощо. Цей фонд пропонує різноманітні освітні заходи, надає кожен рік кандидатам та докторам наук декілька стипендій для дослідницької роботи у німецьких університетах [145].

З 1994 р. в Україні працює Фонд Конрада Аденауера, який реалізує цілу низку проектів в тому числі й освітнього характеру. Зокрема дана організація реалізовувала «Програму-діалог з політичної освіти молодих політиків». Для реалізації цієї ідеї регулярно проводилися семінари за такими темам: правова держава; виборчі системи і політичні партії; екологія; жінки в професії і політиці; європейська інтеграція; підприємництво; національні меншини; права людини [69].

У 2014 році Інститутом громадянської освіти за підтримки Представництва Фонду Конрада Аденауера в Україні була розроблена Концепція політичної освіти в Україні, в якій визначалися її концептуальні засади та основні завдання щодо підвищення громадянської компетентності молоді та побудови демократичного європейського суспільства [26, с. 10].

Фонд Конрада Аденауера також реалізував в Україні «Програму з розвитку демократичних ЗМІ». Наголос в ній робився на професійній підготовці журналістів, на питаннях журналістської етики і права в інформаційній сфері. З цієї тематики Представництво Фонду проводило зустрічі з журналістами, семінари для регіональних журналістів, організовувало інформаційні програми в Німеччині [78, с. 40].

У 1993 році в Україні розпочав діяльність Фонд імені Фрідріха Еберта, одна з ключових міжнародних інституцій, що активно сприяє розвитку соціально орієнтованої думки та громадянського суспільства. Фонд підтримує наукові дослідження в царині соціальної історії, економічної політики,

трудових відносин і соціального захисту, а також організовує просвітницьку діяльність: конференції, семінари, «круглі столи», дискусійні майданчики та публічні лекції.

Окрім того, Фонд надає стипендії та гранти студентам, аспірантам і молодим дослідникам практично в усіх гуманітарних і суспільних дисциплінах, сприяючи формуванню нового покоління аналітиків і експертів.

Особливе значення має науково-інформаційна база Фонду: його бібліотека налічує понад 650 000 томів літератури з соціальних і політичних наук, а архів є одним із найбільших у світі зібрань документів з історії європейського робітничого, профспілкового та соціал-демократичного руху. Ці ресурси стали важливим джерелом для дослідників в Україні та за її межами, забезпечуючи доступ до унікальних матеріалів, які неможливо знайти в інших колекціях. Таким чином, Фонд імені Фрідріха Еберта виконував функцію культурно-інтелектуального мосту між європейською соціал-демократичною традицією та українським суспільством у період його пострадянської трансформації [69, с. 10].

Широку освітню діяльність у різних країнах світу, в Україні зокрема, здійснює й Фонд Олександра фон Гумбольдта. Важливо, що даний фонд має широку програму продовження співпраці з колишніми стипендіатами, яка включає в себе поряд з іншим надання їм субсидій для придбання наукового обладнання та наукової літератури, нові короткострокові запрошення та фінансування їх участі у роботі конгресів, проведених у Федеративній Республіці Німеччина. Варто підкреслити, що стипендії надаються для навчання у ВНЗ, підвищення кваліфікації, ознайомчих поїздок, участі в конгресах. Крім того, існує така форма надання фінансованої підтримки для проведення дослідження, як підтримка Фондом Гумбольдта дослідницьких груп. В рамках цієї програми Фонда Гумбольдта є можливість формувати зв’язок між Українськими установами, в яких працюють колишні стипендіати Фонду, з науковими установами та університетами Німеччини. Метою цієї програми є створення сприятливого базису для розвитку довгострокової

інтернаціональної кооперації між науковими установами України та Німеччини. На такі проекти спільної праці між науковими групами може бути виділено до 55 000 євро на період до 3-х років. Ці кошти можуть бути використані на фінансування наукових візитів з обох сторін (української та німецької) тривалістю до 3-х місяців, проведення конференцій. Також передбачена часткова витрата цих коштів на видавничу діяльність, устаткування тощо [75].

Значущими в плані розвитку та налагодження освітньої системи нашої країни у відповідності до вимог Болонського процесу, є програми міжнародного Вишеградського Фонду. Даний фонд є міжнародною організацією, заснованою 9 червня 2000 р., у м. Братислава. Його засновниками є уряди країн Вишеградської групи (V4) – Чехія, Угорщина, Польща і Словаччина. Вишеградський фонд співпрацює з країнами Східної Європи через здійснення чотирьох грантових програм та декількох університетських програм, спрямованих на підтримку культурних, наукових та освітніх проектів, сприяння молодіжним обмінам і надання стипендій за програмами мобільності. У 2012 р. бюджет фонду, складений із внесків урядів країн Вишеградської групи, дорівнював 7 мільйонам євро. Програми, які впроваджує даний фонд, здатні посилити співробітництво між нашою країною та країнами ЄС, на підставі вивчення позитивного досвіду та впровадження ефективних і налагоджених освітніх програм сумісно з закордонними колегами [54].

Досить великою популярністю в Україні та інших країнах користуються програми Центру документації освіти в Європі (Documetation centre for education in Europe) та програми Ради з культурного співробітництва (Council for cultural cooperation), основним напрямком діяльності яких є вирішення проблем, пов’язаних із взаємовизнанням документів про освіту у країнах Європейського континенту, з різноманіттям Європейських освітніх систем та проблемами, які виникають при підготовці молоді до вищої освіти та отримання професій, до світу праці і мобільності. В Україні попитом

користуються основні проекти даних центрів – п’ять великих проектів зі шкільної освіти, чотири з організації вищої освіти та педагогічних досліджень: «Побудова університету завтрашнього дня: політика і практика вищої освіти в Європі», «Вища освіта для демократичного суспільства» та ін. Впроваджуються також й Міжнародні програми в галузі вищої освіти започатковані різноманітними структурами в тому числі й закордонними фондами: ERASMUS (обмін студентами різних країн), FORCE (продовжене навчання), PETRA (базове навчання), COMMET (співробітництво між університетом і бізнесом), EUROTECHNET (сприяння професій, пов’язаних з технологічними інноваціями), PHARE (розвиток дистанційної освіти), LINGUA (мовна підготовка) [54].

Різноманітні закордонні фонди, що працюють в Україні є благодійними організаціями, які надають допомогу у вигляді грантів. За твердженням фахівців гранти є найбільш поширеною формою фінансування проектів донорськими організаціями [96, с. 5].

З появу перших благодійних фондів в Україні громадські організації, освітні установи, наукові колективи, окремі дослідники змушені були опановувати технології фандрайзингу. Фандрайзинг – це професійна діяльність щодо мобілізації фінансових та інших ресурсів для реалізації соціально значущих і науково-дослідних неприбуткових проектів, яка вимагає спеціальних знань та навичок фандрайзера, що можуть вплинути на прийняття позитивного рішення донора [203, с. 12].

Отже, у зв’язку з недофінансуванням освіти та науки в Україні з боку держави ресурси закордонних фондів стали важливим джерелом втілення наукових й освітніх проектів. Фахівці зазначають, що за результатами досліджень Україна має високий рівень інтелектуального потенціалу, однак є однією з не багатьох держав, де існує велика різниця між наявним інтелектуальним потенціалом та можливістю його повноцінної реалізації й перетворення у готовий продукт. Це спричинено складною економічною ситуацією в нашій країні, що є наслідком трансформаційних перетворень та

кризових явищ останніх десятиліть, які спровокували скорочення видатків держави на науково-дослідні роботи, фінансування науки і освіти тощо. В реалізації творчих здібностей і знань науковців через забезпечення їх необхідними ресурсами для довгострокових і середньострокових проектів і програм можуть надати підтримку та допомогу вітчизняні і закордонні організації, фонди і установи. Тому актуальним на сьогодні є вміння знайти необхідні фонди, пробудити інтерес до свого проекту, презентувати його, чітко сформулювати заявку, розробити програму заходів для залучення додаткових ресурсів на втілення програм, проектів та дослідних робіт [203].

Висновок до другого розділу. В якості висновку зазначимо, що негативним підґрунтям для розвитку вітчизняної системи освіти стали ідеологізації, надмірна централізація, денаціоналізація та підпорядкування військово-промисловому комплексу освітньо-виховного процесу у СРСР. Вищеозначені недоліки потребували системних, довгострокових рішень з боку української держави для їхнього подолання, що знайшло своє відображення у низці законодавчих актів та програм.

Становлення незалежної Української держави та розвиток національної системи освіти були обтяжені суперечностями та недоліками. Зокрема на початку 90-х років XX сторіччя була спроба запровадити викладання так званого «наукового націоналізму», що неминуче призводило до ідеологізації освіти, порушення принципу плюралістичності ідеологій у демократичному суспільстві. У національному освітньому полі в той час сформувалися деякі суперечності, які неподолані й до сьогоднішнього дня: переорієнтація професійно-технічних навчальних закладів на потреби суспільства, диверсифікація джерел їхнього фінансування; оптимізація кількості ВНЗ в країні; відкриття популярних серед молоді спеціальностей у непрофільних навчальних закладах тощо.

Розбудовуючи національну систему освіти, українські державні діячі та науковці цілком справедливо орієнтувалися на кращі закордонні зразки. Але разом з тим не уникнули проблеми некритичного сприйняття європейських

освітніх стандартів, поспішності в їх імплементації, визначення їх співмірності з національними педагогічними традиціями.

У зв’язку з кризовими явищами в український економіці, хронічним недофінансуванням освіти та науки важливу роль у збереженні інтелектуального потенціалу нації відіграють зарубіжні фонди. Низка програм, що ними здійснюється в Україні сприяють міжнародній співпраці вітчизняних ВНЗ, забезпеченню академічної мобільності викладачів та студентів, реалізації освітньо-наукових проектів, виданню необхідної навчальної та наукової літератури тощо.

РОЗДІЛ ІІІ. НАЦІОНАЛЬНА ДОКТРИНА РОЗВИТКУ ОСВІТИ НА ЕТАПІ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

Проголошення незалежності України поставило низку завдань, першочерговими серед яких стали створення та розбудова нової української держави, відродження культури, встановлення конструктивних зв'язків на міжнародній арені, формування української людини. Духовне відродження народу – головного суб'єкта поточних і перспективних змін – визначалось у якості ключового завдання новітнього українського поступу. Зрозумілим було й те, що основним чинником його вирішення є освіта, очищення від нашарувань тоталітарного минулого й створення національної системи якої постало як питання державного значення. Цю функцію взяла на себе «Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»)», розроблена колективом освітян-патріотів й прийнята першим з'їздом педагогічних працівників України (1992 р.). Зупинимось на цьому більш детально.

У першу чергу заслуговують уваги *економічні, політичні та соціокультурні передумови створення Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»).*

3.1 Роль державної національної програми «Освіта» в розбудові освітньої політики

Політичні передумови створення Програми визначались доленосними суспільно-політичними змінами – розпадом СРСР, проголошенням незалежності України та вибором демократичного шляху розвитку молодої держави. Існуюча на теренах Україні система освіти не могла задовольнити вимог, що постали перед нею в умовах становлення української державності, відродження української нації передусім через невідповідність змісту і

структури освіти запитам особистості, потребам суспільства та держави. Втім новостворена держава мала будувати власну систему освіти не на порожньому місці. В ході різних за масштабами радянських реформ у СРСР, куди входила Україна, було створено державну систему освіти, яка напередодні перебудовчих процесів досягла значних результатів. Серед них: забезпечення рівного доступу до здобуття освіти; зростання мережі загальноосвітніх шкіл; збільшення обов'язкової тривалості загальної освіти (від 7-річної до 8-річної, до10 –11-річної середньої школи; від 3 - річної до 4-річної початкової школи); створення системи підготовки учнів до життя, професійної діяльності; фундаментальність освіти; реалізація обґрунтованої системи виховання.

Разом з тим, радянська система освіти мала й негативні риси: державний монополізм в управлінні школою, її авторитарний і політичний характер; перенасичення змісту освіти й виховання комуністичною ідеологією; однотипність навчальних закладів, планів, форм і методів педагогічного процесу; вилучення національної складової з освіти і здійснення її системної русифікації [21, с.17]. Ілюстрацією останнього є той факт, що в середині 1980-х рр. в Київському університеті менше третини природних і половини суспільно-гуманітарних дисциплін викладалося українською мовою, в фондах київських бібліотек література українською мовою становила чверть.

Головною особливістю радянської освіти була доцентрова тенденція організаційно-управлінських структур у дії (тенденція руху інструкцій, вказівок, рекомендацій із центру і одночасно орієнтація регіонів на норми, перспективи центру). Усі 70 років існування СРСР особливе значення надавалося втягуванню в тоталітарний простір управління всіх регіонів, національних республік, країв, що забезпечило досягнення по суті політичної мети – створення єдиного освітнього простору [210, с.83].

Політичний розпад, що стався в грудні 1991 р., стимулював розвиток тенденцій до самоутвердження, самовизначення, спрямованих переважно на самообмеження. Потреба формування національних просторів освіти країн колишнього СРСР, й України зокрема, відчувалась на тлі кардинальної зміни

геополітичного балансу сил у світі і розпаду біполярної моделі міжнародних відносин, що знаменувалась «відмовою людства від таких форм організації життя, як тоталітаризм і авторитаризм, подолання зневаги до особистості, її свободи та демократичних цінностей», а також конструктивним процесом динамічного утвердження «демократичних форм організації влади й управління, підйому авторитету особистості, толерантної взаємодії народів, держав і культур у відкритому й прозорому міжнародному просторі» [6].

Розпад СРСР і утворення СНД супроводжувалися не лише розривом життєво важливих стійких зв'язків і зміною умов функціонування республік-держав, але й, що надзвичайно важливо, змінилася вся система їх взаємодії як суб'єктів. Надзвичайно актуально поставали питання встановлення відносин між Росією й іншими пострадянськими республіками, формування національної ідентичності, питання національної безпеки [210], й загалом «утвердженням України не лише як локальної, але й як європейської і світової цивілізації, яка має власну ідентичність, національний характер і культуру й, вибудовуючи свій власний державний дім, має потребу у власних національних системах науки, освіти і виховання підростаючого покоління» [9].

В Україні з'явилася можливість формувати і розвивати національний простір освіти без керівництва «старшого брата», на свій розсуд будувати свою модель освіти та інтегруватися або в європейський освітній простір, або в загальний освітній простір СНД. Й хоча на першому етапі домінував процес встановлення відносин між Росією й іншими пострадянськими республіками, Україна доволі швидко переорієнтувалася на європейській освітній простір.

Серед економічних факторів ключову роль відгравала руйнація планової економіки та перехід на ринкові принципи господарства. Екстенсивний шлях розвитку економіки в СРСР супроводжувався безперервним, в деякій частині необґрунтованим, зростанням випуску фахівців при зниженні якості освіти. Плани підготовки фахівців на заході СРСР не відображали потреб економіки, формулювалися на основі необґрунтованих штатного розкладу і заявок

міністерств. Існуюча практика використання фахівців була пов'язана з низькими їх заробітної плати, абсолютно недостатньою її диференціацією залежно від якості та складності роботи. Падіння престижу праці фахівців, особливо інженерів, призвело до зниження тяги молоді до технічної освіти, відповідальності за навчання. Окрім того, станом на початок 1990-х внаслідок недостатніх асигнувань серйозно застаріла матеріальна база вузів, абсолютно незадовільним було забезпечення комп'ютерами, аудиторіями, бібліотеками, гуртожитками.

Таким чином, на початку 1990-х рр., коли в Україні на тлі руйнації планової економіки закладались основи ринкового господарства увесь світ повною мірою відчував виклики глобалізації, постіндустріального, інформаційного суспільства, у якому зменшується роль матеріальних товарів і послуг, й зростає значення «інтелектуального потенціалу», а здатність нації підтримувати сучасну й ефективну систему освіти, підвищувати інтелектуальний компонент робочої сили шляхом навчання стає критично важливою для конкурентоспроможності.

Виклики інформаційного суспільства не могли минути пострадянські країни, які ставали часткою світової економічної системи. Прийшло розуміння того, що сучасні проблеми економічного розвитку пов’язані, насамперед, з інтелектуалізацією праці, наданням найвищого пріоритету процесам продукування нових знань, які здатні забезпечити соціально-економічний прогрес суспільства. Тому головною стратегію пострадянських держав, й Україна не є виключенням, стало створення ефективного національного простору освіти з метою конкурентоспроможності у глобалізаційних світових процесах.

Й нарешті, соціокультурними передумовами для створення Державної національної програми «Освіта» стали значні зміни у житті суспільства та потреби націотворення. Будучи закономірним наслідком значних політичних та економічних трансформацій, поширення глобалізаційних та інтеграційних процесів у світі, бурхливого розвитку інформаційно-комунікаційних

технологій, вони істотно розширили потреби в індивідуальному, особистісному розвитку людини, про які не могло бути й мови за часів СРСР.

Характерні риси освітнього простору СРСР – страх перед системою (перед представником системи) і нетерпимість до будь-якої точки зору, що не збігалася з офіційною; войовничість до людей з «іншого» світу й одночасно байдужість до всього сущого як казенного і чужого; націленість на формування дисциплінованих і відданих державі членів соціуму, професіоналів у певній галузі суспільного життя разом з одночасною невідповідністю справжнім інтересам вихованців, що призводило до їх конфлікту та відставанню від вимог соціального розвитку; ворожість до людини і людяності, гуманізму і моральності, нарешті, приниження людини, зведення її до поняття «гвинтика» у великому державному механізмі не могли більше детермінувати розвиток особистості.

У останні роки існування СРСР стало зрозуміло, що учням та студентам не вистачає самостійного творчого мислення, диференційованого навчання, належних умов для індивідуальної і самостійної роботи. Як наслідок випускники інженерно-технічних, сільськогосподарських, економічних вузів в значній мірі були не готові до створення і використання техніки і технологій нового покоління, управління виробництвом. Випускники мединституту часто не могли кваліфіковано поставити діагноз і забезпечити правильне лікування. Не відповідала елементарним вимогам якість навчання і за іншими спеціальностями. Падіння якості навчання супроводжувалось зменшенням оплати праці фахівців з вищою освітою, що змушувало багатьох інженерів працювати на робочих посадах. Вища освіта переставала виконувати функцію соціального ліфта. Отже, спотворення професійної структури, розрив з ринком праці, недостатня зарплата фахівців приводили до зниження освітньої та трудової мотивації, відтоку фахівців в інші сфери і невиправданої витрати державних коштів.

Натомість в умовах постіндустріального суспільства саме освіта слугує людині соціальним і професійним захистом, оскільки дозволяє швидко

адаптуватися до миттєвих змін, сприймати нестандартні ситуації і приймати нестандартні рішення, розумітися у динамічних процесах глобалізованого, інформаційного світу, критично оцінювати набутий досвід, знаходити сили для подальшого розвитку і самовизначення. Саме освіта дозволяє стати кожному самодостньою особистістю, адже, розвиваючи розум і душевні сили людини, дає змогу замислитися не тільки над вирішенням особистісних і професійних проблем, а й зрозуміти перетворення, що відбуваються у суспільстві, стати їх активним учасником [165, с. 8]. Система освіти, яку Україна успадкувала від СРСР, не могла задовільними ці потреби. Вона не була здатна сформулювати на загальносуспільному та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, виробити у людини здатність до свідомого і ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому світі, зростаючої комунікативності життя та інформаційної насиченості середовища життєдіяльності [321, с. 8].

В умовах, коли у більшості країн світу здійснюється перехід від усталеної адаптаційної освітньої моделі до моделі інноваційної, спрямованої на розвиток здібностей людини, її інноваційного мислення, здатності до сприймання мінливих умов сучасного світу [139, с.15], Україна не може залишитись на узбіччі цивілізаційних змін.

Окрім того, у пошуках перспектив розвитку ефективного національного простору освіти країни колишнього СРСР звернулися до національних джерел, ідеалів народної педагогіки, спадщини національної педагогічної класики, етнокультурних традицій. У них відбувається актуалізація національних компонентів, де особливе місце займають культура і мова. Із здобуттям незалежності перед Україною постало завдання творення особистості, яка усвідомлює свою належність до української нації, сучасної європейської цивілізації, збереження і продовження української культурно-історичної традиції; виховання шанобливого ставлення до українських національних святинь, державної мови та мов національних меншин, історії і

культури всіх національностей, які проживають в Україні, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин [134, с.85].

Окрім того, національний характер освітнього простору країн колишнього СРСР, й Україна не є виключенням, створюють також культурно-історичні традиції, звичаї, обряди, мораль, релігія. Усе те, що контролювалося комуністичною ідеологією і викликало небезпеку при вихованні радянської людини [210, с.85].

Як справедливо зазначає Г. Сичкаренко, уявлення про те, що радянська освітня система давала якісну освіту і відповідала завданням суспільства, не має відношення до останнього періоду існування СРСР. Втім зростаючі проблеми в галузі освіті усвідомлювались ще за часів існування СРСР, наслідком чого стали освітні реформи наприкінці 80-х–на початку 90-х рр. минулого століття.

Зокрема, в УРСР на тлі союзної реформи загальноосвітньої і професійної школи 1984 р. була проголошена «згори» дійова перебудова освіти під впливом громадсько-педагогічного руху. Варто відзначити, що сам термін «перебудова» уперше був використаний в урядовому документі, що був розроблений для вищої школи, й потім став головним визначенням епохи, означаючи спробу радикального перетворення всього суспільства.

Перебудову освіти вже у 1980-х пов’язували з втіленням в життя принципів демократизації, деуніфікації, деідеологізації, національного характеру освіти. Реформа загальноосвітньої і професійної школи 1984 р. була націлена на подолання ряду «негативних явищ, серйозних недоліків і упущень» накопичилися в діяльності радянської школи. Планувалося поліпшити структуру освіти, істотно підвищити якість загальноосвітньої, трудової та професійної підготовки, більш широко застосовувати активні і технічні засоби навчання, цілеспрямовано реалізовувати принцип єдності навчання і виховання, забезпечити тісний зв'язок школи, сім'ї та громадськості. Від реформи очікувалось підвищення якості навчання і

виховання, досягнення високого наукового рівня викладання, удосконалення навчальних планів і ліквідацію перевантаження учнів.

Далі пішли автори Постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Основні напрямки перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні» 1987 р., у якій вже було проголошено інтеграцію освіти, виробництва і науки; підняття якості підготовки; всебічний розвиток вузівської науки як найважливішого резерву прискорення НТП; поліпшення якісного складу науково-педагогічних кадрів; посилення ролі вищої освіти в підвищенні кваліфікації і перепідготовки фахівців; технічне переоснащення і вдосконалення управління вищою освітою і тощо. У документі були відображені всі аспекти вищої освіти, світові тенденції розвитку, що сприяло впровадженню в вузах модульно-рейтингової системи, залучення позабюджетних коштів, переходу на госпрозрахункові, договірні відносини з виробництвом. Вводилися атестація вузів, викладачів, студентів, процеси демократизації і гласності, зокрема, виборність ректорів і студентське самоврядування.

Наприкінці 80-х рр. Міністерство народної освіти УРСР здійснювало перебудову освіти у контексті Закону про мови в УРСР (1989), Декларації про державний суверенітет (1990) з метою створення національної системи освіти за такими напрямами: розробка національного освітнього законодавства; відродження української школи, відновлення національного компонента у змісті освіти [21].

З проголошенням суверенної української держави (1991), саморозпуском КПРС, розпадом СРСР стали можливими демократичні зміни, тобто відмова від уніфікації, ідеологізації, русифікації в галузі освіти; розробка національної системи освіти, відмінної від загальносоюзної; здійснення національної шкільної реформи. У цей час розробляється Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України (1990); Закон України «Про освіту» (1991). У останньому освіта проголошувалася «пріоритетною сферою соціально-економічного розвитку суспільства на

засадах гуманізму, демократії, національної самосвідомості, взаємоповаги між народами» [297, с. 3].

Таким чином, окреслені вище економічні, політичні та соціокультурні фактори разом із спробами пошуку на заході СРСР «шляхів реформування освіти на базі досягнень, що були, але при чіткому пануванні тенденцій, що спрямовані на зміну застарілих парадигм, розповсюдження нового педагогічного досвіду і розширенні варіативності освітніх структур» [210, с.85] суттєво розширили потреби в індивідуальному, особистісному розвитку людини. Як наслідок на початку 90-х рр. XX ст. в Українській незалежній державі існувала нагальна необхідність побудови основної стратегії розвитку системи освіти. Існуюча в Україні система не могла задовольнити вимог, що постали перед нею в умовах становлення української державності, відродження української нації. Спостерігалася невідповідність змісту і структури освіти запитам особистості, потребам суспільства та світовим досягненням у царині освіти; знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної праці; забюрократизованості всіх ланок системи освіти [30, с.14-15]. Документом, який визначив стратегію і основні напрями розвитку освіти України у XXI ст., стала Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» [289], затверджена постановою Кабінету Міністрів України № 896 від 3 листопада 1993 р.

Зупинимось головній меті Програми та здійснимо спробу збагнути філософію змісту, відчути своєрідний «дух» Програми.

Відповідно до відповідної постанови Кабінету Міністрів України, головною метою Програми є «визначення стратегії розвитку освіти в Україні на найближчі роки та перспективу XXI століття, створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як «найвищої цінності нації» [289]. По суті програма проголошувала початок великої освітньої реформи, коли «закладаються концептуальні і нормативно-

правові засади системних змін у сфері освіти відповідно до векторів розвитку, обраних суспільством» [166, с.133].

Концептуальні засади реформи передбачали кардинальну реконструкцію всієї системи, визначали її філософію через окреслені в документі стратегічні завдання реформування освіти в Українській державі. Означені стратегічні завдання передбачали дві доволі амбітні цілі:

По-перше, відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків;

По-друге, виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних, організаційних засад; подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних закладів; глибокої демократизації традиційних навчально-виховних закладів; формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти [289].

Й хоча окреслені цілі або стратегічні завдання реформи досі не втратили актуальності, а їх реалізація донині потребує значних зусиль з боку держави і суспільства, очевидно вони визначили перші етапи процесу реформування системи освіти в України. Зокрема, їм відповідає періодизація процесу реформування системи вищої освіти в України запропонована В. Огнев’юком. Відомий дослідник освіти стверджує, що після набуття Україною незалежності радикальні зміни у сфері освіти здійснювалися у два головних етапи: перший (1991-1995 рр.) визначив проблему як соціальне завдання українського державотворення; другий (1995-2002 рр.) увів її в систему національних потреб та інтересів і водночас до широкого міжнародного контексту цивілізованого розвитку людства [134, с. 79].

Реалізація окреслених стратегічних завдань вимагала, очевидно з точки зору розробників Програми, передусім, оновлення змісту освіти (про модернізацію йшла мова набагато пізніше), й розділ «Зміст освіти» є першим тематичним блоком Програми. Саме «оновлення змісту освіти» трактується розробниками як «визначальна складова реформування освіти в Україні і передбачає приведення її у відповідність з сучасними потребами особи і суспільства» [289]. Серед стратегічних завдань реформування змісту освіти: вироблення відповідних державних стандартів, відбір і структурування навчально-виховного матеріалу, поєднання загальноосвітньої та фахової, гуманітарної і природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних компонентів, класичної спадщини та сучасних досягнень наукової думки, зв'язок з національною історією, культурою, традиціями, створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності і здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій, сприяння фізичному, психічному здоров'ю молоді, а також утвердження української мови як основної мови функціонування загальноосвітньої, професійної та вищої школи [289].

Наступні розділи програми присвячені окремих складовим, рівням або галузям освітньої системи. Зокрема, услід за розділом, присвяченим змісту освіти, йде розділ «Національне виховання», у якому визначено призначення, мету, принципи та пріоритетні напрямки, шляхи реформування системи національного виховання. У документі відзначено, що національне виховання є «органічним компонентом освіти і охоплює всі складові системи освіти». Його головною метою є «набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури» [289]. Окреслені у меті

складові конкретизуються у запропонованих Програмою пріоритетних напрямках та шляхах реформування національного виховання.

Далі Програма логічно структурується за розділами, назви яких відповідають усім ланкам системи безперервної освіти: дошкільне виховання, загальна середня освіта, позашкільне навчання і виховання, професійна освіта і вища освіта. У кожному з розділів окреслено мету, стратегічні завдання, пріоритетні напрями та шляхи реформування відповідного освітнього рівня.

У розділі «Дошкільне виховання» ключова увага приділяється практичному оволодінню рідною мовою, забезпеченню пізнавальної активності, творчих і художніх здібностей дитини, вихованню культури спілкування, поваги й любові до батьків, родини, батьківщини, формуванню основ трудового виховання, екологічної культури, моральної орієнтації в національних і загальнолюдських цінностях [289]. Окремо висвітлюються вимоги до родинного та суспільного виховання, а напрями та шляхи реформування деталізовано виключно для суспільного виховання.

У розділі «Загальна середня освіта» виокремлено рівні загальної середньої освіти з відповідними вимогами до кожного з них. Варто наголосити, що документ кардинально змінював структуру шкільної освіти від однотипної до різнотипної. Відкривалася можливість здобувати загальну середню освіту у триступеневій системі загальноосвітніх навчально-виховних закладів: початковій школі (I ступінь), основній школі (II ступінь), старшій школі (III ступінь). На державному рівні узаконювалися різні типи загальноосвітніх навчально-виховних закладів: школи нового типу (гімназії, ліцеї, спеціальні заклади для обдарованих дітей, школи (класи) з поглибленим вивченням окремих предметів, навчально-виховний комплекс, недільні, приватні школи тощо), загальноосвітні школи-інтернати, що зорієнтовані на спеціалізовану поглиблену підготовку з технічного, гуманітарного, спортивного, художньо-естетичного та інших напрямів, на відкриття при цих школах окремих класів для обдарованих дітей [20, с.20]. Сама ж загальна середня освіта, як зазначається у Програмі, «має забезпечувати продовження

всебічного розвитку дитини як цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності і культури, формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору» [289].

У розділі «Позашкільне навчання і виховання» заслуговує уваги перелік потенційних суб'єктів, що здатні забезпечувати потреби дітей та молоді у творчій самореалізації, здобуття додаткових знань, умінь, навичок за інтересами, інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку їх до активної професійної і громадської діяльності.

У розділі «Професійна освіта» варто звернути увагу на переосмисленні цілі та очікувані результати відповідного освітнього рівня, які між іншим передбачають «створення соціально активного, морально і фізично здорового національного виробничого потенціалу, який має посідати важливе місце у технологічному оновленні виробництва, впровадженні у практику досягнень науки і техніки» [289].

Й, нарешті у розділі «Вища освіта» знайшли втілення суспільні очукування щодо розвитку духовної культури українського народу та майбутнього України у глобальному «суспільстві знань». Як зазначається у Програмі, вища освіта «спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства» [289].

Наступні два розділи присвячено окремим складовим системи освіти: військовій та післядипломній освіті. Обидві галузі охоплюють потужну мережу навчальних закладів та передбачають різнобічну підготовку. Зокрема, військова освіта, відповідно до Програми, передбачає «початкову військову освіту; професійну військову освіту призовників у професійних навчально-виховних закладах Товариства сприяння обороні України, а також військовослужбовців строкової служби у військових навчальних підрозділах;

вищу освіту (неповну, базову, повну) у вищих військових навчальних закладах та у підрозділах військової підготовки цивільних вищих навчальних закладів; післядипломну військову освіту на факультетах (курсах) підвищення кваліфікації, в ад'юнктурі, докторантурі, в Академії Збройних Сил України» [289].

Післядипломна ж освіта, що має, відповідно до Програми, «задовольняти інтереси громадян у постійному підвищенні професійного рівня відповідно до кон'юнктури ринку праці, виступати засобом соціального захисту; забезпечувати потреби суспільства і держави у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях» [289], охоплює післядипломну підготовку, аспірантуру, докторантуру, підвищення кваліфікації, перепідготовку кадрів.

Останні розділи Програми присвячені учасникам навчально-виховного процесу («Педагогічні працівники», «Соціальний захист учасників навчально-виховного процесу», «Наукова діяльність у системі освіти») й управлінню освітою («Управління освітою», «Фінансове та матеріально-технічне забезпечення освіти», «Міжнародні зв’язки»). Саме у цих розділах Програми окреслено шляхи оптимізації системи управління освітою на загальнодержавному, регіональному і місцевому рівнях.

Отже, звернення до змісту Програми, демонструє, що її розробники намагались урахувати якомога більше складових освітньої системи, які потребують оновлення. При цьому їх оновлення підкорено головній меті - створення умов, за яких народ України став би нацією, що навчається протягом усього життя, а значить здатна адекватно реагувати на динамізм, притаманний сучасній цивілізації, у тому числі швидкі зміни техніки та технології, прийняти зростання соціальної ролі особистості, здійснити гуманізацію і демократизацію суспільства, інтелектуалізацію праці.

Як зазначалось вище, майже у кожному розділі Програми визначено пріоритетні напрямки та шляхи реформування відповідної освітньої галузі, так само як на початку Програми *передбачені загальні пріоритетні напрями та шляхи реформування освіти.* Зупинимось на них більш детально.

Щодо пріоритетних напрямів реформування освіти, Програмою передбачено: розбудова національної системи освіти з урахуванням кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя України; забезпечення моральної, інтелектуальної та психологічної готовності всіх громадян до здобуття освіти; досягнення якісно нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов, історії, літератури, математики та природничих наук; створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями; забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи; запобігання пияцтву, наркоманії, насильству, що негативно впливають на здоров'я людей [289].

Окремої уваги заслуговують пріоритетні напрями реформування виховання, що визначені у розділі Програми «Національне виховання». Серед них варто відзначити: формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, бажання працювати задля розквіту держави, готовності її захищати; забезпечення духовної єдності поколінь, формування високої мовної культури та уміння міжособистісного спілкування; виховання духовної культури особистості; формування громадянської та екологічної культури людини, розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді; забезпечення повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, їх підготовка до життя в умовах ринкових відносин тощо.

Окрім того, пріоритетні напрямки реформи визначені стосовно кожної освітньої ланки. Зокрема, серед пріоритетних напрямів реформування дошкільного виховання розвиток духовності, своєчасне виявлення ранньої обдарованості, удосконалення навчально-виховного процесу з урахуванням особистісних якостей, стану здоров'я, природних задатків дитини тощо; загальної середньої освіти - встановлення раціонального співвідношення між його гуманітарними та природничо-математичними складовими,

запровадження системи варіантного навчання і виховання відповідно до особистісних потреб і здібностей учнів, розбудова сільської школи, навчальних закладів для дітей національних меншин, дітей з вадами психофізичного розвитку тощо; позашкільної освіти – створення умов для здобуття додаткової освіти дітьми і молоддю шляхом їх участі у науковому, технічному, художньому, декоративно-прикладному, еколого-натуралістичному, туристсько-краєзнавчому, фізкультурно-оздоровчому, військово-патріотичному та інших видах діяльності, організація змістовного дозвілля дітей і молоді, задоволення потреб дітей і молоді у професійному самовизначенні відповідно до їх інтересів і здібностей; професійної освіти – визначення потреб підготовки робітників за професіями, оптимізації мережі професійних навчально-виховних закладів відповідно до них, створення нових типів професійних навчально-виховних закладів тощо; й нарешті вищої освіти – оптимізація мережі вищих навчальних закладів та їх структури, підвищення ролі і значущості університетської освіти у реалізації стратегічних цілей освіти; створення умов для розширення можливостей громадян здобувати вищу освіту, демократизація, гуманізація та гуманітаризація навчально-виховного процесу тощо [289].

Заслуговують уваги такі пріоритети кадрової політики та управління освітою як забезпечення високого соціального статусу педагогічних працівників в суспільстві, забезпечення життєвого рівня учасників навчально-виховного процесу відповідно до їх професійних, соціально-культурних та фізіологічних потреб; докорінна зміна системи організації, фінансування, управління та стимулювання наукової діяльності; перехід від державного до державно-громадського управління освітою тощо.

Перелічені вище пріоритети визначили спрямованість змін на наступні десятиліття, щоправда далеко не усім з ним судилося бути втіленими в життя. Послідовне дотримання означених вище пріоритетів найбільшою мірою відчули загальна середня та вища освіта, а у сферах кадрової політики та

управління освітою означені напрямки реформування в умовах перманентної економічної кризи втілити вжиття виявилось набагато складніше.

Щодо основних шляхів реформування освіти, то Програмою передбачені наступні кроки:

- створення у суспільстві атмосфери загальнодержавного, всенародного сприяння розвиткові освіти, неухильної турботи про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації, активізація зусиль усього суспільства для виведення освіти на рівень досягнень сучасної цивілізації, залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, кожного громадянина;
- подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел;
- забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень;
- відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердилися у тоталітарній державі і спричинили нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу;
- підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня;
- формування нових економічних основ системи освіти, створення належної матеріально-технічної бази;
- реорганізація існуючих та створення навчально-виховних закладів нового покоління, регіональних центрів та експериментальних майданчиків для відпрацювання та відбору ефективних педагогічних інновацій та освітніх модулів;
- радикальна перебудова управління сферою освіти шляхом її демократизації, децентралізації, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами;

- органічна інтеграція освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розроблень та здобутків педагогів-новаторів, громадських творчих об'єднань у навчально-виховному процесі;
- створення нової правової та нормативної бази освіти [289].

Окрім того, розробники Програми запропонували шляхи реформування змісту загальноосвітньої підготовки окремо у сферах гуманітарної, природно-математичної освіти, трудової підготовки, а також шляхи реформування змісту фахової підготовки: Серед них варто відзначити такі: вивчення української мови та українознавчих предметів в усіх навчально-виховних закладах; забезпечення альтернативних можливостей для одержання освіти; оптимальне поєднання гуманітарної і природничо-математичної складових освіти, посилення гуманістичного спрямування змісту природничо-математичної підготовки; розширення трудового досвіду дітей, формування в них навичок самообслуговування, техніко-технологічних та економічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці та оволодіння певною професією; ознайомлення учнів з основами ринкової економіки, різними формами господарської діяльності; запровадження поліваріантності освітніх програм, поглиблення їх практичної спрямованості, широке використання новітніх педагогічних, інформаційних технологій та впровадження модульної побудови навчального матеріалу; використання досвіду народної педагогіки, залучення школярів для вивчення народних ремесел, створення умов до органічного включення їх у трудову діяльність; забезпечення безперервності і наступності у здобутті кваліфікаційних рівнів; поєднання споріднених професій та спеціальностей для забезпечення мобільності фахівців на ринку праці [289].

Магістральними для розвитку шкільної освіти в незалежній Україні стали накреслені основні шляхи реформування загальної середньої освіти: визначення державних стандартів усіх рівнів загальної середньої освіти; змісту загальноосвітньої підготовки й відповідних базових дисциплін;

упровадження інтегрального та варіантного принципів навчання; реформування структури загальноосвітніх навчально-виховних закладів відповідно до рівнів освіти та потреб регіонів; кооперація загальноосвітніх навчально-виховних закладів із вищими навчальними закладами; розвиток мережі загальноосвітніх навчально-виховних закладів з різними формами власності; формування мережі навчально-виховних закладів з дво-трирічними термінами навчання загальноосвітнього профільного (спеціалізованого) та професійного спрямування; наукове та методичне забезпечення загальної середньої освіти, підготовки і впровадження нових навчальних планів та програм, підручників, посібників тощо; проведення науково-дослідної та експериментальної роботи щодо упровадження педагогічних інновацій, інформатизація загальної середньої освіти; упровадження у загальноосвітніх навчально-виховних закладах психологічної та соціально-педагогічної служб; пріоритетне фінансування, кадрове та матеріально-технічне забезпечення сільської школи тощо [21, с. 20].

Серед шляхів реформування вищої освіти провідне значення здобули наступні: поєднання можливостей державної і недержавної системи вищої освіти для підготовки фахівців різних спеціальностей з урахуванням запитів окремих регіонів; перетворення університетів у провідні національні освітні, наукові, культурні і методичні центри; створення в Україні спільних з іншими державами вищих навчальних закладів; розширення практики обміну педагогічними працівниками з провідними зарубіжними вищими навчальними закладами; використання вищих навчальних закладів інших країн для здобуття вищої освіти громадянами України; забезпечення міжнародного визнання дипломів вищих навчальних закладів України; розроблення системи діагностики якості освіти, акредитація вищих навчальних закладів усіх рівнів та форм власності [289].

Конкретні шляхи реформування також запропоновані для інших освітніх рівнів, військової та післядипломної освіти, а також для системи

управління освітою. Вони конкретизують вказані вище загальні шляхи реформування.

Розробники програми висунули принципи її реалізації, які лише частково перехрещуються із принципами, що визначенені напередодні Законом «Про освіту», характеризуються фундаментальністю і глибиною тлумачення.

Так, принцип пріоритетності освіти, на думку укладачів документа, означав випереджальний характер її розвитку, нове ставлення суспільства до освіти, до знань та інтелекту, кардинально нові підходи до інвестиційної політики в освітній сфері.

Принцип демократизації освіти передбачав децентралізацію та регіоналізацію управління системою освіти з дотриманням найбільш визначальних принципів освітньої політики Української держави, надання автономії навчально-виховним закладам у вирішенні основних питань їхньої діяльності, подолання монополії держави на освіту, перехід до державно-громадської системи управління освітою, у якій особистість, суспільство й держава стануть рівноправними суб'єктами, утворення системи партнерства учнів, студентів і педагогів.

Принцип гуманізації освіти розробниками документами трактувався як такий, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи.

Принцип гуманітаризації освіти в інтерпретації авторів документу означав, що освіта покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення.

Принцип національної спрямованості освіти у баченні розробників Програми полягав у невіддільності освіти від національного грунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні освіти

важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин.

Принцип відкритості системи освіти безпосередньо був пов'язаний з її орієнтованістю на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, усвідомленням пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими, інтеграцією у світові освітні структури.

Принцип безперервності освіти, на думку розробників Програми, відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процес, що триває упродовж всього життя людини.

Принцип нероздільності навчання виховання в інтерпретації авторів Програми мав забезпечити органічне поєднання навчання і виховання, підпорядкування змісту навчання і виховання формуванню цілісної та всебічно розвиненої особистості.

Й нарешті принцип багатоукладності та варіантності освіти передбачав створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості; запровадження варіантного компоненту змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу, створення мережі недержавних навчально-виховних закладів [289].

Серед означених вище принципів лише три згадувались у прийнятому напередодні Законі «Про освіту» - гуманістичний, демократичний та принцип безперервності освіти. Натомість декларовані у відповідному законі принципи доступності освіти і рівності умов для повної реалізації здібностей, таланту, всебічного розвитку; пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей над політичними і класовими інтересами; незалежності системи освіти від політичних, громадських і релігійних організацій; світського і наукового характеру освіти; інтеграції з наукою, виробництвом і міжнародною освітою; гнучкості і практичності освіти, еквівалентності державного управління і

громадського самоврядування освіти [297, с. 3 – 27] очевидно здобули втілення у визначених розробниками Програми стратегічних завданнях, пріоритетах та шляхах реалізації Програми.

Втім саме ці принципи, чітко окреслені в Програмі, у своїй взаємопов'язаності та взаємозумовленості сформували нову освітню парадигму, яка й досі зберігає свою актуальність і визначає ключові напрями сучасних освітніх реформ.

За словами Л. Березовської, базові принципи реформи (пріоритетність, демократизація, багатоукладність і варіативність, національна спрямованість, відкритість) стали головними рушійними силами переходу освіти до парадигми громадянського суспільства, створивши необхідні соціально-педагогічні умови її розвитку. Водночас принципи гуманізації, гуманітаризації, диференціації та індивідуалізації навчання, безперервності освіти виступили як фундаментальні педагогічні засади нової парадигми та безпосередні механізми її практичної реалізації [20, с.20].

Таким чином, починаючи з 1993 р. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») почала втілюватися в життя. У якості перших кроків з її реалізації було заплановано: розробка концепції гуманітарної, природничо-математичної, трудової, фахової підготовки, визначення державні вимоги щодо змісту, рівня й обсягу дошкільної, загальноосвітньої, професійної, вищої та післядипломної освіти, підготовка нового покоління підручників та посібників для всіх навчально-виховних закладів на варіантній основі, розробка галузевих та регіональних програм практичної реалізації Державної національної програми «Освіта» тощо.

Нажаль, далеко не усе заплановане вдалось втілити в життя. А сама Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» не була позбавлена суперечностей та недоліків. *Основні суперечності реалізації Програми* полягали у тому, що Програма не передбачала конкретних механізмів здійснення запланованих заходів. Багато з них мали декларативний характер, не були забезпечені на законодавчому рівні, не мали матеріального

підтвердження, необхідного кадрового забезпечення. Низка конкретних заходів буда здійснена без належного теоретичного підґрунтя та не підтверджена експериментальною перевіркою їх доцільності [280, с.18].

Не усі заходи з реалізації Програми сприймались науковою та освітньою спільнотою позитивно. Зокрема, досить суперечливо сприйняли вузи тотальне введення тестування, курсу «наукового націоналізму», обвальне створення вузів недержавної форми власності тощо [5].

Одним із кроків реалізації Державної національної програми «Освіта (Україна XXI століття)» вважають Указ Президента України Л. Кучми «Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні» від 12 вересня 1995 р. N 832/95 [334], де відзначалося, що вища освіта перебуває в глибокій кризі, незважаючи на зусилля суспільства та відповідних органів державної виконавчої влади, через нестачу коштів, відплив педагогічних і викладацьких кадрів, падіння зацікавленості молодого покоління у набутті фундаментальної освіти. Підкреслювалося, що різко знизилися вимоги до рівня освіченості, загальної культури, матеріальні труднощі призвели до нестачі підручників, посібників, інших засобів навчання. Наголошувалося на необхідності системного реформування вищої освіти для збереження її потенціалу та обсягу підготовки фахівців, посилення державної підтримки пріоритетних напрямів освіти і науки, приведення у відповідність із найновішими світовими досягненнями сучасної науки та з урахування змін у ринкових відносинах.

Варто підкреслити, що умови, в яких здійснювалась реформа були більш ніж суперечливими. Соціально-економічні негаразди не лише стримували нововведення, але й нерідко зводили їх нанівець. До цього ж додавались відомі поспішність і суб'єктивізм, особливо на регіональному рівні, що нерідко створювало новий виток суперечностей, наслідки яких відчувається до сьогодні. Значна кількість труднощів, які зустріли реформу в галузі вищої освіти, сприяло усвідомленню того, що українська вища освіта має не лише постійно адаптуватися до соціально-економічної ситуації в державі, але й випереджати ці процеси, формуючи їх суть і кадрове забезпечення. Постійною

має бути й реакція вищої школи на ситуацію, яка складується на світовому ринку освітніх послуг. Відставання від світових тенденцій неприпустиме. Це може обернутись відчутними матеріальними і інтелектуальними втратами [5].

На думку А.В. Мазак, багато положень Державної національної програми «Освіта (Україна XXI століття)» не було виконано. Зокрема, не відбулося децентралізації управління освітою. Через несприятливі правові умови приватний сектор розвивався повільно, а отже, не створював альтернативи та конкуренції державним закладам освіти. Не створено також умов, вважає С.О. Кириченко, для участі громадськості в процесі вироблення та прийняття рішень щодо освіти. Хоча, як зазначає автор, «Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» й передбачає перехід до державно-громадської системи управління освітою, за якої суспільство і держава стануть рівноправними суб'єктами, досі не вироблено процедур громадського контролю, звітності державних органів управління освітою, участі громадськості в прийнятті важливих рішень» [92, с. 87]. На схожі проблеми вказують розробники проекту «Біла Книга», вказуючи на необхідність подальшої деуніфікації, демократизації, децентралізації, декомунізації школи, а також початку процесу масової демонополізації освіти, який означає «роздержавлення» навчальних закладів, перехід до загальнонаціональної, громадсько-державної школи та університетської автономії [24, с.15].

Таким чином, Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» не була позбавлена суперечностей та недоліків, які на тлі економічної кризи 1990-х рр. зумовили суттєві значні перешкоди на шляху її реалізації. Разом з тим, вітчизняні дослідники освіти єдині у думці, що саме Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» заклала початок для рішучих змін у царині освіти та передумови для позитивних перетворень у вітчизняній системі освіти, що відбулись у перші десятиріччя XXI століття.

Оцінюючи Програму в широкому (для суспільства та держави) значенні, варто відзначити, народу і державі, які стверджувалися як суб'єкти економічного, політичного і соціокультурного розвитку, потрібна органічно цілісна система освіти, яка б відповідала національним інтересам і світовим тенденціям розвитку, сприяла підготовці фахівців, здатних втілювати їх в практику [5]. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» була покликана визначити основи формування такої системи, окреслити її пріоритети, стратегічні завдання та шляхи розвитку. Вона визначила спрямованість стратегії розвитку освіти у перші десятиріччя розвитку української незалежної держави, яку можна звести принаймні до трьох основних завдань: зміцнення національної системи освіти; її адаптація до ринкових і демократичних перетворень; повномірне входження освіти України у європейський освітній простір. Пріоритетами освіти, при цьому, стали не знання самі по собі і навіть не «потреби народного господарства», а розвиток особистості і формування громадянина, здатного самостійно і вільно мислити і діяти. [5]. Така постановка питання доводить значущість Програми та реформи, яку вона започаткувала, не лише для системи освіти, але й для держави і суспільства загалом.

Важливим здобутком Програми, на нашу думку, є те, що, не дивлячись на те, що вона з'явилась у перші роки пострадянського періоду, в ній немає нічого радянського. Вона суттєво відрізняється від документів, що визначали напрями реформи освіти у 1980-ті. Як зазначає О.В. Сухомлинська, «програма характеризується відсутністю рекомендаційних приписів, деталізації і регламентації, властивих радянській добі» [178, с. 8]. Отже, *Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» це доволі прогресивний документ, у якому здійснено спробу визначити пріоритети та шляхи розвитку майже усіх складових освіти в контексті суспільного блага та реалізації національних інтересів*.

Оцінюючи роль Програми в вузькому (для системи освіти) значенні, варто вказати на позитивні зрушення, які відбулися з початком реалізації

Програми. Зокрема, позитивний резонанс мали створення єдиного міністерства освіти, певні кадрові зміни на рівні керівництва вузами, відкриття університетів, зокрема, в Західних регіонах України. З навчальних планів вузів були вилучені ідеологічні курси. Розпочалось активне впровадження державної мови [5] у навчальних процес. На нашу думку, стратегічне завдання реформування змісту освіти щодо «вивчення української мови в усіх навчально-виховних закладах, утвердження її як основної мови функціонування загальноосвітньої, професійної та вищої школи» попри чимало труднощів вдалось реалізувати доволі успішно. Протягом багатьох років спостерігається стійка тенденція до збільшення частки українських шкіл та учнів, що навчаються українською мовою.

Таким чином, протягом порівняно короткого часу Україна стала чи не єдиною країною на теренах СНД, у якій практично було завершено формування законодавчої бази освіти. Разом із тим дієвих механізмів упровадження цієї бази не було. Постало питання щодо активізації роботи по підготовці необхідної нормативно-правової бази, спрямованої на виконання законодавства про освіту [314].

Вагомим кроком у цьому напрямку став Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні» [332]. Прикметно, що Президент України підписав цей Указ 9 жовтня 2001 р., тобто в день завершення Всеукраїнського освітянського форуму. Указом передбачено розробку нової, адекватної вимогам ринкової економіки, моделі фінансування освіти; прискорення впровадження інформаційних освітніх технологій (забезпечення закладів освіти телекомунікаційними засобами виходу до Інтернет, розроблення програмного забезпечення навчального призначення, створення єдиної інформаційно-комп’ютерної системи управління тощо); поглиблення та інтенсифікації наукових досліджень з проблем освіти і виховання; активізації діяльності Малої Академії наук тощо. Указом передбачено також доручення щодо першочергового надання молодим громадянам пільгових довгострокових кредитів на здобуття освіти у

вищих навчальних закладах із гостродефіцитних спеціальностей, передбачивши повне або часткове їх погашення за рахунок бюджету за умови подальшої роботи фахівця в державних або комунальних закладах і установах, особливо в сільській місцевості. Ряд положень указу стосується соціального захисту вчителя і учня. Кабінету Міністрів, зокрема, дано доручення розробки пропозицій щодо пільгового довгострокового кредитування працівників освіти для придбання і будівництва житла; забезпечення регулярного підвезення учнів та працівників загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів у сільській місцевості до місця навчання, роботи і додому; поліпшення пенсійного забезпечення педагогічних працівників тощо.

Окрім того, на виконання завдань Державної національної програми «Освіта (Україна XXI ст.)» були розроблені «Національна державна комплексна програма естетичного виховання» (автори І.А. Зязюн, О. Семашко), «Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури», «Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах» та ін. Вказані вище державні документи націлені на розвиток творчих здібностей, обдарувань та здобуття школярами практичних навичок, оволодіння знаннями в сфері вітчизняної і світової культури та мистецтва. Усі вони підкорені меті формування гармонійно розвиненої особистості з високим національно-культурним потенціалом, розвиненим почуттям прекрасного, усталеним естетичним смаком [287], реалізація якої виходить за межі суто освітніх завдань.

Й нарешті, уроки реформування системи вищої освіти 90-х років XX ст. – початку XXI ст. дали змогу осмислити набутий досвід управління нею, узагальнити міжнародний досвід проведення реформ у царині вищої освіти з позицій впровадження ідей Болонського процесу та на вимогу часу укласти Закон України «Про вищу освіту», прийнятий Верховною Радою України 01 липня 2014 року та підписаний Президентом України 01серпня 2014 р. Це дозволяє стверджувати, що Державна національна програма «Освіта (Україна

XXI століття)» справила й далі справляє суттєвий вплив на розвиток усієї системи освіти в Україні [30, с.19].

Підводячи підсумки здійсненого дослідження, зазначимо, що появу Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття») визначили економічні (перехід від планової до ринкової економіки, інтелектуалізація праці), політичні (розпад СРСР, становлення української державності, відродження української нації, вибір демократичного шляху розвитку) та соціокультурні передумови (суттєві суспільні зміни, процеси націотворення та потреби в індивідуальному, особистісному розвитку людини).

Програма визначала стратегію створення життєздатної системи безперервного навчання і виховання, націлену на забезпечення відтворення інтелектуального та культурного потенціалу нації. Звернення до змісту Програми, демонструє, що її розробники намагались урахувати якомога більше складових освітньої системи, які потребують оновлення, що підкорено головній меті - створення умов, за яких народ України став би нацією, що навчається протягом усього життя, а значить здатна адекватно реагувати на динамізм, притаманний сучасній цивілізації.

Програмою передбачені загальні пріоритетні напрями й шляхи реформування освіти в цілому, а також пріоритетні напрями розвитку й шляхи реформування окремих її складових: змісту освіти, національного виховання, кожної освітньої ланки – дошкільної, середньої, позашкільної, професійної та вищої освіти, військової та післядипломної освіти, кадрової політики та управління освітою. *Принципи пріоритетності, демократизації освіти, багатоукладності і варіативності, національної спрямованості та відкритості визначили рушійні сили виходу освіти на парадигму громадянського суспільства, забезпечили соціально-педагогічні умови її розвитку, а принципи гуманізації, гуманітаризації освіти, диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу та*

безперервності освіти визначили педагогічні умови як фундамент нової парадигми освіти та механізми її реалізації.

Означені Програмою пріоритети, шляхи реформування та принципи визначили спрямованість змін на наступні десятиліття, щоправда далеко не усім з ним судилося бути втіленими в життя. Послідовне їх дотримання найбільшою мірою відчули загальна середня та вища освіта, а у сферах кадрової політики та управління освітою визначені Програмою наміри в умовах перманентної економічної кризи втілити вжиття виявилось набагато складніше. Окрім того, сама Програма не була позбавлена суперечностей та недоліків. Багато з запланованих заходів носили декларативний характер, не маючи матеріального підтвердження та необхідного кадрового забезпечення. Низка конкретних заходів буда здійснена без належного теоретичного підґрунтя та не підтверджена експериментальною перевіркою їх доцільності.

Не дивлячись на це, Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» заклала початок для рішучих змін та позитивних перетворень у вітчизняній системі освіти, що відбулись у перші десятиріччя XXI ст. Оцінюючи Програму в широкому (для суспільства та держави) значенні**,** варто відзначити, що вона започаткувала розроблення нової методології розвитку української освіти, що орієнтована на цілі та цінності демократичного суспільства, особистісного розвитку, спрямованість до європейського освітнього простору тощо. Оцінюючи роль Програми в вузькому (для системи освіти) значенні, варто вказати на порівняльно швидке формування законодавчої бази освіти, а також конкретні позитивні кроки - відкриття університетів, вилучення з навчальних планів вузів ідеологічних курсів, активне впровадження державної мови у навчальний процес тощо.

3.2 Аналіз засадничих принципів проекту «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті»

Реальний процес реалізації «Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»)» виявив низку проблем та суперечностей, головними з яких стали: обмежене фінансування; непідготовленість переважної маси освітян до її впровадження; недостатньо зважена кореляція українських освітніх реалій з освітніми системами європейського простору; невизначеність стратегічного вектору розвитку освіти України тощо. До того ж, не марно пройшло перше десятиріччя незалежного розвитку. В суспільстві відбулись докорінні економічні, політичні та соціокультурні зміни, виникли нові соціальні суперечності, які формували виклик системі підготовки людини до життя, а відтак – виклик системі освіти, яка потребувала оновлення. Освіта потребувала нових узагальнень, нової філософської парадигми розвитку. Відповіддю на ці виклики стала «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», затверджена Указом Президента України (2002 р.). Зупинимось на розгляді цієї проблематики більш детально.

Передусім варто розглянути конструктивні зміни системи освіти, детерміновані Указом Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні» від 12.09.1995 (№ 832/95) [334]. Власне цим указом обґрунтовано потребу глибокого системного реформування освіти з метою збереження потенціалу вищої освіти та обсягів підготовки фахівців, посилення державної підтримки пріоритетних напрямів освіти і науки, приведення у відповідність з найновішими світовими досягненнями сучасної науки. У названому вище Указі Президента України було передбачено: розробку стратегічних напрямів розвитку вищої освіти; удосконалення мережі вищих навчальних закладів, структури підготовки спеціалістів та ефективності їх використання; забезпечення якості освітньої діяльності, а також фінансової, господарської діяльності вищих навчальних закладів та соціального захисту учасників навчально-виховного процесу [176 с.6-7]. Окрім того, у ньому були окреслені не лише загальні принципи, спрямованість, тобто ідеологія процесу, а й конкретні напрямки діяльності, шляхи і засоби їх реалізації. Не визначеними, на жаль, виявилися ресурси,

зокрема, фінансові. Робота розпочалася з налагодження співпраці практичних працівників і керівництва освітньої галузі з ученими Академії педагогічних наук. Позитивні наслідки мало утворення в структурі Академії педагогічних наук Відділення педагогіки та психології вищої школи. Результатом співпраці науковців і педагогічних працівників, співробітників міністерства і підрозділів державної влади, стало наповнення реформи новим педагогічним і соціальним змістом. Серйозний соціальний резонанс мали такі кроки: оптимізація мережі закладів освіти, перехід до ступеневої системи навчання, впровадження нової, досить ефективної системи контролю якості навчально-виховного процесу, формування нормативно-правового поля освіти, створення концепцій гуманітарної освіти і виховання учнівської та студентської молоді [8], відродження приватного освітнього сектора та інші позитивні зрушення переважно у секторі вищої освіти.

Оптимізація мережі закладів освіти передбачає об'єднання малих навчальних закладів, укрупнення навчальних закладів з метою удосконалення освітнього процесу, підвищення ефективності та якості надання освітніх послуг, а також групування вищих навчальних закладів, які спеціалізуються в схожих галузях наукового знання. У вітчизняних реаліях першого десятиріччя незалежності й пізніше оптимізація, частіше за все, передбачала реорганізацію та закриття малокомплектних шкіл, передусім у сільській місцевості, у віддалених селах, де класи налічували від одного до чотирьох учнів. У багатьох випадках такі школи припиняли існування, адже вартість навчання учня у малокомплектній школі є значно дорожча, а якість – значно гірша [329]. Втім це були лише перші кроки й через тривалу демографічну кризу потреба в оптимізації існує досі. Набагато пізніше внаслідок оптимізації утворювались різні типи навчальних закладів (школа певного ступеня, навчально-виховний комплекс, школа інтернат, гімназія, ліцензія, колегіум, вечірня (змінна) школа, школа-родина та ін.) та використовувались різноманітні форми організації навчального процесі (екстернат, індивідуальна, дистанційна та ін.) [175, с. 370].

Щодо до переходу до ступеневої система навчання, то у вищій школі він відбувся на початку 1990-х. Ступенева система навчання передбачає здобуття різних освітньо-кваліфікаційних рівнях на відповідних етапах (ступенях) вищої освіти. Зокрема, освітньо-кваліфікаційний рівень «молодший спеціаліст» забезпечували вищі навчальні заклади першого рівня акредитації (технікум, училище та інші навчальні заклади, прирівняні до них). Рівень «бакалавр»(базову вищу освіту) забезпечували вищі навчальні заклади другого рівня акредитації (коледж та інші прирівняні до нього навчальні заклади). Освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст», «магістр» (повна вища освіта) забезпечувалась вищими навчальними закладами третього і четвертого рівнів акредитації. Проте, під впливом Болонського процесу ступенева система зазнала суттєвих змін, на яких ми зупинимося пізніше.

З 1999 р. категорія «ступенева освіта» застосовується також до загальної середньої освіти. Зокрема, Законом України «Про загальну середню освіту» було встановлено, що «відповідно до освітнього рівня, який забезпечується загальноосвітнім навчальним закладом (початкова, загальна середня освіта, повна середня освіта) існують різні типи загальноосвітніх навчальних закладів I, II, III ступенів. Школи кожного з трьох ступенів можуть функціонувати разом або самостійно» [333].

Формування нормативно-правового поля освіти передбачало прийняття Законів України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» (23.03.1996 р.), «Про професійно-технічну освіту» (10.02.1998 р.), «Про загальну середню освіту» (13.05.1999 р.), «Про позашкільну освіту» (23.06.2000 р.), «Про дошкільну освіту» (11.07.2001 р.), «Про вищу освіту» (17.01.2002 р.). Усі закони, окрім останнього, досі чинні й регламентують правове поле функціонування відповідних сфер.

Щодо концепцій гуманітарної освіти і виховання, йдеться про «Концепцію гуманітарної освіти України», яку було затверджено наказом Міністерства освіти України від 10 квітня 1996 р. [307] та «*Концепцію виховання дітей* і *молоді* в *національній системі освіти»*, що затверджена

колегією Міністерства освіти і науки України 28 лютого *1996* р [281]. Обидві документи розглядались як елементи нової ідеології освіти, яка повинна працювати на процес державотворення, становлення народу України як політичної нації. При цьому «Концепція виховання *дітей* і *молоді* в *національній системі освіти» визначала загальну для усіх навчальних закладі та суспільства в цілому систему виховних завдань, серед яких «забезпечення умов для самореалізації особистості», «відхід від уніфікації в процесі виховання, від орієнтації на «усередненого» вихованця», «культивування кращих рис української ментальності» та багато іншого, принципи національного виховання, напрями виховання - патріотичне, правове, моральне, трудове, фізичне, екологічне тощо, особливості виховання на різних рівнях освіти* [281].

Відродження приватного освітнього сектора почалося на поч. 90-х рр. XX ст. (перші вищі навчальні заклади такого типу виникли у II пол. 1991 р.). Із середини 1990-х рр. ця тенденція розвивається: відбувається кількісний та якісний стрибок - унаслідок державного визнання ВНЗ позабюджетного фінансування, їх акредитація. Виникнення приватної вищої освіти було зумовлене загальносвітовими тенденціями, пов'язаними з орієнтацією системи освіти на потреби інформаційного суспільства та ринкової економіки. Натомість приватні середні школи через неузгодженість нормативно-правової бази та дискримінаційні фінансово-економічні умови функціонування не набули значного поширення. Усього їх 218 (1,1%), у яких навчається 20,1 тис. учнів (0,4%) [334, с.89].

Окрім того, у сфері вищої освіти розпочався перехід до підготовки фахівців за нових спеціальностей. У системі осАавіти з'явилися національні університети і перші технопарки. Більш ефективною стала співпраця українських вузів із зарубіжними партнерами. Україна підписала Лісабонську конвенцію щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти в європейському регіоні, ратифіковану Верховною Радою України у 1999 р. Законом N 1273-XIVвід 03.12.99, що дало змогу Україні розпочати двосторонні переговорні

процеси щодо взаємне визнання документів про освіту з рядом зарубіжних країн, зокрема з Великобританією, Німеччиною, Румунією, Росією та іншими країнами СНД [306]. В цьому ж 1999 р. було офіційно розпочато Болонський процес, хоча В Україні рух за вступ до Болонського процесу активізувався лише з 2003 р. Це відбулось під впливом перелічених вище заходів, однак ключову роль відігравало прийняття та введення в дію у 2001 р. «Комплексу нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти». Даним документом регламентувалися нові вимоги до освіти і професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, що обумовлені ідеями і принципами ступеневої освіти в Україні.

Офіційне приєднання України до Болонського процесу відбулось 19 травня 2005 р. з підписанням відповідної декларації на конференції в місті Берген. Саме ця подія засвідчила факт визнання країнами – учасницями Болонського процесу вітчизняної системи вищої освіти та факт їх упевненості щодо спроможності України забезпечити реалізацію основних цілей Болонської декларації [312].

Втім за кілька років до цих подій Україна повною мірою відчула нові виклики до освіти, які спричинили розробку зусиллями десятків тисяч освітян, науковців, практичних політиків, діячів науки і культури, пересічних громадян, які надсилали свої пропозиції, брали участь в дискусіях і обговореннях, нового освітянського проекту – «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» [320], що була прийнята другим з'їздом працівників освіти у жовтні 2001 р.

Характеризуючи нові виклики до освіти, варто звернутися до тексту самого документу, де констатується, що «стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства і держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль

сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі, ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем» [289].

У тексті документу зазначається: «Актуальним завданням є забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя для всіх громадян та дальше утвердження її національного характеру. Мають постійно оновлюватися зміст освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень. Критичним залишається стан фінансування освіти і науки, недостатнім є рівень оплати праці працівників освіти і науки» [289].

Визнаючи позитивні зміни, що відбулися останніми роками у царині вищої освіти й відчуваючи, що це лише початок шляху, розробники доктрини акцентують увагу на проблемах, що потребують першочергового розв'язання: потребі державної підтримки дошкільної, загальної середньої освіти у сільській місцевості, професійно-технічної освіти, навчання здібних та обдарованих учнів і студентів, а також дітей з особливостями психічного і фізичного розвитку [289]. Зупинимося на цих проблемах більш детально.

Щодо галузі дошкільної освіти, варто зазначити, попри те, що у Законі України «Про дошкільну освіту» (2001 р.) сказано, що дошкільна освіта «є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні», що «це цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психологічних та фізичних особливостей, культурних потреб, а також формування моральних норм» [298] у держави перманентно не вистачало коштів на всебічний розвиток дитини дошкільного віку. Як наслідок скорочення числа дошкільних навчальних закладів та використання приміщень дитсадочків не за призначенням (в результаті черги батьків, щоб віддати дитину до садочка); низький рівень забезпечення матеріальної бази дошкільних навчальних закладів (методичного,

дидактичного, ігрового обладнання), наповнюваність якої здійснюється в основному за кошти батьків; проблема кадрів (молоді педагоги скоріше йдуть працювати гувернантками, ніж в дитсадок) тощо. Окрім того, зростання вартості послуг дитячих дошкільних закладів, яке не компенсується державними програмами соціального захисту материнства і дитинства, територіальна нерівномірність доступу до цих закладів призводить до невключеності й «випадання» певної частини дітей із системи дошкільної освіти, яка, як відомо, закладає основи для навчання у початковій школі. Згідно з результатами Всеукраїнського перепису населення України 2001 р., менше третини (26,7%) дітей віком до 7 років відвідували дошкільні заклади [112, с.149].

Глибинною причиною окреслених та інших проблем у сфері дошкільної освіти, була і залишається не лише банальна нестача коштів, але й, як зазначають розробники проекту «Біла книга», зміна педагогічної парадигми, перехід з часів розпаду СРСР від колективного (в дошкільних навчальних закладах) до індивідуального виховання. В результаті чого у суспільстві створюється негативний образ «злої тьоті» в дитячому садочку й одночасно заохочується індивідуальне виховання (в приватних садочках, в сім'ї за участі гувернантки) [24, с.16].

Щодо проблем загальної середньої освіти у сільській місцевості, то головним чином йдеться про неспроможність багатьох сільських шкіл забезпечити якісну освіту. Варто згадати вже згадувану вище проблему малокомплектних шкіл, вирішення якої пов'язується із оптимізацією мережі навчальних закладі, яка б враховувала освітні запити територіальних громад й забезпечувала ефективне використання фінансових, матеріально-технічних та кадрових ресурсів. Разом з тим, проблема якості освіти постає не лише в малокомплектних сільських школах. Як зазначають розробники проекту «Біла книга», середньостатистичний учень сільської школи зустрічається з наступними проблемами: не має можливості обирати тип навчального закладу, профіль навчання, факультативи, курси за вибором, гуртки, секції тощо; не має

постійного інформаційно-транспортного доступу до освітніх модулів, які надають якісну освіту; його часто навчає вчитель, який не є фахівцем з даного навчального предмета, має слабку мотивацію до професійного росту і підвищення педагогічної майстерності; не отримує належного медичного догляду, перебуваючи в навчальному закладі; навчається і виховується в середовищі застарілих технологій; а також можливості для його соціалізації і суспільного виховання обмеженні [24, с.44]

Проблеми професійно-технічної освіти зумовлені передусім тенденцією до зменшення мережі відповідних закладів освіти та потребою формування ефективної та гнучкої системи підготовки робітничих кадрів орієнтованої на соціально-економічний розвиток країни [186, с.183]. Переважна більшість закладів професійно-технічної освіти використовували програми підготовки, обладнання та матеріально-технічну базу часів СРСР.

Увага до проблеми навчання здібних дітей з особливостями психічного і фізичного розвитку зумовлена зростаючою потребою якісних змін чинної системи спеціальної освіти. Її викликали до життя, як зазначається у «Концепції державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами», яку було затверджено у 1999 р., «зростання за останні п'ять років на 22 % кількості дітей з особливими потребами в різних регіонах країни (дітей із складними комплексними дефектами, різними формами затримки психічного розвитку, дитячим аутизмом, девіантною поведінкою, труднощами у навчанні і спілкуванні), щорічним збільшенням на 5-6 тис-дітей-інвалідів, відсутність необхідної кількості спеціальних (корекційних) закладів, кваліфікованих кадрів та ін.».

Отже, розробники доктрини зосередили увагу на секторах освіти, які станом на початок 2000-х майже не зазнали реформування. Вони також вказали на проблеми, які традиційно знаходяться в епіцентрі уваги освітньої політики. «Необхідно істотно зміцнити навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію навчальних закладів, впровадити інформаційні технології, забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних

і науково-педагогічних працівників, запровадити нові економічні та управлінські механізми розвитку освіти» [320], констатується у тексті Доктрини.

Характеризуючи *філософію та зміст «Національної доктрини* розвитку освіти у XXI столітті», зазначимо, що вона визначила мету і відповідно до неї пріоритетні напрямки державної освітньої політики, сутність яких полягає у полягає у «створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» [320].

«Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», зазначають В. Андрущенко і І. Передборська, «побудована у відповідності до духу епохи, яка розгортається глобалізаційними і антиглобалізаційними процесами, авторитетним утвердженням демократії і прав людини, ринкових відносин та інформаційних технологій, легітимізацією на міжнародному рівні національних інтересів все більшої кількості народів і держав, прискореною динамікою соціокультурних процесів, підйомом авторитету особистості і гуманістичних цінностей. Вона враховує також ймовірні ризики й загрози, які завжди постають на шляхах перетворень, оновлення, модернізації. Її загальною філософією є філософія людини. Ця філософія змінює роль і статус освіти, її суспільне навантаження і відповідальність. Освіта розглядається в ній як функція суспільства з формування гармонійної, всебічно розвиненої, самодостатньої особистості, здатної «користуватися власним розумом» (Кант), розвиненими почуттями і волею, орієнтуватись у глобальних інформаційних потоках, жити і працювати у світі постійних змін і трансформацій. Водночас освіта виявляється і як стратегічний ресурс розвитку цивілізації. І це зрозуміло. Високі технології створюються розумом, що

зрощується освітою, наукою і культурою. В стратегічний прорив увійдуть, насамперед, високоосвічені, інтелектуально потужні нації – народи глобального світобачення і культури» [192, с.22].

Доктрина утверджувала реалістичний курс розвитку освіти в контексті постсоціалістичних перетворень, умовах утвердження демократичних і ринкових відносин, становлення інформаційного суспільства, перманентного оновлення і актуалізації знання у світовому глобалізаційному просторі. Принциповими в ній, за переконанням В. Андрущенка, є положення про необхідність забезпечення всяк і кожному рівного доступу до якісної освіти; утвердження новітніх інформаційних педагогічних технологій; впровадження мовних стратегій освіти; демократизація освіти і її адаптація до ринкових перетворень; підвищення конкурентоздатності у світовому освітньому просторі; вона спрямовується на утвердження національних інтересів, має здійснюватись впродовж життя, відповідати потребам особистості і суспільства, які постійно змінюються [5].

За змістом Доктрина складається з 16 невеликих розділів, деякі з яких присвячено тим же аспектам освіти, що й структурні складові затвердженої у 1993 р. Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»). Тому доцільно розглянути структурні компоненти Доктрини у співставленні із текстом Програми.

Щодо управління освітою, варто відзначити наступне. Якщо у відповідному розділі Програмі проголошувався «перехід від державного до державно-громадського управління», то аналогічний розділ Доктрини (розділ X «Управління освітою») констатує, що «сучасна система управління сферою освіти розвивається як державно-громадська» [320]. При цьому декларується необхідність створення нової, відкритої і демократичної моделі системи управління та пропонуються заходи із модернізації управління освітою, на яких ми зупинимось більш детально нижче, висвітлюючи питання демократизації управління освітою.

Питанню фінансування освіти приділялось багато увагу уваги у обох документах. Попри положення Програми про «пріоритетність витрат на розвиток освіти» та визначення доволі прогресивних шляхів реформування фінансового та матеріально-технічного забезпечення освіти, сподівання щодо «формування нових економічних основ системи освіти, створення належної матеріально-технічної бази» [289], які згадувались серед запропонованих у Програмі основних шляхів реформування освіти, не виправдались. У розділі XI Доктрини «Економіка освіти» знов таки обґрунтовується необхідність «фінансування освіти як пріоритетного напряму видатків бюджетів усіх рівнів». Втім у Доктрині запропоновані певні інновації щодо реформування економіки освіти, передусім через включення ринкових та контрольних механізмів. Серед них, «стимулювання інвестицій юридичних і фізичних осіб у розвиток освіти», «забезпечення ефективного використання коштів на функціонування та розвиток освіти», «поступовий перехід до формування видатків державного та місцевих бюджетів на освіту на основі встановлених нормативів», «забезпечення підзвітності та прозорості використання коштів», «здійснення економічної діяльності навчальними закладами на засадах неприбутковості», «запровадження змішаного фінансування інноваційних проектів», «застосування енерго- і теплозберігаючих технологій» [320] та ін.

Питання взаємодії освіти і науки також не нове. «Органічна інтеграція освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розроблень та здобутків педагогів-новаторів, громадських творчих об'єднань у навчально-виховному процесі» [289] були визначені серед основних шляхів реформування освіти у Державній програмі «Освіта», а пріоритетні напрями та шляхи реформування наукової діяльності у системі освіти були окреслені у відповідному розділі Програми. У розділі XII Доктрини «Освіта і наука» «поєднання освіти і науки» розглядається як визначна «умова модернізації системи освіти, головний чинник її дальшого розвитку». Серед інноваційних заходів із забезпечення інтеграції освіти і науки у Доктрині пропонується

«правовий захист освітніх інновацій», використання нових комунікаційно-інформаційних засобів для створення науково - інформаційного простору, «випереджальний розвиток педагогічної та психологічної науки» [289] тощо

Що стосується проблематики кадрової політики в галузі освіти, варто відзначити, що в обох документах чимало уваги приділяється саме питанню підготовки педагогів. В Програмі «підготовка нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професіонального та загальнокультурного рівня» окреслена серед основних шляхів реформування освіти, а «створення системи педагогічної освіти, що задовольняла б потреби суспільства» [289] виокремлено серед пропонованих Програмою шляхів роботи з педагогічними кадрами. У Доктрині же відповідному питанню присвячено окремий розділ – розділ XIII «Підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників», у якому підіймаються питання розвитку конкурентоспроможної системи відповідних навчальних закладів, розроблення та запровадження державних стандартів педагогічної освіти, періодичного оновлення і взаємоузгодження змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації, поліпшення системи стимулювання професійного зростання [320] тощо

Соціальні гарантії учасників навчального процесу - тема розділу XIV Доктрини та аналогічного розділу Програми. В обох документах визначається солідний перелік соціальних гарантій для педагогів, учнів та студентів, забезпечення яких донині залишається проблемним питанням. Низька заробітна плата та кричуща соціальна незахищеність учителів не дозволяють підтримувати на належному рівні їхню кваліфікацію, негативно позначаються на якості освіти. Проте у тексті Доктрини перелік гарантій виглядає досить привабливим й містить зокрема: «встановлення педагогічним працівникам фіксованих доплат для придбання навчальної та науково-методичної літератури», «виплати одноразової допомоги педагогічним працівникам, які призначаються на посаду вперше», «встановлення педагогічним працівникам пенсійного забезпечення на рівні 80-90 відсотків їх заробітної плати» [320].

Питанню міжнародного співробітництва у обох документах присвячено окремі розділи. Якщо у першому за хронологією документі метою міжнародного співробітництва визнається «забезпечення процесу інтеграції України у світовий науковий, освітній та культурний простори» [289], то у другому (розділ XV «Міжнародне співробітництво та інтеграція у галузі освіти») вже висувається більш амбітна мета - «вихід освіти, набутої в Україні, на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародного співробітництва, розширення участі навчальних закладів, учених, педагогів і вчителів, учнів, студентів у проектах міжнародних організацій та співтовариств» [320]. Окрім того, у тексті Доктрині представлений збільшений перелік потенційних суб'єктів співробітництва – не лише ЮНЕСКО, але й ЮНІСЕФ, Європейський Союз, Рада Європи, Світовий банк, зарубіжні освітянські фонди та ін.; окреслені заходи інтеграції вітчизняної освіти у міжнародний освітній простір, а також визначені основні шляхи моніторингу та використання зарубіжного досвіду в галузі освіти.

Й нарешті, в останньому XVI розділ Доктрини окреслено очікувані результати (у тексті програми такого розділу немає, натомість визначені заходи із реалізації Програми). У даному розділі висловлені сподівання на утвердження «нового типу гуманістично-інноваційної освіти», а випереджальний розвиток освіти за оцінками розробників документу «дасть змогу протягом наступних 10-15 років скоротити відставання у темпах розвитку, а надалі істотно наблизитися до рівня і способу організації життєдіяльності розвинутих країн світу» [320].

Оцінюючи зміст нового документу, міжнародні експерти висловлювали думку, що Доктрина відповідає вимогам часу, сучасним і перспективним європейським і світовим освітянським стандартам, провідними тенденціям їх розвитку [5].

Заслуговують на особливу увагу *головні напрями реалізації проекту: забезпечення рівного доступу до якісної освіти, демократизація управлінні галуззю та зміна термінів навчання.*

Проблемі *забезпечення рівного доступу до якісної освіти* присвячено сьомий розділ Доктрини «Рівний доступ до здобуття якісної освіти», у якому проголошено забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх громадян України незалежно від національності, статі, соціального походження та майнового стану, віросповідання, місця проживання та стану здоров'я [320]. У тексті Доктрини запропоновані сучасні механізмами вимірювання досягнутого рівня доступності та якості освіти - створення системи моніторингу освітнього процесу та ефективності управління освітою, а механізми та засоби забезпечення рівного доступу до якісної освіти запропоновані для кожної ланки освіти.

Зокрема, у дошкільній освіті серед них: створення умов для здобуття безоплатної дошкільної освіти у державних та комунальних навчальних закладах; створення широкої мережі дошкільних навчальних закладів різних типів та форм власності, розвиток їх матеріально-технічної бази; надання державою дотацій на утримання дітей у дошкільних навчальних закладах; запровадження соціально-педагогічного патронату сім'ї [320].

У результаті виконання вимог Доктрини, як зазначається у наступному державному документі, що був затверджений десятиріччя поспіль, припинено процес закриття дошкільних навчальних закладів, відновлюється та значно розширюється їх мережа відповідно до потреб населення. Разом з тим, констатується у цьому ж документі, мережа дошкільних навчальних закладів, стан їх навчально-матеріальної бази не повністю задовольняє потреби населення [322].

У сфері загальної середньої освіти до заходів із забезпечення рівного доступу до якісної освіти віднесено: обов'язкове здобуття повної загальної середньої освіти в обсягах, визначених Державним стандартом ; збереження та розвиток єдиного освітнього простору; оптимізації структури освітньої мережі для забезпечення навчання в одну зміну, створення умов для профільного, екстернатного і дистанційного навчання; здійснення профільного професійного навчання учнів старших класів; посилення

відповідальності сім'ї, місцевих влад за порушення прав дитини щодо обов'язковості навчання; надання адресної допомоги соціально незахищеним дітям; створення умов для здобуття якісної освіти незалежно від місця проживання тощо [320].

Попри активне впровадження окреслених заходів «для значної кількості дітей якісна загальна середня освіта стає все менш доступною», як відзначають учасники Парламентських слухань «Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи їх подолання», що відбулись у 2010 р. Останнє, на їх переконання, є наслідком того, що поки не вдалося сформувати оптимальну мережу загальноосвітніх навчальних закладів, яка була б адекватною до соціально-економічних умов розвитку тієї чи іншої території. Кожна четверта сільська загальноосвітня школа I-III ступенів має наповнюваність менше 100 учнів, що не дозволяє забезпечити якісне навчання. Надзвичайно повільно вирішується питання організації підвозу дітей до місць навчання.

Разом з тим, як зазначається в *«Національній стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»* модернізація мережі навчальних закладів з метою більш ефективного використання їх матеріально-технічних, кадрових, фінансових, управлінських ресурсів для забезпечення доступності та якості освіти здійснюється. Зокрема, розпочалось створення в сільських районах освітніх округів, яких станом на 2013 р. функціонувало майже 2 тисячі [322].

Доктриною були передбачені окремі заходи для забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливостями психічного і фізичного розвитку. Серед них варто виокремити наступні: створення умов для здобуття безоплатної освіти в державних і комунальних навчальних закладах; своєчасне виявлення та проведення діагностики таких дітей, врахування цих даних під час формування мережі закладів корекційної та реабілітаційної допомоги; забезпечення варіативності освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей дітей; створення системи допомоги батькам у їх

навчанні та вихованні; розгортання регіональної мережі спеціальних навчальних закладів усіх рівнів освіти, їх інтеграція у загальний освітній простір [320].

Варто відзначити, що після прийняття Доктрини, у якій питання інклюзивної освіти набуло державної ваги, відбулись певні зрушення у цій сфері. Зокрема, удосконалено структуру спеціальної школи, всіх її видів, запроваджено Державний стандарт початкової освіти дітей з особливостями фізичного та/або психологічного розвитку, як комплексного державного документу, що містить зміст освітніх галузей та базовий навчальний план, обов'язковий для всіх типів спеціальних закладів, незалежно від їх належності (державних, комунальних, приватних, благодійних) та типу. Водночас, темпи модернізації системи спеціальної освіти, констатує В. Бондар, не повною мірою відповідають потребам часу. Мережа спеціальних закладів, особливо для дітей зі складною структурою порушень психофізичного розвитку (дитячий аутизм, діти з комбінованими вадами), формується повільно і охоплює незначну кількість дитячого населення, а спектр спеціальних послуг за своїм змістом залишається доволі обмеженим [280].

У сфері позашкільній освіті Доктриною запропоновані такі заходи: забезпечення доступності освіти у державних та комунальних позашкільних навчальних закладах; розвиток цілісної міжгалузевої багаторівневої системи позашкільних закладів різних типів і профілів для забезпечення розвитку здібностей і таланту обдарованих дітей та молоді, а також задоволення потреб населення у додаткових культурно-освітніх, дослідницьких, спортивно-оздоровчих послугах; оновлення змісту й методичного забезпечення, індивідуалізації та диференціації навчання обдарованої молоді; створення системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів для позашкільної освіти і виховання. При цьому не приділяється належної уваги проблемі відтворення інфраструктури позашкільної освіти, яка в масі своїй була створена десятки років тому, потребує якісної зміни відповідно до сучасних вимог. Система

позашкільної освіти досі відчуває гострий дефіцит в сучасному обладнанні, інвентарі, комп'ютерній техніці, Інтернет зв'язку особливо для реалізації високотехнологічних програм: інженерних, науково-технічних, дослідницьких, винахідницьких [320].

У сфері професійно-технічній освіті Доктриною передбачено: надання можливості безоплатної первинної професійної підготовки у державних та комунальних професійно-технічних навчальних закладах; розвиток мережі професійно-технічних навчальних закладів різних типів, професійних спрямувань та форм власності з урахуванням демографічних прогнозів, регіональної специфіки та потреб ринку праці; поєднання професійно-технічної та повної загальної середньої освіти, забезпечення варіативності та гнучкості освітньо-професійних програм з урахуванням змін на ринку праці та попиту на нові професії; створення умов для надання відповідними закладами освітніх та інших послуг населенню, зокрема здобуття або підвищення кваліфікації, а також перепідготовки незайнятого населення; розвиток співпраці з замовниками підготовки кадрів, державною службою зайнятості; участь роботодавців у забезпеченні професійно-технічної освіти; оновлення матеріально-технічної бази та впровадження інформаційних технологій [320].

Результати виконання вказаних вище положень можна оцінити як незадовільні, передусім у частині надання якісної освіти. На сьогоднішній день українські заклади професійно-технічної освіти не спроможні надавати учням професійні навички, затребувані на ринку праці. Високий рівень непрацевлаштованості випускників закладів професійно-технічної освіти більшості областей України свідчить або про їхню незатребуваність на регіональних ринках праці (що дуже сумнівно, адже потреба в працівниках технічних спеціальностей існує завжди), або про невідповідність якості професійної освіти сучасним виробничим потребам, враховуючи застарілу матеріальну базу навчальних закладів, що не оновлювалася ще з радянських часів. Так чи інакше, сьогодні в економіці України склалася ситуація, коли попит на робітничі спеціальності залишається незадоволеним уже протягом

тривалого періоду, у той самий час рівень безробіття серед дипломованих робітників – найвищий серед інших професійних сфер [328].

Й нарешті, для забезпечення рівного доступу до якісної вищої освіти Доктриною передбачені наступні заходи: запровадження ефективної системи інформування громадськості про можливості здобуття вищої освіти; створення умов для здобуття безоплатної вищої освіти на конкурсних засадах у державних і комунальних навчальних закладах; удосконалення правових засад здобуття освіти за рахунок бюджетів усіх рівнів та коштів юридичних і фізичних осіб; розширення можливостей здобуття вищої освіти шляхом індивідуального кредитування; створення умов для здобуття вищої освіти дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування, та дітьми-інвалідами; забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці шляхом інтеграції вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств, запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання; додержання засад демократичності, прозорості та гласності у формуванні контингенту студентів, у тому числі шляхом об'єктивного тестування; створення умов для забезпечення навчання відповідно до потреб особистості та ринку праці [320].

Найбільш ваговим заходом із забезпечення рівного доступу до вищої освіти виявилось запровадження у 2010 р. зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників середньої школи. Втім нерівність доступу до вищої освіти залишається за рахунок окресленої вище проблеми - низької якості навчання у сільській місцевості. Остання зумовлює нижчий рівень знань випускників сільських шкіл і відповідно менші шанси вступу до ВНЗ, ніж жителів великих міст та обласних центрів. Можливості сільських жителів щодо участі у навчанні та його успішного завершення також зменшуються внаслідок віддаленості проживання від дому і необхідності у значних коштах для прожиття, оскільки сьогоднішні розміри студентських стипендій не можуть задовольнити навіть елементарні потреби молодої

людини [122, с. 150]. Окрім того, чимало невирішених питань залишається у частині забезпечення якості вищої освіти.

3.3 Процес демократизації українського освітнього простору

Варто також звернутися до питання демократизації управління галуззю та впровадження нової моделі системи управління освітою, яка ставала все більше відкритою і демократичною. Основи цієї моделі були закладені в Державні програмою «Освіта» – автономізація, самоврядування і співробітництво органів державного управління освітою всіх рівнів, навчально-виховних закладів, наукових установ, унаслідок реалізації яких, очевидно, і мало відбутися передбачуване Програмою «створення системного механізму саморегуляції галузі освіти на загальнонаціональному, регіональному, місцевому рівнях та в навчально-виховних закладах і наукових установах освіти» [289]. Однак сформульовані вище стратегічні завдання, якщо їх розглядати в контексті демократизації державного управління, залишились деклараціями. Усвідомлюючи цей факт, розробники Доктрини запропонували наступні заходи з модернізації управління освітою: оптимізацію державних управлінських структур, децентралізацію управління; перерозподіл функцій та повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами; перехід до програмно-цільового управління; поєднання державного і громадського контролю; запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації; прозорість розроблення, експертизи, апробації та затвердження нормативно - правових документів; створення систем моніторингу ефективності управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях; організацію експериментальної перевірки та експертизи освітніх інновацій; впровадження новітніх інформативно-управлінських і комп'ютерних технологій; демократизацію процедури призначення

керівників навчальних закладів, їх атестації; удосконалення механізму ліцензування, атестації та акредитації навчальних закладів; підвищення компетентності управлінців усіх рівнів; широке залучення до управлінської діяльності талановитої молоді, жінок, а також виховання лідерів у сфері освіти [289].

На практиці демократизація освіти виявилась досить складним і тривалим процесом. З часів СРСР влада сконцентрована в руках державного органу (нині цим органом є Міністерство освіти і науки), який наслідуючи радянський спосіб керівництва маже не практикує передачу повноважень. Окрім того, функції Міністерства часто дублюють функції місцевих і регіональних органів влади. Ситуація майже не змінюється, хоча «чітке розмежування функцій між центральними, регіональними та місцевими органами управління; забезпечення самоврядування навчально-виховних закладів і наукових установ» було серед стратегічних завдань реформування управління освітою у тексті Державної Програми «Освіта («Україна XXI століття»), так саме як положення про «ефективний перерозподіл функцій і повноважень між центральними органами влади та органами місцевого самоуправління» у проекті Національної доктрини розвитку освіти. На жаль, як і в тексті Державної Програми «Освіта» («Україна XXI століття»), і в цьому документі не міститься аналізу існуючого розподілу повноважень, а також пропозицій щодо більш ефективного перерозподілу функцій в системі управління освітою.

Реальні зміни у демократичні перетворення у системі вищої освіти відбулась набагато пізніше із прийняттям у 2014 р. нового закону про вищу освіту. Шкільна ж освіта потребує демократизації й дотепер.

Щодо зміни термінів навчання, то хоча відповідне положення не знайшло безпосереднє втілення у тексті документу, зміна термінів навчання могла стати одним із суттєвих наслідків реалізації Доктрини. Хоча перша спроба переходу на 12- річний термін навчання в загальноосвітніх навчальних закладах мала місце в 2000 р., коли було затверджено Постанову КМУ «Про

перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання» [335], основні заходи, спрямовані на оновлення змісту загальної середньої освіти, відповідно до нової структури середньої загальноосвітньої школи, розробка навчальних планів і програм для загальноосвітніх навчальних закладів різних типів відбувались після затвердження Доктрини й були орієнтовні на її вимоги. Передбачалось, що 12-річний термін навчання сприятиме зниженню навантаження на учнів, дасть більше часу на засвоєння складних програм, а учні старших класів здобуватимуть профільну освіту. До того ж аргументом на користь 12-річки був й залишається нині той факт, що у більшості європейських країн шкільна освіта розпочинається з 6, а в деяких, наприклад, у Великій Британії, навіть з 5 років і триває 12 – 14 років. У Європейському Союзі немає жодної країни, де тривалість загальної середньої освіти становила б менше 12 років [134, с.64], тобто у ВНЗ абітурієнти Європи вступають уже повнолітніми. Насправді, в Україні і Росії, де також діє 11-річна система загальної середньої освіти, наймолодший вік абітурієнтів. Такий юний вік стає проблемою, коли вітчизняні випускники намагаються вступити до університетів за кордоном.

Втім на початку 2000-х ці аргументи звучали не досить переконливо. Ідея 12-річки сприймалась неоднозначно в суспільстві, усім було зрозуміло, що її реалізація потребувала значної підготовки й фінансових ресурсів. Як зазначає В. Кремень «мережу профільних ліцеїв для учнів старших класів не підготували, населення її [реформу] не підтримувало, бо міністерство тоді не сформувало громадську думку щодо плюсів 12-річки» [285]. До цього можна додати те, що усвідомлення того факту, що початкова, основана та старша школи потребують окремих спеціально обладнаних приміщень, програм і вимог відбулось лише частково. Звідси породжувались нарікання щодо зазіхань школи на раннє дитинство та юнацтво.

9 червня 2010 року в Україні відбулися парламентські слухання, присвячені долі 12-річної загальної середньої освіти. Їхня суть полягала не стільки в технічному підрахунку років навчання, скільки в спробі відповісти

на глибше філософське питання: який термін освіти найкраще відповідає завданню формування цілісної, вільної та відповідальної особистості в сучасних умовах?

За результатами слухань було ухвалено рішення про повернення до 11-річного терміну здобуття повної загальної середньої освіти. Це рішення можна розглядати як визнання того, що тривалість освіти – це не просто організаційний параметр, а важливий філософський вибір, який відображає уявлення суспільства про те, скільки часу потрібна людині, щоб стати собою, і якою мірою держава має право «подовжувати» цей процес.

У рекомендаціях слухань підкреслювалося, що впродовж попередніх років була проведена значна робота з оновлення змісту освіти відповідно до світових тенденцій та ідей інтеграції української освіти в європейський простір. Було розроблено новий Державний стандарт, навчальні плани та програми, створено підручники нового покоління, запроваджено 12-бальну систему оцінювання та зовнішнє незалежне оцінювання. Особливо важливою філософською новацією стало профільне навчання у старшій школі – ідея, що освіта на завершальному етапі повинна не просто «давати знання», а допомагати молодій людині усвідомити власний шлях і зробити свідомий вибір щодо майбутнього.

Водночас учасники слухань констатували, що реалізація 12-річної моделі наштовхнулася на низку суттєвих обмежень: недостатність матеріально-технічних ресурсів, нерівність доступу до якісної освіти та неготовність системи до повноцінного трирічного навчання у старшій школі. З філософської точки зору це означало, що формальні зміни тривалості освіти випереджали реальні можливості створення умов для справжнього особистісного розвитку.

У результаті було запропоновано компромісне рішення, яке мало глибокий філософський зміст: зберегти найкращі ідеї 12-річної школи (зокрема профільне навчання та можливість здобуття професії) при одночасному скороченні терміну загальної середньої освіти до 11 років і

посиленні дошкільної освіти. Особливо важливою стала ідея обов'язкової дошкільної освіти дітей п'ятирічного віку. У філософському сенсі це означало визнання того, що становлення особистості починається значно раніше, ніж у школі, і що якісна освіта має бути неперервною: з перших років життя дитини. Таким чином, перехід до 11-річної моделі не був простим «поверненням назад». Це була спроба знайти більш реалістичний баланс між ідеалом повноцінного розвитку особистості та наявними можливостями системи, не відмовляючись при цьому від ключових філософських орієнтирів сучасної освіти: індивідуалізації, профільності та неперервності.

Запровадження 12-річного терміну здобуття повної загальної середньої освіти знову на порядку денному освітніх реформ. Структура пропанової нині 12-річної школи близька, скажімо, до німецької структури освіти (передусім, в частинах початкової та старшої школи) й до структури, яку в Україні намагались запроваджувати в часи розробки та прийняття Доктрини розвитку освіти. Сьогодні, як й початку 2000-них головна реформи – привести у відповідність до Європейських норм не термін, а якість навчання. Головне підготувати дітей, підлітків до життя в суспільстві XXI ст. та навчити вчитися протягом життя.

Оцінюючи загальні результати втілення в життя Доктрини розвитку освіти та здобутки попередніх реформ, серед найважливіших досягнень: поява нової методології розвитку української освіти (цілі і цінності демократичного суспільства, особистісного розвитку, збереження і примноження національної культури, інтеграція до європейського освітнього простору тощо); визначення засад рівного доступу громадян до якісної освіти усіх рівнів; оновлений зміст шкільної освіти, науково-методичний ресурс для переходу на повну 12-річну ЗСО (хоча цей процес було загальмовано); використання нових форм і технологій контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів, студентів ЗНО; атестація педагогів; державна акредитація освітніх закладів; запровадження нових навчальних технологій (ІКТ, компетентнісна освіта, дистанційна освіта, інтерактивні методики тощо); багатоканальне

фінансування галузі; розвиток діяльності професійних об'єднань [159, с. 385-386] тощо. Безпосередніми результати реалізації доктрини є модернізація змісту та вдосконалення організації всіх ланок освіти, створення нових навчальних підручників, започаткування організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, запровадження профільного навчання в старшій школі, вдосконалення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів, забезпечення загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів сучасними навчальними комп'ютерними комплексами, підключення їх до мережі Інтернет, оновлення системи мовної освіти (вивчення іноземних мов стало обов'язковим з першого класу) [190] тощо.

Разом з тим, незважаючи на декларованe проведення Україною активної політики щодо інтеграційних європейських процесів загалом та інтеграції у Європейський простір вищої освіти зокрема, з труднощами впроваджувалась в практику діяльності ВНЗ Європейська перевідна і накопичувальна система кредитів та трирівнева система вищої освіти. Не набула належного розповсюдження дистанційна форма навчання. З великими труднощами триває процес налаштування на визнання ВНЗ дипломів та результатів навчання як студентів, так і фахівців-іноземців. Доволі складно відбувався процес створення і впровадження системи управління якістю надання освітніх послуг Незважаючи на те, що в Україні невдовзі після прийняття Доктрини набули чинності національні стандарти управління якістю, аналогічні міжнародним стандартам, їх вимоги тривалий час не ставали необхідними для закладів вищої освіти [190 с.19].

Багато чого в Доктрині розвитку освіти не було втілено в життя, так й залишившись деклараціями про наміри. Зокрема, невирішеними залишились питання: стандартизації нормативів якості освіти на всіх рівнях та умов її здобування, що є основою створення в державі системи моніторингу нової економіки освіти; розбудови системи неперервної освіти, що мала охоплювати формальну, неформальну та інформальну сфери здобуття освіти громадянами

різного віку [159, с.388], залучення громадськості до управління освітою. Залишився незадовільним стан фінансового та матеріально-технічного забезпечення системи освіти, низьким - рівень оплати праці працівників освіти і науки [322].

Замислюючись над *причинами, що привели лише до часткового виконання нового освітянського проекту*, заслуговує уваги позиція багатьох дослідників вітчизняних реформ у галузі освіти щодо непослідовності реформ, незбалансованому характері перетворень як головної причини їх провалу або недостатньої ефективності. Зокрема, як зазначає С. Сисоєва, реформування сфери освіти в Україні не можна схарактеризувати як поступове, етапи реформи були розмитими у часі, накладалися один на другий, що значною мірою призвело до нагромадження цілей реформування й модернізації освіти, їх непослідовності і при цілком правильній постановці важкими для виконання [167, с.138]. Аналогічної думки дотримуються автори Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в України (До 20-річчя незалежності України)», у якій зазначається, що процес формування, реалізації і розвитку національної державної політики в освітній сфері «відбувався нерівномірно, успіхи чергувалися з утратами, швидкі реформи – повільним просуванням уперед, нерідко тупцюванням на місті та відступами. [321, с.8]. Ці процеси повною мірою характеризують діяльність із реалізації Доктрини розвитку освіти.

Непослідовність реалізації власне Доктрини розвитку освіти пояснюється значною мірою *політичною нестабільністю*, *частою зміною владних команд, невизначеністю орієнтирів щодо ідеологічної консолідації суспільства.* Адже Доктрину було прийнято у 2002 р. за часів режиму Л. Кучми, а її реалізація припала на часи президентства Л. Кучми, В. Ющенка та В. Януковича, які дотримувались принципово різних політичних та ідеологічних орієнтирів.

Послідовності реформ не сприяла тривала економічна й екологічна кризи; демографічні зміни (зниження народжуваності, міграція, збільшення

кількості знелюднених населених пунктів), а також руйнівні соціальні ефекти освіти (корупція, політизація управління, нерівність в у можливостях здобуття якісної освіти). Наприклад, інновації в освіті мають впроваджуватися у взаємозв'язку з інноваційними процесами в економіці, новими соціальними стандартами. Не можна досягти помітних результатів в інноваційному реформуванні всієї галузі, вдаючись лише до локальних кроків. Скажімо, зосередитись лише на модернізації змісту і випуску підручників чи на оснащенні шкіл комп'ютерами, профільному навчанні, залишаючи при цьому стару матеріальну базу, не створюючи сучасного обладнання, вчасно і адекватно не перенавчаючи педагогів. Лише комплекс інновацій у цілях, змісті, умовах, процесах і результатах навчання дає важелі для набуття українською освітою ознак інноваційності [159, с. 391].

Отже, одне з ключових пояснень часткової реалізації досліджуваного освітянського проекту ґрунтується на визнанні того факту, що Україна залишається країною з перехідною економікою та суспільством, яке переживає період змін, та якому властива непослідовність та незбалансованість у здійсненні перетворень.

Замислюючись над причинами часткової реалізації Доктрини варто також пригадати застереження, висловлені В. П. Андрущенком невдовзі після затвердження Доктрини. Перше, зазначав дослідник: «прийняття Доктрини не розв'язує всього комплексу проблем, які накопичились у сфері освіти, вона лише визначає основні орієнтири, парадигму (загальну філософію) її розвитку у майбутньому; друге, цей документ слід розглядати не в статиці, а в динаміці всього суспільного розвитку; його орієнтири можуть бути уточненими в міру зміни суспільних пріоритетів; третє: пересічний чиновник, від якого залежить реалізація Доктрини, аж ніяк не перейметься її стратегічними орієнтаціями до тих пір, доки освітяни будуть пасивними спостерігачами, прохачами, а не активними суб'єктами (кожен на своєму рівні) освітньої політики; нарешті: вона залишиться на папері, якщо ми не передбачимо конкретні заходи (і

засоби, в тому числі і фінансові) її імплементації в реальну освітянську практику [5].

Дійсно, Доктрина містила в собі перелік доволі амбітних намірів щодо реформи системи освіти, які не здобули втілення у попередньому документі – Державній програмі «Освіта». Україна XXI сторіччя, й не завжди передбачала конкретні механізми їх втілення в життя.

Усвідомлення нових завдань та зміни у царині освіти невдовзі викликали до життя прийняття ще одного документу *«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»* [322], що підтверджує застереження відомого дослідника освіти щодо необхідності розгляду Доктрини не в статиці, а в динаміці всього суспільного розвитку. Власне новий документ конкретизує основні шляхи реалізації концептуальних ідей та поглядів розвитку освіти, визначених Доктриною.

Знов-таки В.П. Андрущенко мав рацію у тому, що реалізація Доктрини, як й будь-якого іншого документу відповідного рівня, суттєво залежить від людського фактору й потребує активної позиції виконавців, у даному випадку - чиновників освіти. Чиновники освіти, так само як переважна більшість громадян України, протягом потенційного періоду реалізації Доктрини переживали періоди надій та розчарувань у зв'язку із змінами ідеологій, політичного курсу, економічнім зростанням та кризами, що не могло не відбитися на їх життєвій позиції та професійній діяльності.

Й нарешті, Доктрина вимагала розробки конкретних заходів її імплементації в реальну освітянську практику та ресурсів, передусім фінансових ресурсів. В ситуації, коли вартість навчання одного учня в Україні в 10-20 разів менше, ніж у країнах Європи, фінансування освіти потребує кардинального оновлення. Потрібні не просто капіталовкладення для покращення умов навчання та виховання, оновлення шкільних приміщень, навчальних корпусів та гуртожитків, майстерень, корпусів для практичних занять та лабораторій, засобів навчання, обладнання та інструментів, необхідні принципово інші схеми фінансування освіти, таке як, скажімо,

«бюджетування, яке орієнтовано на результат», на необхідності якого наголошують іноземні експерти. Зокрема, експерт Світового банку М. Мерсер зазначає: «Фінансування освіти в Україні не відповідає меті її існування, адже тут існує виключно постатейне бюджетування і немає бюджетування, спрямованого на результат. Поява програмно-цільового бюджетування означатиме надання можливості навчальним закладам подавати проекти своїх бюджетів, які б нагадували проекти бізнес-планів» [326]. По суті наголошується на необхідності розвитку економіки освіти, якій, зокрема, в Доктрині було присвячено окремий розділ. Досягнення нової якості освіти залежить не лише від ефективної економіки освіти, але й від ефективних нормативно-правових та організаційно-фінансових механізмів залучення та використання ресурсів, реального соціального статусу, професійного рівня педагогічних працівників, їх підтримки з боку держави; реорганізації системи управління освітою відповідно до завдань освітніх реформ [304].

Окрім того, до часткового виконання Доктрини призвела також вже згадувана вище проблема надмірної централізації управління освітою, подолання якої, до речі, є однім з важливіших завдань цього освітянського проекту. Цей парадокс можна пояснити невідповідність між намірами передачі повноважень (деконцентрації) і фактичною концентрацією функцій прийняття рішень центральними органами влади. До того ж, органи центральної влади діють вкрай нескоординовано. Зокрема, Міністерство освіти України, згідно закону України «Про освіту» є центральним органом державної виконавчої влади, який здійснює керівництво в сфері освіти й бере на себе значний перелік повноважень при практичній відсутності можливості передачі повноважень. До того ж, більшість повноважень, які бере на себе Міністерство освіти і науки згідно із Законом України «Про освіту», сформульовані як заборона для інших учасників брати на себе відповідні функції, що суперечить проголошеним намірам щодо утвердження державно-громадської системи управління освітою, про що йдеться в Державній Програмі «Освіта» і в тексті Національної доктрини розвитку освіти.

При цьому відповідальність за надання освітніх послуг не зосереджена ні в одному міністерстві, а розподілена між декількома відомствами. Міністерство освіти і науки відповідає за програми навчання, дотримання стандартів. Питаннями заробітної плати, соціальних виплат учителям займаються Міністерство фінансів, Міністерство економіки та з питань європейської інтеграції, а також Міністерство праці та соціального захисту. Матеріально-технічне забезпечення навчального процесу перекладено на місцеві органи влади. При такій кількості «управлінських надбудов», координація між діями цих відомств дуже проблематична. Органи центральної влади дуже часто приймають рішення, не радячись між собою. Складається враження, що вони діють не в інтересах споживачів освіти, а змагаються між собою, відстоюючи вузькополітичні, корпоративні, відомчі інтереси. Окрім того, нижчестоящі органи виконавчої влади фактично дублюють функції органів управління, розташованих вище. Така ієрархічна субординація без функціонального розподілу відповідальності призводить до того, що районні відділи освіти не в змозі забезпечити нормальну роботу галузі. Будучи спостерігачами такої ситуації батьки, хоча й є найбільш зацікавленими учасниками освітнього процесу, мало в чому можуть впливати на існуючий стан справ. Таким чином, надмірна концентрація влади в руках центральних органів влади, відсутність координації між різними центрами управління освітою, дублювання повноважень спричиняють вже згадувану вище непослідовність кроків та гальмують виконання завдань Доктрини розвитку освіти та інших стратегічних документів державної ваги.

Висновок до третього розділу. Підводячи підсумки здійсненого дослідження, зазначимо наступне. Через декілька десятиріч після затвердження першого стратегічного документу – Державної програми «Освіта». «Україна XXI сторіччя» та після доленосного Указу Президента України «Про основні напрями реформування...», яким було детерміновано конструктивні зміни передусім системи вищої освіти, система підготовки людини до життя потребувала нових узагальнень, нової філософської

парадигми розвитку. Тривав пошук нових шляхів забезпечення доступності здобуття якісної освіти, оновлення змісту освіти, фінансування освіти і науки, зміцнення навчально-матеріальної бази тощо. Особливо загострились проблеми державної підтримки дошкільної, загальної середньої освіти у сільській місцевості, професійно-технічної освіти, навчання здібних та обдарованих учнів і студентів, а також дітей з особливостями психічного і фізичного розвитку. У відповідь на окреслені виклики та потреби з'явився новий освітянський проект – «Національна доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» (2001).

Філософією Доктрини стала філософія людини, яка змінює роль і статус освіти, її суспільне навантаження і відповідальність. За змістом Доктрина складається з 16 розділів, деякі з яких уточнюють положення Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»). Зокрема, обидва документи містять розділи, присвячені проблемам національного виховання, управління освітою, економіки освіти (щоправда у першому за хронологією документі йшлося не про економіку освіти, а про її фінансове та матеріально-технічне забезпечення), кадрової політики (у тому числі підготовки та соціальних гарантій педагогічних працівників), взаємодії освіти і науки, міжнародного співробітництва. В тексті Доктрини вони наповнюються новим змістом, в дусі часу пропонуються шляхи модернізації вказаних сфер. Дякуючи Доктрині уперше набувають державної ваги питання впровадження мовних стратегій освіти, забезпечення здоров'я громадян засобами освіти та фізичного виховання, рівного доступ до здобуття якісної освіти, впровадження інформаційних технології в освіті, визнається залежність розвитку громадянського суспільства від освіти, окреслені шляхи реалізації безперервної освіти.

Серед головних напрямів реалізації проекту: забезпечення рівного доступу до якісної освіти (шляхи деталізовані для дошкільної, загальної середньої, інклюзивної, позашкільної освіти, професійно-технічної, вищої освіти), демократизація управлінні галуззю (розвиток державно-громадського

управління, децентралізація тощо) та зміна термінів навчання (спроба переходу до 12-річної загальної середньої освіти). Нажаль не усе було втілено в життя. Невирішеними залишились питання: стандартизації нормативів якості освіти на всіх рівнях та умов її здобування, що мала стати основою економіки освіти, оптимізації розподілу повноважень в управлінні освітою та залучення громадськості до нього, ресурсного забезпечення освіти та соціальних гарантій педагогічних працівників, а запровадження 12-річки знову на порядку денному.

Серед основних причин, що привели лише до часткового виконання нового освітянського проекту: непослідовність реформ, що зумовлена політичною нестабільністю, частою зміною владних команд, невизначеністю орієнтирів щодо ідеологічної консолідації суспільства, економічними кризами, демографічними факторами, соціальним розшарування суспільства та його деструктивними наслідками; брак конкретних заходів імплементації Доктрини в реальну освітянську практику та ресурсів, передусім фінансових; надмірна концентрація влади профільним Міністерством, відсутність координації між різними центрами управління освітою, дублювання повноважень.

РОЗДІЛ IV. МІФОЛОГЕМИ СТАБІЛЬНОСТІ ТА ЗРОСТАННЯ НА ШЛЯХУ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

Період української освітянської історії від 2007 до 2015 року навряд чи можна назвати провальним. Деякі позитивні результати були досягнуті. Однак, загалом національна система освіти, створена попередніми поколіннями реформаторів, скоріш руйнувалась, ніж розбудовувалась. Більш-менш помітними позитиви розвитку освіти стали в період керівництва галуззю міністром І.Вакарчуком. Його наступники увійшли в історію, здебільшого, як її руйнівники. Зупинимось на цьому більш детально.

Ключову роль в цей період відігравав Указ Президента України Віктора Ющенка *«Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні»* (липень, 2005 р.) на виконання якого була спрямована вітчизняна освітня політика до 2010 року (протягом періоду президентства В. Ющенка). Оцінюючи значення згадуваного вище документу, підкреслимо, що саме у ньому були окреслені ключові напрями освітньої реформи послідуючих років.

Враховуючи перспективи інтеграції України до Європейського Союзу, підкреслюється в Указі, в державі має бути здійснена низка освітніх інновацій, головними серед яких є: розробка та затвердження програми роботи з обдарованою молоддю, що спрямована на створення в Україні сприятливих умов для пошуку, підтримки і стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному суспільстві; забезпечення реалізації процесу інформатизації освіти, що передбачало завершення комп'ютеризації загальноосвітніх шкіл, забезпечення їх телекомунікаційними засобами виходу до міжнародної інформаційної мережі Інтернет; зміцнення демократичних засад в освіті, у тому числі шляхом розвитку учнівського і студентського самоврядування, залучення в установленому порядку дітей та молоді до участі у вирішенні питань місцевого значення; проведення вступних випробувань до вищих

навчальних закладів шляхом зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти; удосконалити процес прогнозування потреби суспільства в педагогічних кадрах; створення національної системи моніторингу якості освіти на основі критеріїв держав - членів Європейського Союзу та забезпечення участі загальноосвітніх навчальних закладів у міжнародних обстеженнях якості освіти; викорінення хабарництва; здійснення заходів, спрямованих на реалізацію в Україні положень Болонської декларації; радикальне поліпшення фінансування галузі тощо.

4.1 Суперечності реформаторських планів та програм періоду 2007 – 2016 рр.

Насамперед серед означених вище напрямків були реалізовані передусім заходи із впровадження зовнішнього незалежного оцінювання випускників (далі ЗНО), які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів. Хоча ідея ЗНО навчальних досягнень випускників народилась ще на початку 1990-х й здобула розвиток на початку 2000-х, втім саме з прийняттям означеного вище указу пов’язують розгортання всеохоплюючого запровадження ЗНО в Україні.

Постанова КМУ № 1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти» від 31.12.2005 р., що слідувала за Указом, унормувала цей процес. З цього періоду послідовно запроваджувались наступні кроки, спрямовані на забезпечення функціонування ЗНО: 1) створення відповідної інфраструктури: Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО), регіональні центри оцінювання якості освіти, пункти тестування, лабораторії при Інститутах післядипломної педагогічної освіти тощо; 2) напрацювання технологій складання завдань для проведення зовнішнього оцінювання, удосконалення їхнього змісту, навчання педагогічних працівників щодо проведення тестування, безпосередньої

організації процесу, а також перевірки результатів; 3) проведення інформаційних кампаній, спрямованих на роз'яснення населенню переваг і особливостей організації зовнішнього тестування. Власне у 2005 році відбулось тестування 10030 учнів з 1567 шкіл України, а у 2008 році вступ до всіх українських ВНЗ, незалежно від їх підпорядкування та форми власності, здійснювався за результатами тестування, відображеними у сертифікатах. Як наслідок у 2009 році у ЗНО, що виконувало роль державної підсумкової атестації і сертифікації, взяв участь 433501 абітурієнт.

Не дивлячись на певні недоліки в організації ЗНО, які протягом багатьох років не вдається подолати, його важливість як для отримання об'єктивних даних про якість національної системи освіти, так і для сертифікації реального рівня розвитку кожного учня не викликає сумнівів. Аналіз досвіду вступної кампанії до українських ВНЗ засвідчує, що з введенням ЗНО відбулися позитивні зрушення в забезпеченні рівного доступу громадян до вищої освіти на засадах об'єктивності і справедливості. Багато фахівців розцінюють цю соціально важливу акцію як одну з плідних системних реформ української освіти.

Окрім впровадження ЗНО, активно розроблялись та впроваджувались заходи щодо реалізації в Україні положень Болонської декларації, значення якої у розвитку національній системи освіти розглянемо нижче.

Проте у сферах виховної роботи, підготовки педагогічних кадрів та фінансування галузі суттєвих змін не відбулось, що підтверджує Указ Президента № 244 *«Про додаткові заходи щодо підвищення якості освіти в Україні»* [322] від 20.03.2008. У цьому документі наголошується на необхідності удосконалення системи підготовки педагогічних працівників, поліпшення виховної роботи з дітьми, учнівською і студентською молоддю, зменшення негативних впливів на них соціального середовища, поліпшення умов навчання для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей з обмеженими фізичними можливостями, вживання заходів щодо підвищення соціального статусу педагогічних працівників,

удосконалення порядку фінансування дошкільних і позашкільних навчальних закладів тощо.

Банально, але факт: теоретичні розвідки мають передувати практиці. На жаль, здавалося б такі зрозумілі для побутового мислення питання, як скажімо, фінансування галузі, виховна робота у вузі, боротьба з хабарництвом тощо, досі залишаються «відкритою книгою» для сучасної педагогічної теорії. Мало дослідженим з точки зору соціокультурної динаміки ціннісних орієнтацій, залишається студентство, особливо випускники вищих навчальних закладів. Їх світоглядна позиція в контексті отримання так званого «першого робочого місця» та «відпрацювання» за призначенням у наукових розвідках сучасних юнологів ледь проглядається.

У досліджувані нами роки зростає розрив між вищою освітою та ринком праці, освітянами та працедавцями. Так, щороку скорочувалась кількість випускників ВНЗ, які одержують направлення на роботу: якщо в 2004 р. цей показник становив 35,0% від загальної кількості випускників ВНЗ III-IV рівнів акредитації, то в 2009 р. – 30,4%. Основні причини такої негативної тенденції полягали у невідповідності знань, умінь і навичок випускників вимогам працедавців; незакріпленості теоретичних знань студентів на практиці; невідповідності освітньо-професійної структури випускників запитам галузей економіки. Відсутність взаємодії роботодавців із закладами вищої освіти обмежує можливості працевлаштування випускників ВНЗ. Українські роботодавці не бажають інвестувати в освіту: доказом цього є низький рівень оплати юридичними особами навчання студентів [83, с.101-102].

Подолання цих викликів передусім пов’язували з модернізацією української освіти та її поступовою інтеграцією до європейського освітнього простору. Саме тому зусилля науковців і практиків були спрямовані на те, щоб через сферу освіти реалізувати стратегічний європейський вибір України.
Першим серйозним кроком у цьому напрямку стала ратифікація Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій у системі вищої освіти Європи. Верховна

Рада України ухвалила це рішення наприкінці 1999 року. Саму Конвенцію, розроблену під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО, Україна підписала ще 11 квітня 1997 року в Лісабоні (Португалія). Разом з Україною документ підписали 42 країни, більшість з яких згодом стали засновницями Болонського процесу.

Лісабонська угода декларує наявність та вагомість різноманітних освітніх систем і має на меті створення умов, за яких більша кількість людей, скориставшись усіма перевагами і здобутками національних систем освіти і науки, зможе бути мобільними на європейському ринку праці [172, с. 3]. По суті даним документом встановлюються домовленості між державами щодо основних термінів, за допомогою яких описуються моделі вищої освіти в Європі; визначаються компетенції державних органів, головні принципи оцінки кваліфікації та періодів навчання; узгоджуються механізми визнання кваліфікацій вищої освіти, інформації про оцінку вищих закладів освіти, порівняння документів про освіту тощо.

У межах даної Конвенції під кваліфікацією з вищої освіти розуміється будь-яке звання, диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує успішне закінчення програми з вищої освіти, а визнання – формальне підтвердження компетентним органом якості іноземної освітньої кваліфікації для цілей доступу до навчання або здійснення фахової діяльності [306].

Відповідно до тексту Конвенції, кожна країна має сприяти визнанню періодів навчання за таких умов: якщо попередньо була укладена угода між вищим закладом освіти або компетентним органом, який засвідчує відповідний період навчання, та вищим закладом освіти або компетентним органом, відповідальним за визнання, яке запитується; якщо вищий заклад освіти, в якому був завершений період навчання, видав свідоцтво чи виписку із залікової книжки, що підтверджує успішне виконання студентом вимог, які пред’являються до цього періоду навчання [306].

Ураховуючи те, що рішення про визнання ґрунтується на знаннях і навичках, які підтверджуються кваліфікацією з вищої освіти, відповідно до Конвенції, кожна країна визнає присуджену іншою країною кваліфікацію, якщо кваліфікація, визнання якої запитується, суттєво не відрізняється від відповідної кваліфікації на території країни, в якій запитується визнання.

Для сприяння у визнанні кваліфікацій, що стосуються вищої освіти, сторони здійснюють зусилля, щоб установити прозорі системи для повного опису отримуваних кваліфікацій. Усвідомлюючи потребу в точній та сучасній інформації, кожна сторона зобов'язана встановити або підтримувати національний інформаційний центр і проінформувати держави-депозитарії про її встановлення або про будь-які зміни, що здійснюють вплив на його роботу [83, с.53].

Наслідками визнання на території тієї або іншої країни кваліфікації з вищої освіти, присудженої на території іншої країни, відповідно до тексту документа, може бути: доступ до подальшого навчання в системі вищої освіти, включаючи складання відповідних іспитів, або до підготовки докторської дисертації на таких самих умовах, що висуваються власникам кваліфікацій, присуджених на території країни, в якій запитується визнання; використання академічного звання відповідно до законів і правил країни або юрисдикції країни, в якій запитується визнання. Крім того, визнання може полегшувати доступ до ринку праці відповідно до законів і норм або юрисдикції країни, в якій запитується визнання [338].

Головну ідею, зафіксовану в Лісабонській конвенції, можна визначити так: дати європейцям можливість повною мірою користуватися цим джерелом різноманіття шляхом полегшення доступу жителів та учнів навчальних закладів кожної держави до освітніх ресурсів інших держав. Учасники цієї Конвенції, усвідомлюючи той факт, що право на освіту є невід'ємним правом людини, і що вища освіта, яка сприяє пошукам та розширенню знань, становить винятково багате культурне й наукове надбання як для окремих людей, так і для всього суспільства, уважають, що вища освіта повинна

відігравати життєво важливу роль у збереженні миру, взаєморозуміння й толерантності, а також у створенні взаємного довір'я між народами та державами [83, с.44].

Роком пізніше міністри освіти Франції, Німеччини, Великої Британії та Італії 25 травня 1998 року в Парижі на цій основі прийняли Спільну Сорбонську декларацію «Про гармонізацію архітектури європейських систем вищої освіти». Вони заявили, що «Європа – це не тільки євро, банки і економіка: вона повинна стати також і Європою знань», що вимагає будувати і підсилювати інтелектуальну, культурну, соціальну та технічну базу континенту, основою яких є університети, яким і належить вирішальна роль у такому розвитку» [172, с.133]. Таким чином, Сорбонська декларація визначила центральну роль університетів у розвитку європейських культурних цінностей. Вона обґрунтувала створення Зони європейської вищої освіти як основного шляху розвитку мобільності громадян із можливістю їхнього працевлаштування для загального розвитку континенту [83, с.129].

Своєрідним продовженням і розвитком Сорбонської декларації стала Болонська конвенція, підписана 19 червня 1999 року 29 країнами Європи, яка власне започаткувала серію перетворень в галузі освіти багатьох європейських країн, що здобули назву Болонського процесу (від назви університету в італійському місті Болонья, де були започатковані такі ініціативи).

Під Болонським процесом науковці і освітяни розуміють процес об’єднання Європи, який супроводжується мав на меті формування спільного освітнього і наукового простору та розробленням єдиних критеріїв та стандартів [19, с. 71]. Інтеграційний процес у науці й освіті має дві складові: формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів (Magna Charta Universitatum), та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета цього процесу – консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення

конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях [300].

Таким чином, розроблення та підписання Лісабонської і Сорбонської декларації М. З. Згуровський називає передісторією Болонського процесу [300], тоді як з Болонської декларації відкривається власне його історія. Її підтримують комюніке Єврокомісії «Міжнародний вимір Європейського дослідницького простору», а також ключові декларації Європейської асоціації університетів: Саламанкська (2001), Грацька (2003), Глазгоська (2005) та Лісабонська (2007).

Центральним документом став Болонська декларація, підписана 19 червня 1999 року міністрами освіти 29 європейських країн, що започаткувала Болонський процес. Вона передбачала: *запровадження* двоциклової системи вищої освіти: бакалаврат (базовий рівень) та магістратура (повний цикл); *впровадження* системи кредитів ECTS для полегшення мобільності студентів; *створення* єдиного, прозорого та порівнянного додатка до диплома, зрозумілої в усьому європейському просторі; *стимулювання* мобільності студентів, викладачів, дослідників та адміністраторів освіти; *розвиток* спільних механізмів забезпечення та контролю якості освіти з метою уніфікації критеріїв і методологій; *посилення* європейського виміру вищої освіти, зокрема через наукові дослідження та розробку конкурентоспроможних освітніх програм [18, с. 124].

За Болонською декларацією країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року. Передбачалось, що у межах створеного європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area – EHEA) мають діяти єдині вимоги про визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільність громадян, що істотно підвищить конкурентоспроможність європейського ринку праці й освітніх послуг. Створення єдиного європейського простору вищої освіти

відбулося під час конференції у Будапешті та Відні у березні 2010 р. (як було заплановано), а подальшими етапами Болонського процесу передбачено вдосконалення ЄПВО упродовж десятиріччя до 2020 року [274].

У межах даного дослідження представляє інтерес передусім приєднання нашої країни до Болонського процесу, з яким були пов'язані великі сподівання на можливість здійснити структурні перетворення вищої освіти за узгодженою системою критеріїв, стандартів і характеристик, що дозволить Україні стати визнаною частиною європейського освітнього і наукового простору.

Приєднання України до Болонського процесу відбулось 19 травня 2005 року під час конференції міністрів освіти європейських країн у Бергені (Норвегія). На ній міністри 45 держав, у тому числі України, 20 травня 2005 року прийняли підсумкове комюніке «Європейський простір вищої освіти – досягнення цілей», яким визначалися пріоритети у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти до 2010 р. Підписання від імені України цих документів започаткувало реальне приєднання нашої держави до Болонського процесу та офіційне осмислення і впровадження в навчальний процес національними інституціями його принципів [83, с.74].

Передусім, Україна взяла на себе зобов'язання запровадити стандарти, рекомендації та основні інструменти ЄПВО: національну рамку кваліфікацій, європейську кредитно-трансферну систему, додаток до диплома європейського зразка [80, с.81]. Це передбачало, між іншим, ратифікацію Лісабонської конвенції про визнання ступенів та періодів навчання, виконання принципів та їх інкорпорацію в національне законодавство та підтримку доповнень Лісабонської конвенції про визнання подвійних дипломів, двох або більше країн ЗПВО.

Окрім міжнародного визнання документів про вищу освіту та зміцнення позицій вищих навчальних закладів України на європейському та світовому ринку освітніх послуг «План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на

період до 2010 року», затверджений наказом МОН від 13.07.2007 р. передбачав також модернізацію системи вищої освіти, системи та структури кваліфікацій; удосконалення змісту вищої освіти та організації навчального процесу; підвищення ефективності та якості вищої освіти [279].

Оцінку значення Болонської декларації у розвитку національної системи освіти знаходимо у працях В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, М. З. Згуровського, В. С. Журавського, С.О. Сисоєвої та ін. Підкреслюючи своєчасність і необхідність неминучої освітньої реформи, викликаною до життя Болонським процесом, усі вони та чи інакше висловлювали думку про потребу гармонійного поєднання європейських нововведень і кращих вітчизняних традицій.

Так, В. П. Андрущенко зазначав, що Болонський процес був лейтмотивом поточного десятиріччя (мається на увазі перше десятиріччя 2000-х) у розвитку освіти, закликаючи до глибоко дослідження таких питань як: запровадження кредитно-модульної системи, академічна мобільність викладачів та студентів, забезпечення рівного доступу громадян до якісної освіти, освіта протягом життя, взаємозв'язок системи «освіта-наука-практика-виробництво» [4, с. 6]. При цьому В.П. Андрущенко зауважував, що універсалізація освітніх систем, стимульована Болонськими домовленостями, має свої межі. Адаптуючи освіту до рівня європейських стандартів, ми маємо розвивати власну освітянську національну традицію, зберігати й обстоювати «педагогічну матрицю» української освіти, вводити її надбання у європейський і світовий освітній простір [4, с.17].

М. З. Згуровський оцінював Болонський процес як інструмент гармонізації нашої системи освіти з європейською, що вимагало вирішення глибоких, хоча й традиційних проблем [300]. Вони пов'язані з оновленням змісту освіти й з вдосконаленням її методології відповідно до суспільних і технологічних перетворень, які відбуваються як у нашій країні, так і в світі. «Якщо майбутнє України пов'язане з Європою, то не можна надалі стверджувати, що Болонський процес має для нас лише просвітнє та

пізнавальне значення. Надання високої оцінки національній системі освіти не має заспокоювати нас і стримувати глибинне її реформування» [300].

Оцінюючи значення для України Болонської декларації та інших документів, що супроводжують Болонський процес, автори колективної монографії «Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи» під редакцією В.Г. Ващука зазначають, що «входження України в цивілізоване світове співтовариство неможливе без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на збереження мобільності, сприяння працевлаштуванню випускників на внутрішньому та зовнішньому ринках праці в умовах високої конкуренції. Метою модернізації вищої освіти в Україні є створення такої моделі освітнього процесу, в якій би оптимально поєдналися кращі вітчизняні й зарубіжні традиції. Поєднання гуманістичних традицій української педагогіки та зарубіжного досвіду виховання особистості, здатної до активних самостійних дій, дозволить створити динамічну, мобільну, конкурентоспроможну модель освітньої системи [83, с.7-8].

Окрім необхідності сполучення вітчизняних традицій з впровадженням прогресивного європейського досвіду, майже усі дослідники вказують на головну перевагу так званої «болонізації» системи національної вищої освіти. Цією однозначною перевагою є сама необхідність реформ або навіть модернізації системи вищої освіти. Так, міністр освіти і науки України 2007-2010 рр. І. О. Вакарчук у своїй доповіді під час Парламентських слухань з приводу підготовки нової редакції Закону України «Про вищу освіту», приєднання України до Болонського процесу оцінив в контексті необхідності «вибудувати структуру вищої освіти на європейських принципах, що дасть можливість вищій освіті стати зрозумілою для Європи, бути рівноправним членом Європейського простору вищої освіти - і в обов'язках, і в правах»[282].

На необхідність вчасної модернізації системи вищої освіти на тлі глобалізаційних викликів як першу й головну перевагу «болонізації» також вказує Ганна Калінічева. Євроінтеграційні прагнення України зумовлюють

необхідність глибинного реформування національної освітньої системи задля її розпізнавання у європейському просторі, зазначає дослідниця.

Окрім цього, дослідниця наводить ще кілька переваг «болонізації». Зокрема, Болонський процес відкрив можливості розбудови інноваційної моделі вищої освіти, яка була б здатна не тільки адекватно реагувати на виклики часу, а й працювати на перспективу, закладаючи підвалини для соціального поступу.

Наступна перевага, як зазначає Г. Калінічева, це долучення до європейського освітнього простору – активна академічна взаємодія людей, вищих навчальних закладів та держав, що забезпечує мобільність студентів, викладачів, дослідників та адміністративного персоналу. А прийняття зручної та зрозумілої градації дипломів, ступенів і кваліфікацій, запровадження двоступеневої структури вищої освіти, використання єдиної системи кредитних одиниць (ECTS) розширюють можливості випускників вузів самореалізуватися в професійній галузі в будь-якій з європейських країн.

В українських ВНЗ «болонізація» навчального процесу, підкреслює дослідниця, має сприяти студентському самовиявленню, що здебільшого забезпечується золотою тріадою – мобільністю, привабливістю, працевлаштуванням. Працевлаштування випускників – це головне питання для вищих закладів у всій Європі; це стратегічна мета й індикатор успіхів Болонського процесу загалом. Конкурентоспроможність фахівця на ринку праці можуть забезпечити лише висока якість здобутої освіти, постійне самовдосконалення людини й навчання протягом усього життя. Україна, приєднавшись до Болонського процесу, проводить відповідну роботу задля підтримки й розвитку європейських стандартів якості із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінки відповідно до вимог ENQA.

Й нарешті, підкреслює Г. Калінічева, актуальним завданням європейської освіти є обов’язкова тісна взаємодія навчального процесу і науки у вищих навчальних закладах, необхідність залучення талановитої

студентської молоді до науково-дослідної діяльності, формування наукового потенціалу, «культурного генофонду» в університетському середовищі. Залучившись до Болонського процесу, Україна мусить активізувати цю діяльність задля відновлення найкращих дослідницьких традицій та створення нових наукових шкіл [308].

Дійсно через впровадження у вітчизняній освіті принципів Болонського процесу, українські освітяни ознайомились та відчули на практиці розроблені в рамках Болонського процесу концепціями, що націлені на підвищення якості освіти. Серед них: концепція трьохчастинної (формальна, неформальна, інформальна) освіти впродовж життя; концепція трициклової (бакалавр, магістр, доктор) вищої школи; концепція компетентнісного підходу; концепція навчальних кредитів; концепція інтеграції вищої освіти і досліджень на всіх циклах; концепція сумісності європейської і національної систем кваліфікацій та їх описів (дескрипторів); концепція гарантування якості вищої освіти (стандарти, процедури, рекомендації); концепція розмаїття європейських систем вищої школи та їх взаємної зрозумілості і визнання [83, с.7].

У освітній практиці до 2010 року відбулись реформи, що відповідають засадам Болонської декларації. Зокрема, введено ступені бакалавра і магістра (додаток до диплому було запроваджено значно раніше), систему циклів вищої освіти (отримання повної вищої освіти – кваліфікації спеціаліста або магістра неможливе без завершення першого циклу – бакалаврату); запроваджено кредитний вимір трудомісткості навчальних дисциплін. Окрім того, у межах реалізації положень Болонської декларації про академічну мобільність, значно зросла кількість студентів, викладачів та науковців, що навчаються та працюють за кордоном, а також розширюється співпраця із закордонними навчальними закладами в галузі навчання і досліджень.

Разом з тим, «болонізація» вищої освіти супроводжується певними труднощами і суперечностями. Зокрема, реалізація плану з покращення та адаптації національної системи забезпечення якості вищої освіти, відповідно

до стандартів та норм відбувається дуже повільно. В Україні не сформована система моніторингу і визначення рейтингу ВНЗ за міжнародними показниками, а існуюча національна система моніторингу і визначення рейтингу ВНЗ з метою прийняття управлінських рішень не є достатньо прозорою. Відповідна система інформування суспільства про результати акредитації ще не запрацювала належним чином, незважаючи на те, що в усіх регіонах при обласних управліннях створено громадські акредитаційні комісії, робляться спроби залучення студентів до участі в оцінці якості вищої освіти. Запровадження системи ECTS призвело до збільшення навантаження методистів та викладацького складу кафедр ВНЗ. Введення європейської системи ECTS не супроводжується в Україні приведенням до Болонських стандартів навантаження викладачів, яке на сьогодні в Україні в середньому складає 900 годин на навчальний рік для доцента ВНЗ і є найбільшим в Європі. ВНЗ здійснюється вкрай малий відсоток дослідницької роботи; про синергію між ВО та іншими секторами дослідницької роботи йдеться лише на папері. Заважає відсутність належної матеріальної бази у ВНЗ, брак фінансування наукових досліджень, відсутність інтеграції зі структурами Національної Академії Наук та виробництвом. Соціальний вимір «болонізації» (забезпечення доступності вищої освіти всім верствам населення, впровадження принципу освіти протягом життя, освіти для дорослих та неперервної професійної освіти), реалізується не в повному обсягу. Гальмують Болонський процес в Україні також відсутність громадських структур у сфері освіти та їхньої співпраці з асоціаціями освіти та наукових досліджень Європи. Бракує інформаційного обміну та інформування громадськості про переваги ЄПВО, недостатньо відповідних самостійних наукових та соціологічних досліджень [279].

При цьому у противників «болонізації» й у широкого кола української інтелігенції викликає найбільше занепокоєння проблема «витоку розуму» з Украйни, спричинена поширенням академічної мобільності. Насправді проблему «витоку розуму» не вирішить відмова від «болонізації» вищої

освіти. Вона була, є і буде, якщо не вирішиться проблема залучення молодих талановитих кадрів у сферу науки та виробництва, надання їм можливості самовдосконалюватися [344].

Одним з об'єктивних обмежень інтеграції української системи вищої освіти у Європейський простір в є невизначеність перспектив та принципів взаємовідносин України та ЄС [279]. Ця невизначеність суттєво загострилась у 2010 році з приходом до влади В. Януковича та його команди. Особливо постраждала сфера освіти, коли на посаду міністра освіти було призначено Дмитра Табачника, який ще до свого призначення міністром був відомий своїми неоднозначними висловлюваннями на тему української історії та культури, а перебуваючи на відповідній посаді здійснив ряд гучних й контроверсійних заяв і кроків спрямованих проти надмірної, на його думку, українізації освітньої та деяких інших гуманітарних галузей України**.** Власне русифікаторська палітра Дмитра Табачника зумовила начало відкату у розвитку вітчизняної освіти.

Призначення Дмитра Табачника на міністерську посаду в багатьох викликало шок: на той час він уже мав стійку репутацію україномфоба, принаймні в очах тих, хто був знайомий із його публіцистикою. Остання являє собою зібрання його ідей, щедро тиражованих у цілком легальних виданнях України 2005-2009 років. Називаючи себе ідейним нащадком Че Гевари чи Миколи Островського, жертовним борцем з «українським фашизмом», Мальчишем-Кибальчишем XXI століття, у своїх публікаціях він заперечує сам факт існування української нації. Для нього існує «единая большая русская нация, включающая в себя великороссов, малороссов и белорусов» — «три ветви русского племени», що разом складають каркас «восточноевропейской цивилизации» [180, с. 525]. Така формула виключає можливість узагалі вести мову про українців як націю у значенні етнічної спільноти. Не визнає Табачник і українську націю як сукупність громадян однієї держави. Україна, згідно Д. Табачнику, це уламок «русского мира», який випадково набув статусу держави, і тепер, після всіх потрясінь 1990-х

років, має бути нарешті повернений у силове поле «восточнославянской мощи». У своїх геополітичних планах відновлення «русского мира» Д. Табачник на повну потужність використовує конфесійний чинник [325].

На старті своєї міністерської діяльності Дмитро Табачник запевняв, що його політичні погляди аж ніяк не позначаться на його ж таки державній діяльності. Однак минуло не так багато часу, і стало очевидним, що міністр Табачник на повну потужність використовує державну посаду для нав'язування освітній сфері своїх політичних поглядів, ідеології «русского мира» і українофобії [325].

Під час діяльності Д. Табачника на посаді міністра освіти під загрозу також потрапила сама система ЗНО. Вже у 2010 році Д. Табачник змінює правила вступу до ВНЗ, що дозволили вузам враховувати не лише знання, засвідчені незалежними центрами оцінювання, але й середні бали атестатів, що стало, між іншим, стимулом для корупції. Середні бали атестатів через це різко покращали, а число золотих медалей за порівняно з минулим роком зросло на 30% [345]. У 2011 році Табачник пішов далі, повернувши у правилах вступу до ВНЗ вступні випробування та співбесіди для певних категорій вступників, а також зрівнявши «вагу» сертифікатів ЗНО різних років (хоча ЗНО в різні роки мали різну складність).

Надмірна комерціалізація освіти й закриття шкіл (за часи керівництва Табачника закрито понад 600 шкіл) – ще одне «досягнення» міністра Табачника. Зокрема, Наказом МОН №949 від 14 жовтня 2010 року Табачник зобов'язав керівників усіх закладів освіти – від дитсадків до університетів встановити перелік платних послуг, після чого було започатковано стягнення зі студентів плати за користування бібліотекою, за отримання довідок, а також за пропуски занять і перескладання іспитів. А сам міністр освіти зробив у 2010 році низку заяв, що заохочують підвищення плати за навчання у вузах.

Окрім відвертої русифікації та нівелювання результатів попередніх реформ з діяльністю Табачника на посту міністра освіти також пов'язують також «протягування» законопроекту «Про вищу освіту», який, у разі його

прийняття, міг би «загальмувати розвиток вітчизняних ВНЗ, позбавити їх будь-яких ознак автономії» [277]. У відкритому листі до Президента України Віктора Януковича, голови Верховної Ради Володимира Литвина та прем'єр-міністра Миколи Азарова Президент НаУКМА Сергій Квіт вказує на наступні загрози, що несе в собі даний законопроект: декларативний характер тверджень про автономію ВНЗ; суто формальне запровадження трициклової системи без структурованих докторських програм; повне ігнорування ЄКТС (Європейської кредитно-трансферної системи); ігнорування механізмів розвитку академічної мобільності викладачів та студентів; неможливість функціонування міждисциплінарних програм; підтвердження повної залежності вітчизняних університетів від стандартів вищої освіти, затвердження яких покладається на МОН; відсутність гарантій мінімального обсягу вибіркової частини змісту освіти; відсутність національної стратегії «освіти впродовж життя»; відсутність спеціальної програми опанування українським академічним середовищем англійської мови і навіть ігнорування значення англійської мови у вищій освіті; формування стандартів вищої освіти без участі працедавців й урахування реальних потреб національної економіки та її регіональних сегментів; скорочення кількості українських ВНЗ без підвищення їхньої якості на основі виключно кількісного принципу [317] тощо.

До того ж варто згадати, що у даному законопроекті про вищу освіті зникла про неможливість підвищувати плату за навчання під час навчання. У разі прийняття законопроекту цю плату можна буде підвищувати необмежено вже після укладення контракту. Таким чином, окрім всього переліченого у листі С. Квіта, даний законопроект також був націлений за зростання комерціоналізації освіти.

Окрім того С. Квіт зазначає, що у «законопроекті відсутнє розуміння того, що реформування вищої освіти пов'язане насамперед з реформуванням самих університетів, створенням можливостей для їхнього успішного розвитку та інноваційної діяльності, стимулюванням ініціативи, підвищенням

їхньої відповідальності та особливо – піднесенням наукового компоненту як головного критерію оцінювання якості ВНЗ» [301].

Набули широкого суспільного резонансу ще кілька скандалів за участю Дмитра Табачника. Серед них звинувачування у афері з проведенням «контрольних за єдиним зошитом», коли для школярів 5-9 класів навесні 2011 році запровадили контрольні за спеціальними збірниками, які були змушені купувати батьки власним коштом за ціною в середньому 70 гривень; виготовлення за бюджетні кошти 3-хвилинного російськомовного ролика про українську освіту у травні 2011 року за ціною, що в 5 разів вище ринкової; звільнення у 2011 році ректорів низки провідних університетів, включаючи Одеський і Донецький національні; скасування у 2011 році статутів Києво-Могилянської та Острозької академій; відмиванні бюджетних коштів на закупівлю нових шкільних автобусів у серпні 2012, у рейдерстві щодо Студентської ради Києва у лютому-квітні 2013 року та ін.

Не дивлячись на те, що призначення Табачника на міністерську посаду супроводжувалося студентськими страйками, а його діяльність була націлена, як зазначив у свій час народний депутат, голова політради «Нашої України» В. Наливайченко, «на витіснення української мови, закриття україномовних шкіл, переписування історії, сприяла поверненню корупційних схем при вступі у вищі навчальні заклади» й перекреслювала «перспективи отримання якісної освіти в нашій країні» [325, с. 31], Дмитро Табачник перебував на посту міністра освіти упритул до подій Революції Гідності й лише 23 лютого 2014 року постановою Верховної Ради України № 765-VII звільнений від виконання посадових обов'язків.

Варто відзначити, що певні прогресивні зміни відбулись в системі української освіти й у часи Д. Табачника. Серед них вивчення першої іноземної мови з першого класу, другої – з другого, інформатики – з п’ятого; збільшення кількість місць державного замовлення для вступників до вищих навчальних закладів (у 2012 до 250 тисяч); упровадження та підтримка Єдиної державної бази з питань освіти (ЄДЕБО), куди заносяться дані про навчальні

заклади, студентів, школярів, вчителів, викладачів, й основі якої виготовляються дипломи фахівців, додатки до дипломів європейського зразка, студентські квітки, інші документи [317]. Щоправда не усі перелічені дії сприймаються освітянською спільнотою однозначно позитивно. Наприклад, деякі фахівці апелюючи до світового досвіду вважають вивчення іноземної мови з першого класу не достатньо ефективним, або навіть шкідливим для здоров'я дитини, а ЄДЕБО з метою економії державних коштів було скасовано наступним міністром освіти.

Під час подій революції гідності за пропозицією студентського активу, який напередодні відставки Табачника вдерся до приміщення відомства, 27 лютого 2014 року Сергій Квіт був призначений на посаду Міністра освіти і науки України. *Символічно, що керівником освітньої галузі став ректор Києво-Могилянської академії, який до того був одним із найактивніших супротивників політики, яку проводило міністерство часів Дмитра Табачника*, писали в ЗМІ після призначення нового міністру.

Вітчизняною освітньої громадськості призначення С. Квіта було сприйнято позитивно. Репутація демократа, людини, що зуміла розвинути багато з того позитивного, що було створено в Києво- Могилянській Академії її засновником В'ячеславом Брюховецьким, сміливого ректора, що не побоявся разом зі студентами вийти на Майдан у грудні 2013 року. Заяви, які лунали на початку його міністерської каденції, були цілком прогресивними й підтримували враження багатьох про нього як міністра-реформатора.

Однак на хвилі Майдану під гаслом проведення масштабних реформ в освіті головний опонент Д. Табачника С. Квіт, нажаль, увійшов в історію вітчизняної освіти своєю прагматично-пристосовницькою програмою. Як зазначає колишній журналіст та теперішній директор київської школи С. Горбачов, діяльність міністра Квіта не мала нічого спільного із анонсованими реформами в освітній сфері [286]. Історик Степан Левада вважає, що протягом дворічної роботи С. Квіта на посаді міністра освіти гасла так і залишилися гаслами, а замість більшості задекларованих реформ фактично була лише їхня

імітація. Причому, весь час діяльність Сергія Квіта посаді Міністра супроводжувалася перманентними скандалами, а його деякі «діяння» становлять інтерес для Національного антикорупційного бюро [317].

Разом з тим, окремі результати роботи С. Квіта на посаді міністра оцінюються сучасниками позитивно. Серед них ухвалення законів «Про вищу освіту» та «Про наукову і науково-технічну діяльність», приєднання України до європейської програми з досліджень «Горизонт-2020» (грантова програма ЄС, що фінансує дослідження, загальний обсяг фондів якої становить 80 мільярдів євро), успішне проведення вступних кампаній та вдале переведенням вишів з окупованої частини Донбасу у підконтрольні Києву міста [343].

При цьому найбільш важливою подією в період каденції С. Квіта було прийняття Верховною Радою 1 липня 2014 року довогоочікуваного закону «Про вищу освіту» [293], підготовленого робочою групою під керівництвом Згуровського (Міністр освіти і науки України Сергій Квіт особисто працював у робочій групі) після запеклих дискусій з громадськістю, студентством та представниками понад 30 освітніх організацій та отримання тисяч пропозицій. Документ запроваджує академічну та фінансову автономію ВНЗ, змінює систему академічних рівнів - зокрема, прибирає радянські категорії «спеціаліста» та «кандидата наук», впроваджуючи європейські – «бакалавр», «магістр», «доктор філософії», щоправда залишаючи ступень «доктора наук», також передбачає жорстку боротьбу з плагіатом. Окрім цього, новий закон змінює процедуру обирання ректорів. Тепер у виборах братимуть участь усі викладачі та дещо більша, ніж раніше, частка студентів - не менше 15% від усіх виборців. При цьому ректори, декани і завідувачі кафедрами зможуть перебувати на посаді не більше двох термінів поспіль по п’ять років [303].

Серед нововведень також створення незалежного громадського органу, який наглядатиме за якістю освіти. Саме цьому органу - Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) МОН мало передати значну частину повноважень. За задумом авторів закону, НАЗЯВО -

колегіальний орган, що має контролювати те, як університети дотримуються визначених державою стандартів освіти, що раніше робила сама держава, у тому числі погоджувати освітні стандарти, розроблені Міносвіти, акредитовувати освітні програми для університетів і проводити експертизу при видаванні ліцензій вишам. До складу агенції мали увійти 25 членів, серед яких представники самих вишів усіх форм власності, делегати від НАНУ, представники студентів та працедавців. Утім, за часів каденції С. Квіта НАЗЯВО так і не почало свою роботу - до його складу були обрані люстровані чиновники, через що міністерство не визнало результати конкурсу [343].

Проблемним моментом став той факт, даний закон близько двох років не був імплементований. Причини цього, як зазначає С. Левада, з одного боку, відсутність понад 40 підзаконних актів, розроблення яких повинен був забезпечити Міністр Квіт, а з іншого – низька якість самого Закону, «сирість» значної кількості його статей. Прийнятий Закон містить суперечливі положення, неприйнятні для вітчизняної системи вищої освіти. Деякі з них прямо відкривають не уявні, а дійсні корупційні канали. Свідченням низької якості Закону є той факт, що за півтора роки до нього було внесено 10 змін (до попередньої редакції Закону – 12 змін за 12 років) [317]. Сам С. Квіт труднощі імплементації нового закону пояснював тим, що «імплементація нового закону – це не лише прийняття необхідних актів. Потрібно також змінити уклад академічного життя та спосіб мислення багатьох людей» [301].

Окрім низької якості закону та зволікання із розробкою підзаконних актів, С. Квіту інкримінують значну кількість непрофесійних рішень й навіть відверто протизаконних дій. Серед них «провал» державної програми з виготовлення підручників для учнів 4 та 7 класів; рішення про відміну фінальних етапів шкільних олімпіад в 8-9 класах; розроблення міністерством нового переліку спеціальностей підготовки фахівців, з якого «випали» цілі групи базових технічних спеціальностей, які визначають життєдіяльність держави; презентація Концепції розвитку освіти на 2015-2025 роки», що розроблена Стратегічною дорадчою групою «Освіта» при МОН, що була не

сприйнята ані фахівцями, ані освітянською спільнотою і відторгнута, адже становила «звичайнісіньку компіляцію висмикнутих з освітніх систем різних країн варіантів підходів до їх функціонування, які автори документу намагаються прищепити українському суспільству, навіть не замислюючись над кардинальними відмінностями у світогляді та способі життя різних народів» [277]; представлення на розгляд Ради провального проекту Закону про освіту, що став об'єктом шквальної критики та був відхилений як громадськістю, так й профільним комітетом Ради; відміна результатів виборів ректора відразу в декількох вищих навчальних закладах; системні порушення в діяльності Українського Центру оцінювання якості освіти, за які була порушена карна справа щодо зловживань в системі зовнішнього незалежного оцінювання; особиста нескромність та пряме порушення Постанови Кабінету Міністрів України від 1 березня 2014 р. № 65 «Про економію державних коштів та недопущення втрат бюджету», що має ознаки корупційних дій, зникнення дев'ять квартир з будинку, побудованого на території Києво-Могилянської академії і прийнятого до експлуатації, неповна інформацію про нерухоме майно і земельні ділянки у декларації про доходи тощо.

Ще у часи роботи Квіта на посаді міністра, С. Левада струджував: «Квіт має піти у відставку саме за відсутність у нього стратегії реформування освіти як такої, за чисельні порушення законодавства та за імітацію діалогу з громадянським суспільством» [317]. При цьому особливій критиці піддавались дії або бездіяльність міністра С. Квіта у сфері середньої освіти. Адже цілком об'єктивно варто відзначити, що рамковий закон про освіту, який мав би почати докорінні зміни у середній школі, не був ухвалений. Учителі критикували міністерство через часту зміну підручників, їх дефіциту, а також нову систему ведення бази випускників, через запровадження якої наказом від 26 березня 2016 року був ризик того, що випускники не отримають свідоцтва та атестати. Дана інновація передбачала відмову від централізованого виготовлення документів про освіту не тільки у вишах, але і у школах, що

мало, за словами перший заступник міністра освіти Інни Совсун, забезпечити економію 10 мільйонів гривень.

Проте комплексне реформування шкіл так і не розпочалось. «У середній освіті іще «і плуг не ходив» - усе що робилося - це шарахання між зарубіжним досвідом, особистим досвідом, якимись абсолютно непотрібними заходами», переконаний екс-керівник Українського центру оцінювання якості освіти Ігор Лікарчук [343].

Невдовзі після обговорення звіту міністра на засіданні Комітету з науки і освіти Верховної Ради, де була дана вкрай негативна оцінка його діяльності, 14 квітня 2016 року С. Квіт пішов у відставку. На основі аналізу результатів обговорення звіту історик Михайло Буковецький у своїй публікації наводить негативні прояви та наслідки діяльності Сергія Квіта на посаді Міністра освіти і науки України: відсутність стратегічного бачення шляхів розвитку освіти, професійна некомпетентність його найближчого оточення; незрозуміла, непрозора для освітянської спільноти, в кращих традиціях «кумівства» та «сімейності» кадрова політика; особиста нескромність, корупційна діяльність; неналежне виконання посадових обов'язків, протизаконна діяльність; систематичні порушення чинного законодавства України з наявною корупційною складовою; порушення принципу автономії вищих навчальних закладів, протиправне втручання в їх діяльність, свідоме відсторонення органів студентського самоврядування від університетського життя.

Посаду міністра освіти здобула Лілія Гриневіч, яка очолювала профільний комітет Верховної Ради протягом двох скликань. Від нового міністра освіта очікують кроків щодо продовження імплементації закону «Про вищу освіту», скорочення кількості вишів, а також запуску реформи середньої школи. В одному з перших інтерв'ю після призначення на посаду міністра Лілія Гриневич окреслила коло головних завдань, які, на її думку, потребують невідкладної уваги. Вона наголосила, що серйозні виклики існують на всіх рівнях освітньої системи від дошкільної та загальної середньої освіти до професійно-технічної та вищої. Окремо вона акцентувала на

необхідності активно розвивати сектор освіти дорослих, який тривалий час залишався на периферії державної політики.

Особливу увагу Лілія Гриневич приділила стану української науки. Вона заявила про потребу вивести наукову сферу з маргінального становища та створити нову, ефективнішу систему її фінансування. Головною метою такої реформи, за її словами, має стати зупинення відпливу найкращих науковців за кордон. Таким чином, вона підкреслила необхідність компенсувати багаторічну недостатню увагу держави до цих важливих напрямів.

4.2 Боротьба за збереження і розвиток національної системи освіти України

Варто відзначити протягом останнього непростого та суперечливого для вітчизняної освіти десятиріччя не припинялась боротьба патріотичних сил за збереження і розвиток національної системи освіти України. Причому зміст цієї боротьби та коло суб'єктів певним чином різнився в залежності того яка правляча сила була при владі й відповідно хто займав посаду міністра освіти України.

Боротьбу патріотичних сил за збереження і розвиток національної системи освіти зумовила, передусім, русифікаторська освітня політика Дмитра Табачника. Витіснення української мови із навчального процесу, закриття україномовних шкіл, переписування історії викликало обурення з боку патріотично налаштованих українських громадян та політичних сил. Більш того вже саме призначення міністра-русофоба й цілком виправдане очікування антиукраїнських дій з його боку стало причиною протесту частини українських громадських, студентських і молодіжних організацій, органів місцевого самоврядування, політичних партій, парламентських фракцій, закладів освіти та діячів освіти і науки за звільнення з посади міністра освіти і науки України.

Призначення Дмитра Табачника на посаду міністра освіти і науки у березні 2010 року викликало потужну хвилю суспільного спротиву, який далеко виходив за межі звичайної політичної боротьби. З філософської точки зору, ця кампанія стала яскравим проявом того, що освіта в Україні сприймалася не просто як сфера управлінських рішень, а як простір формування національної ідентичності, цінностей та уявлення про майбутнє.

Студентські та молодіжні організації, а також низка обласних рад (зокрема Івано-Франківська, Львівська, Тернопільська, Волинська) розгорнули активну кампанію проти призначення, яку умовно назвали «Анти-Табачною». Пікетування Міністерства освіти, збір підписів, акції зі збору «радянської» літератури на макулатуру, мітинги та символічні дії (зокрема «Перша студентська сесія Дмитра Табачника») мали не лише політичний, а й глибокий світоглядний зміст. Вони відображали занепокоєння частиною суспільства тим, що на чолі освітньої політики може опинитися людина, чиї погляди сприймалися як такі, що суперечать курсу на європейську інтеграцію та національне відродження.

У філософській площині цей спротив можна розглядати як спробу захистити певну модель освіти таку, що має служити формуванню свідомої, критично мислячої особистості, здатної до самоідентифікації в європейському цивілізаційному просторі. Призначення Табачника сприймалося частиною освітянської та студентської спільноти як загроза саме цій моделі як повернення до старої парадигми, де освіта знову ризикувала стати інструментом ідеологічного впливу, а не простором вільного розвитку людини.

Таким чином, «Анти-Табачна кампанія» 2010 року стала одним із перших помітних проявів того, що в українському суспільстві почала формуватися громадянська філософія освіти розуміння того, що від того, хто керує освітою і якими цінностями вона керується, значною мірою залежить не лише якість навчання, а й траєкторія розвитку самої нації та типу особистості, яку ця освіта виховує.

Масові акції протесту тривали протягом квітня та травня 2010 року. Наприкінці року «Анти-Табачна кампанія» поступово згасла, однак частина її учасників не припинила діяльності. Вони перейшли до системної протидії освітній політиці Дмитра Табачника, об’єднавшись у рамках кампанії «Проти деградації освіти». Ця кампанія, що тривала з 2010 по 2013 рік, була спрямована проти низки законопроектів про вищу освіту, які, на думку її учасників, обмежували права студентів, послаблювали їхній соціальний захист та створювали передумови для поглиблення комерціалізації освітньої сфери.

З позиції філософії освіти ці протести можна розглядати як спробу захистити людський вимір освіти, її розуміння не як бюрократичної послуги чи товару, а як простору розвитку особистості, реалізації прав та збереження гідності суб’єктів освітнього процесу. Студенти й батьки виступали не просто проти конкретних рішень, а проти самої логіки, за якою освіта починала втрачати свій гуманістичний сенс.

Особливо показовою стала реакція на постанову Кабінету Міністрів № 787 від 27 серпня 2010 року, яка запроваджувала плату за користування бібліотекою, видачу довідок, а також за пропуски занять і перескладання іспитів. У відповідь 4 жовтня 2010 року в Сімферополі розпочалися студентські демонстрації, які протягом тижня охопили більшість регіонів країни. Паралельно закриття шкіл у Донецьку, Макіївці та інших містах Донбасу спричинило акції протесту з боку батьків.

Ці виступи відображали глибше філософське несприйняття комерціалізації освіти та перетворення її на сферу, де доступ до знань і можливостей розвитку починає залежати від платоспроможності. Учасники протестів фактично відстоювали ідею освіти як суспільного блага, яке має гарантувати рівні можливості для самореалізації особистості, а не перетворюватися на інструмент додаткового фінансового тиску на студентів і сім’ї.

Активну позицію в акціях протесту займали студенти Києво-Могилянської Академії та її ректор С. Квіт, чий відкритий лист до Президента України із закликам відмовитись під розробленого міністерством законопроекту про вищу освіти, було цитовано вище. Проте минуло небагато часу як один з активних «захисників» національної освіти, сам став персоною, від якою виникла потреба захищати освіту України. Щоправда діяльність С. Квіта на посаді міністра освіти, на відміну від попередника, не супроводжувалась масовими акціями протесту, були зафіксовані лише окремі випадки пікетування та так званий «яєчний замах» під час таємного візиту міністра до Національного авіаційного університету 21 січня 2016 року.

Натомість освітянська спільнота з великими очікуваннями зустріла призначення С. Квіта, які, як виявилось, були марними. Не минуло багато часу як з'явились повідомлення в ЗМІ про протизаконну, з ознаками корупції, діяльність Міністра освіти і науки України. Офіційна оцінка його діяльності, яка є дуже близькою до наведеної вище, була дана учасниками засідання Комітету з науки і освіти Верховної Ради під час звіту Міністра 16 лютого 2016 року. Під час обговорення звіту міністра лунали прямі звинувачення в професійній некомпетентності, в «провалі» освітніх реформ, у протизаконному втручанні в університетське життя, корупції.

Таким чином, для патріотичних сил стало зрозуміло, що С. Квіт систематично, зверхньо та нахабно, порушував законодавство, перевершивши свого попередника Дмитра Табачника, не ліквідувавши, а удосконаливши корупційні схеми в освіті.

Сьогодні боротьба патріотичних сил за збереження і розвиток національної системи освіти України триває. На порядку денному запровадження реформ, широка підтримка в суспільстві яких не гарантована. Перед новою командою управлінців освіти постає величезна інформаційна робота. Вони мають пояснити, що таке 12-річна школа і чому в Європейському Союзі чому до 18 років людина обов'язково здобуває шкільну освіту, а впродовж трирічної старшої профільної освіти має можливість здобути

професію. Окрім того дуже не просте завдання переконати громаду у необхідності закриття малокомплектних сільських шкіл. На порядку денному також інші питання, які пов'язані із реалізацією проекту «Нова українську школа», на яких ми зупинимося у наступному підрозділі.

4.3. Нова українська школа» як відповідь на виклики часу

Суперечності та відверті помилки освітньої політики (міністри І.Вакарчук, Д.Табачник, С.Квіт), привели до гальмування розвитку освіти, що в свою чергу, негативно позначилось як на суспільстві, так і на людині. Загальноосвітня школа поступово замулювалась повсякденністю. З неї в буквальному розумінні «вивітрювався» національний сегмент. Відбувся помітний «відкат» від раніш завойованих позицій у вивченні української мови. Все більш рельєфно проглядались русифікаторські підходи, зневажливе ставлення до педагогічної освіти. Зупинення подібних тенденцій стало потребою більш, ніж очевидною. Освіта потребувала радикальних змін, та впровадження новітньої Програми, яка б відповідала вимогам часу, європейському досвіду, новітнім досягненням науки і соціальної практики. Освіта потребувала нового цивілізаційного імпульсу. Цей імпульс їй забезпечили новий Закон України «Про вищу школу» та амбітний проект «Нова українська школа» (2016 р.). Зупинимось на їх розгляді більш детально.

Справжніми викликами до освіти, що спричинені новими економічними, політичними та соціокультурними реаліями стали відмова від євроінтеграційного курсу, другий Майдан (Євро-Майдан), політичні зміни в державі та нова українська політика, що будувалась після зміни влади.

На початку другого десятиріччя XXI ст. євроінтеграційні прагнення України хоча не мали абсолютної підтримки серед населення, були визначальним трендом розвитку української державності. На той час Україна вже пройшла певний шлях до Європи, починаючи з осмислення важливості європейського вибору на початку 2000-х, через План дій Україна - ЄС в 2005

р. до парафування тексту Угоди про Асоціацію у березні 2012 року. Потім підписання «Угоди про асоціацію України з ЄС» протягом року відтерміновувалося через недостатній прогрес України щодо виконання критеріїв ЄС з питань реформ, що були визначені у Порядку денному асоціації Україна – ЄС. 25 лютого 2013 р. у ході Шістнадцятого Саміту Україна – ЄС лідери обох країн підтвердили наміри підписати Угоду про асоціацію, а 18 вересня 2013 р. Кабінет Міністрів одноголосно схвалив проект Угоди про асоціацію з ЄС та рекомендував її до підписання. Однак напередодні саміту 21 листопада Кабмін раптово призупинив процес підготовки до укладення Угоди про асоціацію між Україною та ЄС та розпорядився вжити заходів на активізацію відносин з Росією та країнами СНД (розпорядження КМУ №905-р від 21 листопада 2013 року). А під час саміту у Вільнюсі 28-29 листопада колишній президент В. Янукович відмовився від підписання Угоди про асоціацію [327].

Це відбулось в той момент, коли в українському суспільстві майже сформувався консенсус щодо європейського майбутнього країни. Кількість прибічників європейської інтеграції в Україні неухильно зростала. Політична і бізнесова еліта країни, представники різних соціальних груп пов'язували із рухом до Європи своє головне сподівання – очікування модернізації, осучаснення країни. Аналогічні сподівання були присутні в галузі освіти, де вже через втілення в життя принципів Болонського процесу фактично відбувалась реформа вищої освіти та на порядку денному було питання про реформу шкільної освіти.

«Угода про асоціацію України з ЄС» передбачала створення зони вільної торгівлі, доступ на ринки, торгівлю енергоносіями, співпрацю в сфері сільського господарства, транспорту, металургії, космосу, наукових досліджень, підприємницької діяльності, захисту інтелектуальної власності тощо. Проте більшість українців не були добре обізнані з колом питань, які підіймались в тексті документу. У масовій свідомості пересічного українця дана угода сприймалась як курс України у напрямі ЄС, що забезпечить

справжню розбудову демократичних інституцій та демонтаж олігархічно-кланової моделі політичних відносин.

Для переважної більшості жителів України, зазначає Г. Куц, ЄС асоціюється з верховенством права, повагою до особистості, прозорими правилами функціонування політичної системи тощо. Українці очікували мирним шляхом збудувати демократію у своїй країні, долучившись до сім'ї європейських народів. Саме тому вони закривали очі на корумпованість влади, утиски свободи слова, відсутність прозорих правил гри в усіх сферах суспільного життя, сподіваючись, що задекларований владою євроінтеграційний курс наблизить Україну до демократичних стандартів [108].

Відмова В. Януковича від підписання «Угоди про асоціацію України з ЄС» й відтермінування Асоціації змусило людей вийти на площі міст. Це стало останньою каплею в чаші народного незадоволення владою. За майже чотири року президентства Януковича гарант та його найближче оточення швидко збагачувалось, зростала корупція, середній і малий бізнес зазнавав утисків з боку фіскальних та перевіряючих органів, а великий були змушений ділитися активами і грішми з представниками чинної влади [91, с.18].

Дослідники перебігу подій двох революцій, через які пройшло українське суспільство вже у новому тисячолітті, сходяться в думці, що причини появи другого Майдану (Євромайдану) були аналогічними причинам появі першого Майдану (Помаранчевої революції) – традиційне й систематичне нехтування потребами й проблемами як окремих громадян, так й громадянського суспільства в цілому, неповага до нього з боку влади, загострення економічної, політичної та соціальної кризи [91, с.18], категоричне неприйняття подвійних політичних стандартів. Однак, другий Майдан, на відміну першого, вже не був мирним. Влада періодично прагнула придушити народні протести, що призвело до кровопролиття та смерті багатьох людей [108, с. 87].

Події Євромайдану датують від початку виступу в ніч з 21 на 22 листопада 2013 року під гаслами євроінтеграційних вимог до логічного завершення підписанням 27 червня 2014 року Угоди про асоціацію з Європейським Союзом або 16 вересня, коли відбулася одночасна спільна ратифікація ЄС і Україною [91, с.21]. Власне революція розпочалась з мирної акції протесту, яка поступово переросла в жорстке протистояння з міліцією та внутрішніми військами, й тривала в столиці до 22 лютого 2014 року, коли влада перейшла до протестувальників, й ще кілька місяців в окремих регіонах. Окрім вимоги підписати «Угоду про асоціацію України та Євросоюзу» та прийняття серії євроінтеграційних законів, Майдан вимагав відставки уряду, позачергових виборів Президента, згодом було висунуто вимоги щодо повернення до Конституції в редакції від 8.12.2004 й далі народжувались нові вимоги у відповідь на дії влади. Важливішою рушійною силою Євромайдану стало саме українське студентство, завдяки якому акції протесту набули масового характеру й переросли в «Революцією гідності». Майдан став епіцентром масштабних, кардинальних змін у країні. Він запустив процес трансформації не лише політичної сцени, але й соціальних і культурних перетворень [91, с.19]. Відбулась не лише зміна політичної влади, спричинена активізацією суспільства, але й зміна політичної свідомості мас. Масовий колективний рух громадян України привів до революційної трансформації /реінституалізації суспільства [91, с. 20].

Попри відсутність координації та структурованості українського студентського руху на початку Євромайдану, що була зумовлена апатією та розчаруванням у суспільстві після розбрату в «помаранчевому» таборі та реваншу «регіоналів», події Євромайдану знову активізували українське студенство, у тому числі амбіції студентів здійснювати вплив на творення освітньої політики. Як тільки впала стара влада, студентські активісти організували серйозну групу тиску з вимогою узгоджувати з ними кандидатуру міністра освіти і запровадити прогресивні практики управління оновленим міністерством. Утримання міністерства, а особливо утримання

добре екіпірованими силами самооборони, стало вагомим аргументом у переговорах з новим міністром [342], зазначає Т. Саламанюк.

Втім, як виявилось пізніше, студенти привели до влади у Міністерстві освіти м'яко кажучи «не ту» людину. Викладені у попередньому підрозділі «результати» діяльності Сергія Квіта на посаді міністра освіти черговий раз доводять, що успішні протестувальники рідко стають успішними управлінцями. Діяльність Міністерства освіти України протягом 2014-2016 рр. становить наочний приклад політичних змін в державі після Майдану та становлення нової української політики шляхом спроб та помилок.

Нова команда управлінців, що прийшла на зміну постмайданівській команді, мусить рішуче проводити реформи. Перед міністром освіти Лілією Гриневич та її командою постають невідкладні завдання у сферах дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти та освіти дорослих. При цьому головними викликами для нового складу Міністерства освіти і науки, як звучить у чисельних інтерв'ю міністра, є оновлення змісту середньої освіти, розробка нових програм, запровадження компетентністного підходу, підвищення кваліфікації вчителів та їх соціального статусу у суспільстві.

Оцінюючи ініціативи нової влади у сфері реформування освіти, варто звернутися до світового досвіду, передусім досвіду Фінляндії, Канади, Швеції та ін. країн, які нещодавно успішно здійснили освітні реформи. Досвід цих та інших країн очевидно було вивчено і осмислено розробниками вітчизняної освітньої реформи.

За результатами міжнародних порівняльних досліджень (PISA, TIMSS тощо) перші позиції щодо забезпечення якості загальної освіти посідає Фінляндія, освітня система якої вивчається сьогодні в усьому світі. В 2001 році світова освітня громадськість була шокована першими опублікованими результатами PISA. Фінські школярі без репетиторів, без підвищеної навчального навантаження і якої б то не було підготовки до тестування показали високі бали в усіх трьох досліджуваних навичках і областях знань -

математики, природничих науках і грамотності. І в наступну десятиліття позиції Фінляндії в освітньому рейтингу тільки зміцнювалися. Вражаючий прорив Фінляндії в галузі освіти вже має відбиток в зростанні добробуту та економічної кризостійкості цієї країни.

Особливості системи освіти у Фінляндії здобули осмислення у працях таких вітчизняних дослідників як В. Бутова, Л. Волинець, Л. Загоруйко, Л. Смольська та ін. Особливу цінність являють праці відомого фінського експерту і міжнародного радника з питань освіти Паси Сальберга (Pasi Sahlberg). У своїх працях П. Сальберг розповідає, як за останню третину XX ст. фінам вдалося зробити з посередньою шкільної системи одну з кращих в світі, залучити до професії вчителя найталановитішу молодь і створити по всій країні школи, де діти не зубрять відповіді на питання стандартних тестів, а навчаються з радістю. У такій школі вчитися не важко, але цікаво, до кожного школяра намагається знайти індивідуальний підхід, кожен вчитель прагне працювати творчо, а директори шкіл і вище начальство цьому сприяє.

За переконанням П. Сальберга, успіх фінської освітньої системи зумовлений тією обставиною, що на відміну від багатьох розвинених країн світу, Фінляндія більш критично сприйняла принципи глобального руху реформування освіти (GERM – Global Educational Reform Movement), які домінували в більшості країн світу починаючи з 1980-х. Йдеться про принципи стандартизації, зосередження уваги на базових знаннях та навичках, зорієнтування на наперед визначені результати, перенесення зовнішніх інновацій у сферу освіти, високого рівня підзвітності і контролю шкіл на основі зовнішнього тестування [261, с.330-331]

Критичне сприйняття у Фінляндії наведених вище принципів означає, що принцип стандартизації, що вимагає встановлення чітких, централізованих стандартів навчання, у Фінляндії замінено принципом гнучкої стандартизації на основі збалансованості центрального і місцевого рівня управління освітою. Автономія шкіл і вчителів, що здобуває розвиток завдяки такому підходу, позитивно впливає на високу якість навчання та функціонування всієї

освітньої системи. При цьому жодна освітня структура не існує задля себе, щоб «самостійно вижити». Усі структури мають свої практичні бази реального виробництва чи сфери послуг. Вони між собою щільно зв'язані: школи з училищами, гімназіями, академічними та професійними вишами. Частина з них співпрацює з науковими лабораторіями [169].

Фінляндія також не сприйняла принцип зосередження уваги на базових основних «серйозних» предметах. Натомість у своїй освітній політиці вона дотримується принципу відсутності ранжування навчальних предметів на базові та «не серйозні», надаючи однаково важливого значення усім аспектам розвитку людської особистості, моральним якостям, творчості, особистісним характеристикам тощо.

Дотримання третього принципу глобального освітнього руху, що вимагає зорієнтування у навчанні на напередвизначені результати, на переконання фінських фахівців, шкодить творчості. Тому фінська політика спрямована на прийняття ризиків, певної невизначеності в керуванні, викладанні і навчанні, відкритості до творчості [48, с.72].

Принцип перенесення зовнішніх освітніх інновацій у фінський освіті поєднується з власною педагогічною спадщиною, дотримуючись принципу педагогічного балансу між консервативністю і прогресивністю.

Зокрема, фінський досвід ставить під сумнів звичайну логіку розвитку освіти, яка передбачає поліпшення досягнень учнів за рахунок збільшення тривалості навчання і викладання. Якщо, наприклад, в США вчителя молодшої ланки середньої школи в середньому проводять шість або більше уроків та інших занять тривалістю по 50 хвилин в день, то в Фінляндії - чотири уроки в день. Менше навчальне навантаження в Фінляндії дає вчителям більше можливостей брати участь у вдосконаленні шкіл, розробці навчальних програм та підвищенні власної кваліфікації в робочий час.

Й нарешті, останній принцип глобального освітнього руху – принцип високого рівня підзвітності і контролю шкіл на основі зовнішнього тестування Фінляндія не сприйняла взагалі. У Фінляндії немає стандартизованих

зовнішніх тестів, які б використовувались для ранжування учнів і шкіл. Досягнення учнів визнаються більшою мірою стосовно індивідуального розвитку і зростання, аніж до загальних стандартів. Окрім Національного іспиту зрілості, фінські учні не складають жодних вступних, випускних чи інших зовнішніх стандартизованих іспитів [261, с. 334]. У забезпеченні якості освіти фінський уряд використовує не механізм конкуренції між учителями або між школами, а механізм їхньої співпраці. Як наслідок, принципу високого рівня підзвітності протиставляється альтернативний принцип фахової відповідальності і довіри [48, с.74].

Отже, *фінський шлях змін в освіті – це шлях довіри, професіоналізму і спільної відповідальності*. В Фінляндії на практиці реалізується принцип рівних можливостей у здобутті шкільної освіти, не практикується інспектування шкіл, відсутня стандартизована шкільна програма, не надають ключового значення системі оцінювання учнів і тестам, і для фінських реформ освіти не характерно заохочення психології «гонки за першість» [261., с.6]. Філософія шкільної освіти передбачає, що всі школярі здатні вчитися, якщо надати їм відповідні можливості та підтримку, що одна з важливих цілей освіти полягає в тому, щоб розібратися в людському різноманітності і використовувати його на благо навчання, і що школи повинні функціонувати як демократичні держави в мініатюрі [261, с.13].

Втілення в життя фінської «освітньої мрії» стало можливим завдяки високому рівню професіоналізму вчителів, для чого фінське суспільство протягом багатьох років здійснювало інтенсивні інвестиції в систему підготовки вчителів, що забезпечила отримання повноцінної освіти всіма, хто викладає в школах, від вчителів молодших класів до вчителів, які працюють в середній школі. Будь-який шкільний учитель в Фінляндії повинен мати диплом магістра, і програма навчання включає не тільки педагогіку, на яку відводиться досить багато часу, але також педагогічну практику і освоєння методів дослідницької роботи. В ході такого навчання студенти дізнаються, що дослідницький підхід до викладання становить невід'ємну частину роботи

вчителя. Окрім того, в ході підготовки майбутні вчителі набувають компетенції вищого порядку, серед яких: здатність критично мислити, вирішувати проблеми, створювати кращі умови для навчання для всіх учнів і в усіх школах, вибирати те, що є кращім для учнів, надавати підтримку учням, які того потребують тощо [48, с.74].

Унікальна система канадської освіти та педагогічної освіти, що сформувалась історично, привертає сьогодні також увагу багатьох науковців, адже Канада посідає перше місце у світі за рівнем витрат на освіту в розрахунку на душу населення. Високий рівень освіченості мешканців країни засвідчує репутацію країни, де цінують і заохочують інтелектуальне зростання людини [42].

Питання канадської системи освіти та особливості підготовки майбутніх вчителів досліджували О. Барабаш, Н. Видишко, Г. Воронка, І. Гушлевська, І. Демченко, Л. Карпинська, Т. Кучай, М. Лещенко, Н. Мукан, Л. Нос, В. Павлюк, Н. Радомська, С. Романюк та ін.

Звернення до праць перелічених вище авторів демонструє, що канадська система шкільної освіти відображає давню традицію організації суспільного буття за принципами індивідуалізованого світосприйняття. Приділення особливої уваги розвитку дитини, а особливо її морально-ціннісним мотивам до дій, здійснюється завдяки персоніфікованого навчання та надання навичок самоактуалізації у суспільному просторі. Перелік основоположних ознак обдарованості є виявом зацікавленості канадської освітньої політики у розвитку особи як цінності громадянського суспільства. Не лише навчання та вивчення дитиною базових шкільних предметів, що дають загальні уявлення про світобудову, але й можливість проявити індивідуалізовані особливі здібності проголошується основоположним в освітній діяльності Канади. Тому цілеспрямоване формування характеру учня у канадській школі забезпечується засвоєнням ним інтенцій самореалізації, самовідчуття та самоствердження в соціальному просторі [109, с.102].

Реформи канадської освіти протягом останніх десятиріч XX ст. націлені на реструктуризацію та реорганізацію органів управління освіти, збільшення її фінансування, оновлення навчальних матеріалів та визначення основних критеріїв оцінювання академічної діяльності учня та фахової практики педагога. У літературі ключову увага приділяють власне реформам педагогічної освіти 1970-х рр., коли відповідальність за підготовку вчителів було покладено на університети, які укладали навчальні програми, що доповнювалося проходженням практики в школах і громадах. До реформи вчителів готували так звані «нормальні» школи під безпосереднім контролем Міністерства освіти, які так само як у США та багатьох країнах Європи встановлювали стандарти або норми (norms) для «вчителювання». Ці заклади тепер називають коледжами для вчителів, в Канаді вони увійшли до складу університетів як факультети освіти [131, с. 78].

Кожна з десяти провінцій і трьох територій Канади має особливе право приймати власні закони про розвиток освіти загалом та педагогічної освіти зокрема. Найбільш розповсюдженими є дві моделі підготовки вчителів: послідовна і паралельна або одночасна, які завершується отримання ступеня бакалавра. Послідовна програма передбачає одно-дворічну підготовку вчителя після отримання ступеня бакалавра з певних наук (в університеті або в коледжі), паралельна програма передбачає одночасне отримання знання з певної галузі наук та педагогіки [65, с.12-13] протягом 4-6 років навчання. За першою програмою навчаються кандидати різного віку, з різним досвідом та ті, що вже мають певну кваліфікацію та хочуть оволодіти професією вчителя. На другу програму можуть вступати кандидати відразу після завершення повної середньої освіти. Щоправда певний досвід роботи з дітьми, як правило, є обов'язковою вимогою для абітурієнтів педагогічних університетів.

Отримання ступеня бакалавра в Канаді вважається базовою підготовкою для вчителя, достатньою для того щоб викладати в школі. За магістерськими програмами, які розраховані приблизно на два роки, здійснюється підготовка

висококваліфікованих фахівців, які можуть отримати додаткову спеціалізацію, а також консультантів [131, с. 79].

Базову підготовку вчителів в університеті канадські науковці вважають лише частиною неперервного професійного навчання. У навчальному закладі вони отримують базові знання, навички і вміння, які допоможуть їм у майбутньому глибоко усвідомити навчальний процес в школі. Для підтримки молодих педагогів під час наступного етапу професійного становлення більшість провінцій запроваджує вступні програми для вчителів, які працюють перший рік. Ці програми передбачають адаптацію молодих спеціалістів до умов школи і наставництво більш досвідчених колег [131, с. 79]. Й далі канадські вчителі удосконалюють знання і уміння упродовж своєї професійної кар'єри. В цьому процесі вагому роль відіграють Асоціації вчителів. Наприклад, Асоціація вчителів провінції Навут організувала Комітет професійного удосконалення, який встановлює усі правила і процедури, пов'язані з професійним розвитком вчителів початкових класів [131, с. 79].

Канадська педагогічна освіта перебуває у стані постійного вдосконалення та використання інноваційних підходів. Сучасні дослідники вказують на наступні актуальні тенденції розвитку канадської вищої педагогічної освіти: заміна лекційних занять так званими робочими групами, семінарами з активним використанням ІКТ, переважання програм, орієнтованих на інтереси студентів факультетів освіти, а не інтереси викладачів, тенденція збільшення робочого часу вчителів на фоні загального зменшення навчального часу [65, с.15-16] тощо.

Окрім того, програми підготовки вчителів у провінціях Канади ідуть в ногу з освітніми реформами. Наприклад, на початку XXI ст. уряд провінції Квебек розпочав реформу системи дошкільної і початкової освіти, що орієнтована на формування культури навчання, заохочення та сприяння розвитку дітей, мотивацію до пізнання власних здібностей, формування соціальної та когнітивної бази для неперервного навчання [17, с.80]. Такого роду ініціативи, стратегії, програми розробляються у кожній провінції та

території Канади відповідно до певної мети та потреб цільової аудиторії. Спільним для них є те, що вони орієнтовані на формування готовності до навчання упродовж життя. Отже, опанування провінційних моделей освіти і навчання є необхідним атрибутом канадської педагогічної освіти, а орієнтація на навчання протягом життя є тією стратегією, якій керуються самі канадські педагоги та яку вони відтворюють у своїй діяльності.

Концепція навчання протягом життя – є також провідним напрямком сучасної освіти Швеції, а також освітніх реформ, що здійснювалися протягом останніх десятиріч в цій країні. Особливості шведської системи освіти та її реформування здобули осмислення у працях І. Капустян, Н. Карпенко, Е. Ісмаїлова, Н. Кошарної, Є. Соколова та ін. Звернення до праць перелічених вище авторів свідчить, що політика, спрямована на децентралізацію системи освіти і передачу повноважень щодо прийняття рішень на місцевий рівень, реалізуються у Швеції з 1991р., коли було створено Державне управління шкіл і шкільної освіти та 11 його регіональних відділень. До завдань управління входить аналіз, оцінка та нагляд за роботою дошкільних установ та центрів дозвілля школярів, обов'язкових шкіл і гімназій, вдосконалення вищезазначених секторів освіти, а регіональні відділення управління пильно слідкують за тим, щоб діяльність навчальних закладів на місцях повністю відповідала вимогам Закону про освіту і не обмежувались права окремих учнів. При цьому відповідальність за реалізацію на практиці і дотримання закону про обов'язкову шкільну освіту несе муніципальна влада та батьки учнів [315].

З 1990-х років політика уряду Швеції, діяльність Державного управління шкіл і шкільної освіти та місцевих органів влади спрямована на постійне оновлення і впровадження концепції безперервного навчання в усіх навчальних закладах для подальшої конкурентоспроможності країни. А протягом 2011–2012 рр. урядом Швеції було здійснено низку перетворень, спрямованих на підвищення рівня успішності серед учнів/студентів, а також зміцнення соціального статусу вчителя/викладача.

Концепції безперервного навчання по-шведські ґрунтується на працях представника філософії постмодернізму Француа Ліотара. Акцент постмодернізму на демократизацію навчання та симетричний діалог між учнем та вчителем висунув наступне твердження: «учитель і учень навчаються разом», поважаючи цінності, інтереси та життєвий досвід один одного. Тільки в ситуації взаємоповаги і взаєморозуміння, на думку постмодерністських теоретиків освіти, можна досягти ефективних результатів в процесі навчання та оптимального контролю над цим процесом [85, с.136]. Як наслідок в основі формування безперервної освіти Швеції лежать принципи: гуманізму, демократизму, випередження, відвертості і безперервності [85, с.134-135].

Принцип гуманізму свідчить про свободу вибору особою форм, термінів, видів навчання, підвищення кваліфікації, самоосвіти. Цікавою особливістю шведської середньої освіти є альтернативні школи, в яких окрім загальнообов'язкових предметів учень має можливість обрати кілька дисциплін, які йому до вподоби. Саме за допомогою таких предметів «на вибір» школяр може розвинути свій талант у мистецтві або спорті, постійно вдосконалюючи власний хист, не нехтуючи академічними дисциплінами [315].

Принцип гуманізму також реалізуються через створення сприятливих умов для розвитку творчої індивідуальності кожної людини. Варто відзначити, що шведське суспільство приділяє неабияку увагу творчому розвитку особистості. Шведська Рада мистецтв щороку надає гранти для поглибленого вивчення мистецтва, літератури та музики. Однією з програм є «Креативна школа», у межах якої діють спеціалізовані курси режисури, живопису, відвідання музеїв, галерей. Заняття по Програмі проходять як у самому навчальному закладі, так і в кінотеатрах, театрах, музеях тощо [315].

Принцип демократизму передбачає доступність освіти в будь-якому віці завдяки різноманітності форм навчання відповідно до інтересів, можливостей і потреб. Він забезпечує свободу переходу з одного навчального закладу в інший, прискорене завершення навчання і підвищення кваліфікації,

передбачає демократизацію усіх сторін життєдіяльності освітніх установ, рівноправні взаємини суб'єктів педагогічного процесу.

Принцип мобільності виражається в різноманітності засобів, способів, організаційних форм системи безперервної освіти, її гнучкості, готовності до швидкої перебудови відповідно до потреб виробництва, суспільства або людини. Він також передбачає використання різних продуктивних методичних систем і технологій.

Принцип відвертості вимогає від навчальних закладів розширення діяльності шляхом залучення до навчання й підвищення кваліфікації вільних слухачів. *Принцип випередження*, спираючись на наукове прогнозування, вимагає швидкого і гнучкого розвитку й перебудови навчальних закладів і установ освіти відповідно до потреб суспільної практики, мобільного оновлення їх діяльності. Цей принцип орієнтується на широке використання нових форм, методів, засобів навчання й перепідготовки фахівців, на залучення новаторських підходів до цього процесу [85, с. 135].

Впровадження інноваційності – ключовий вектор розвитку вищої освіти Швеції. Ключовий фактор розвитку інноваційної складової є тісне співробітництво державного, приватного, освітнього та промислового секторів, створення спільних проектів між університетами та підприємствами, створюючи хороші перспективи для працевлаштування студентів. Реформи у системі вищої освіти стосуються організації навчального процесу та принципів організації професійної підготовки студентів, роблячи акцент на практичних навичках і вмінні застосувати набуті знання на практиці [315].

У цьому зв'язку варто згадати зміни в організації та змісті практичного компоненту підготовки майбутніх педагогів, що відбулись в наслідок реформи педагогічної освіти 2001 року. Педагогічна практика, яка після реформи має назву «навчання на базі навчального закладу» або «польове навчання», відображаючи таким чином наступність академічної і практичної підготовки студентів, організовується на договорних умовах між університететами, де навчаються майбутні педагоги, і муніципалітетами, які пропонують школи та

дошкільні заклади для реалізації практичного компоненту програми. Злагодженість у роботі навчальних установ різних ланок освіти забезпечується регіональними центрами розвитку, до складу яких входять представники вишів та муніципалітетів. В обов'язки центрів розвитку входить не лише організація співпраці між названими структурами, але й прогнозування потреби у педагогічних кадрах різної спеціалізації та розв'язання проблеми професійного розвитку вже працюючих педагогічних кадрів [87, с.43-44].

Також особливий інтерес для України являє польський досвід оптимізації мережі шкіл. Якщо приймалось рішення про закриття, ґміна мусила забезпечити дітей безкоштовним транспортом, який би привозив і відвозив дітей до іншої найближчої школи. У разі збереження малокомплектної школи за вимогами батьків, приймається рішення про передачу школи в користування об'єднанню мешканців. З 2009 р. польське законодавство передбачило пряму норму, за якою ці школи могли передаватись в управління таких товариств без попередньої ліквідації і створення заново. Подальша підтримка такої школи – наочний приклад партнерства вчителів, батьків та громади.

Аналіз досвіду реформ досліджуваних вище країн демонструє як унікальність окремих аспектів реформ, так й спільні риси. Серед останніх, запровадження принципів безперервного навчання, орієнтація на розвиток індивідуальних, творчих здібностей учнів, вдосконалення педагогічної майстерності вчителів та підвищення їх соціального статусу.

Вивчення досвіду реформування загальної середньої та педагогічної освіти згадуваних вище та інших країн передувало народженню амбітного Проекту «Нова українська школа» (НУШ) [324], що з'явився в результаті громадсько-політичного діалогу тривалістю понад 3 роки. До нього долучилися всі зацікавлені групи – освітяни, батьки, роботодавці, політичні сили та владні інституції, незалежні експерти та міжнародні організації. В основу концепції також були покладені: «Концепція розвитку освіти України

на період 2015–2025 років», підготовлена Стратегічною дорадчою групою «Освіта» в рамках спільного проекту Міжнародного фонду «Відродження» та БФ «Інститут розвитку освіти» [310, с. 15-25], а також «Концепція середньої загальноосвітньої школи України» Національної академії педагогічних наук України, «Візія нової української школи», підготовлена спільнотою відповідального вчительства EDCampUkraine. Першу версію проекту НУШ у вигляді «Концептуальних засад реформування середньої освіти» [323], що є своєрідним поясненням ідеології змін в освіті, що закладались в проекті нового базового закону «Про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016) Міністерство освіти і науки України оприлюднило до 17 серпня 2016 року. Новий Закон «Про освіту» [296], необхідний для впровадження масштабної реформи середньої освіти «Нова українська школа», було прийнято 5 вересня 2017 року.

Характеризуючи філософію та зміст НУШ, варто відзначити, що вже у першому підрозділі документу, де обґрунтовується необхідність змін в освіти, чітко окреслена мета даного проекту: зупинити негативні тенденції, перетворити українську школу на важіль соціальної рівності та згуртованості, економічного розвитку і конкурентоспроможності України [324, с.5].

Неефективність, кризові явища в системі української освіти, безрезультатні спроби її реформ призвели до того, що до точки кипіння дійшли усі: учні, батьки, експерти у сфері освіти і науки, представники влади. Відтак, об’єднавши зусилля, вони створили концепцію «Нової української школи» [278], яка, за задумкою її винахідників, має дати «рецепт» як змінити підхід вчителів до навчання учнів, а з самих дітей зробити не стільки «знаючих», скільки «думаючих» громадян.

Концепція містить як чіткі програмні моменти, так і ціннісні, філософські поняття – орієнтацію виховного процесу в школі на загальнолюдські цінності. Разом з тим, у Проекті НУШ простою мовою пояснюється ідеологія змін, які будуть реалізовані в процесі реформування середньої освіти. За словами розробників, Концепцію створили, аби зацікавити ідеєю реформування освіти якомога ширші кола. Адже реформа

освіти має бути підтримана і вчителями, і батьками, а також бізнесом, місцевою владою та всіма тими, кого освітня проблематика торкається безпосередньо.

Дійсно, у даному документі відображено бажання урядовців до діалогу як з професійним освітнім середовищем, так і з безпосередніми споживачами освітніх послуг. Як зазначає М. Коляда, інформація добре структурована, мова викладу водночас дуже змістовна і дуже проста. Протягом читання 40 сторінок тексту в уяві поступово розгортається об'ємна, чітка і зрозуміла модель школи. Осягнути ідеї та думки авторів можуть батьки та учні, а не лише освітні експерти [305].

За словами міністра, реформу зорієнтовано на те, щоб зробити випускника конкурентоспроможним – випустити зі школи всебічно розвинену, схильну до критичного мислення цілісну особистість, патріота з активною позицією, інноватора, здатного змінювати навколишній світ та вчитися впродовж життя [319]. У концепції чітко декларується, що НУШ «має готувати Особистість, Громадянина та Фахівця. При цьому ще й уточнюється: Цілісну Особистість, Патріота, Інноватора. Таким чином, ми маємо три осі координат, які формуватимуть «освітній простір» нової школи: індивідуально-психологічну, суспільно-політичну та соціально-економічну. Така об'ємна тривимірна модель Учня дозволяє враховувати в навчальному процесі інтереси основних «акціонерів» школи: учня та його батьків, держави, ринку праці [305].

Основні напрями реформування освіти, передбачені проектом, відображають дев'ять ключових компонентів так званої «формули нової школи». Зупинимось на них більш детально.

Перший компонент - це «новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві». Передусім зазначимо, що про новий зміст освіти йшлося й у попередніх державних стратегічних документах, які висвітлювались нами у попередніх розділах. Проте уперше в основу нового змісту освіти закладено

компетентнісний підхід, перехід від парадигми знань до парадигми компетентності. Сьогодні вже немає дефіциту знань, наголошує О. Макаренко - представник громадської організації «Батьківський контроль», яка працювала над розробкою Концепції, «як тоді, коли тільки вчитель був єдиним їх джерелом. Знання зараз усюди, питання тільки у тому, чи, як можеш ти їх взяти, обробити і використати» [278, с. 25]. Тому нині дуже важливо не лише дати дітям знання, а навчити правильно їх використовувати відповідно до загальнолюдських цінностей, зростити людину, яка зможе зарадити собі в умовах сучасного динамічного та мінливого світу.

Пояснення щодо реалізації компетентнісного підходу містить перший розділ Проекту «Ключові компетенції для життя», який спирається на Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи «Про основні компетентності для навчання протягом всього життя» від 18.12.2006 [340].

Як зазначається в Проекті, нові освітні стандарти ґрунтуються на згадуваних вище Рекомендаціях, але не обмежуватимуться ними. У документі Європейського Парламенту та Ради Європи визначено 8 груп компетентностей, тоді як у Проекті окреслено 10 ключових компетентностей, що необхідні кожному «для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя» [323, с.11]. Серед них: спілкування державною мовою та іноземними мовами (співпадає з Рекомендаціями), математична компетентність (у Рекомендаціях - знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки), компетентності у природничих науках і технологіях (немає в Рекомендаціях), інформаційно-цифрова компетентність (у Рекомендаціях - навички роботи з цифровими носіями), уміння вчитеся впродовж життя (у Рекомендаціях - навчання заради здобуття знань), ініціативність і підприємливість (у Рекомендаціях - ініціативність та практичність), соціальна та громадянська компетентності (у Рекомендаціях - соціальні та громадянські навички),

обізнаність і самовираження у сфері культури (співпадає з Рекомендаціями), екологічна грамотність і здорове життя (немає у Рекомендаціях) .

Так само як в Рекомендаціях, у Проекті НУШ зазначається, що усі компетентності однаково важливі й взаємопов'язані. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння: уміння читати і розуміти прочитане, уміння висловлювати думку усно і письмово, критичне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, виявляти ініціативу, творити, уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення, уміння конструктивно керувати емоціями, застосовувати емоційний інтелект, здатність співпрацювати в команді [323, с.12].

Другий компонент формули нової школи це «умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно». Значення даного положення детально пояснюється у третьому розділі Концепції НУШ під назвою «Умотивований вчитель». Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін, зазначається в Концепції. Реформою передбачено низку матеріальних та нематеріальних стимулів для особистого і професійного зростання вчителя (досвід Польщі).

Велика увага, звичайно, приділяється матеріальному стимулюванню. У проекті Закону «Про освіту» закладено норму про підвищення місця вчителя у єдиній тарифній сітці, а ст. 61 Закону «Про освіту» встановлює, що «посадовий оклад педагогічного працівника найнижчої кваліфікаційної категорії встановлюється в розмірі трьох мінімальних заробітних плат», й для кожної наступної кваліфікаційної категорії він підвищується не менше ніж на 10% [293], Окрім того, учителі, які пройдуть добровільну незалежну сертифікацію, будуть отримувати надбавку «в розмірі 20 відсотків посадового окладу (ставки заробітної плати) пропорційно до обсягу педагогічного навантаження протягом строку дії сертифіката» [293].

Щодо нематеріальних стимулів, то в Проекті зазначається, що творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу [323, с.16]. Остання, відповідно новому Закону «Про

Освіту», передбачає «самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом» [293]. Більш того у ст. 54 Закону академічна свобода як право педагогічних працівників включає також «свободу викладання, свободу від втручання в педагогічну, науково-педагогічну та наукову діяльність, вільний вибір форм, методів і засобів навчання, що відповідають освітній програмі» [293].

Окрема увага в тексті Концепції приділяється підготовці вчителя, яка зазнає суттєвих змін. «Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [323, с.16], йдеться в тексті документу.

Окрім того, збільшиться кількість моделей підготовки вчителя. Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ІППО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів). Учитель отримає право вибору місця і способу підвищення кваліфікації [323, с.16], що найшло відбиття у новому Законі «Про освіту»

Важливим положенням Проекту є державна підтримка вчительських професійних спільнот (довід Канади). Також планується створення освітнього порталу із методичними та дидактичними матеріалами, мультимедійними підручниками та інтерактивними онлайн-ресурсами. До речі, ресурс НУШ – nus.org.ua, створений ГО «Смарт Освіта» у партнерстві з Міністерством освіти і науки для комунікації реформи, вже діє.

Також Проект декларує кардинальне скорочення бюрократичного навантаження – давню мрію сучасних вчителів. Це передбачається здійснити

у тому числі завдяки переходу на систему освітнього електронного документообігу (замість, а не як доповнення до наявної документації) [323, с.17].

Третій компонент формули НУШ це «наскрізний процес виховання, який формує цінності». Це положення знайшло детально пояснення у п'ятому розділі Проекту «Виховання на цінностях». Виховний процес, йдеться в Проекті, «буде невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)». Окрім того, «нова школа буде плекати українську ідентичність», «виховувати не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства» [323, с.19].

У Проекті також згадуються методи виховання. Зокрема, зазначається в документі, «виховання не буде зведено лише до окремих «занять із моралі». Виховання сильних рис характеру та чеснот здійснюватиметься через наскрізний досвід. Усе життя НУШ буде організовано за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей. При цьому, йдеться в документі, у формуванні виховного середовища братиме участь увесь колектив школи. А у закладах освіти буде створюватися атмосфера довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки при виникненні труднощів у навчанні та повсякденному житті. Ключовим виховним елементом стане приклад учителя, який покликаний зацікавити дитину» [323, с.20].

Важливим виховним моментом, згідно тексту документа, є виявлення індивідуальних нахилів та здібностей кожної дитини для цілеспрямованого розвитку і профорієнтації. У цій справі НУШ «буде тісно співпрацювати з позашкільними закладами освіти. Допомагати формувати оптимальну

траєкторію розвитку кожної дитини будуть висококваліфіковані психологи та соціальні педагоги. Буде запроваджено програми із запобігання дискримінації, насильства та знущанням у школі. Відносини між учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу буде побудовано на взаємній повазі та діалозі» [323, с.20].

Четвертий компонент формули нової школи це «децентралізація та ефективне управління, що надасть школі реальну автономію». Пояснення цього положення надається у сьомому розділі Концепції «Автономія школи і якість освіти». Очевидно, розробники Концепції у цій частини спирались, передусім, на шведський досвід.

Як зазначається в Концепції, «в умовах децентралізації на державному рівні управління будуть визначатися стандарти освіти та забезпечення моніторингу якості освіти. За дотримання цих стандартів буде відповідати окремий центральний орган виконавчої влади (у Швеції таким органом є Державне управління шкіл і шкільної освіти) із забезпечення якості освіти із залученням громадськості. Натомість безпосереднє управління школами буде здійснюватися на місцевому рівні (також як у Швеції). Зросте вплив місцевих громад на формування локальної освітньої політики, з урахуванням місцевих культурних особливостей та особливостей ринку праці, на основі державної освітньої політики» [нуш, с.25].

Окрім того, особлива увага приділяється питанню власне автономії закладу освіти. У тексті Концепції йдеться про те, що «школи зможуть самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти та досягнень сучасної науки, обирати підручники, методики навчання і виховання, розвивати навчально-матеріальну базу». При цьому зауважується, що «автономія передбачає і вищий рівень відповідальності закладу освіти». Це означає, що «засновники школи контролюватимуть освітню та фінансово-господарську діяльність закладу освіти, призначатимуть на умовах контракту керівника школи» [323, с.25].

Принципова увага приділяється новій процедурі обрання керівника закладу освіти. Зокрема, йдеться у тексті документу, «керівника обиратимуть на конкурсних засадах терміном до п'яти років. Він зможе обіймати посаду не більше як два терміни поспіль» [324, с.26].

Зростає роль педагогічної, батьківської та наглядової рад. Положення про колегіальні органи управління, громадське самоврядування та наглядову (піклувальну) ради здобули розвиток у новому законі про Освіту (ст.27-29 відповідно).

П'ятий компонент формули нової школи це «педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками». Ґрунтовні пояснення даного положення представлені у другому розділі Концепції «Педагогіка партнерства» й очевидно побудовані на основі осмислення фінського досвіду.

В основі педагогіки партнерства, зазначається в Концепції, «спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини, траєкторії дитини», йдеться в документі. «Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини. Нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей [323, с.14]. Отже, батьки отримають більше можливостей впливати на навчальний процес, але, будучи равноправними учасниками освітнього процесу, вже не зможуть нарікати, що «школа» погано навчила їхню дитину.

Педагогіка партнерства, між іншим, передбачає широке застосовування методів викладання, що засновані на співпраці (ігри, проекти – соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо). Учні таким чином

«залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду» [323, с.15].

Як у Фінляндії декларується зміна підходів до оцінювання результатів навчання. «Оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу і плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів. Оцінки розглядатимуться як рекомендація до дії, а не присуд» [323, с.15], йдеться у тексті Концепції.

Шостий компонент формули нової школи це «орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм». У четвертому розділі Концепції «Орієнтація на учня» детально пояснюється дане положення через засади особистісно-орієнтованої моделі освіти. «У рамках цієї моделі, йдеться у тексті документу, школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму» [323, с.17].

Хоча поняття «дитиноцентризму» не нове для вітчизняної педагогіки, нажаль, приклади втілення цього принципу в освітню практику поодинокі. Розробники НУШ прагнули, аби у школі змінилося ставлення до учнів, які мають сприйматися як суб'єкти навчально-освітньої діяльності, а не об'єкти. І хоча де-юре ніби так і було, проте насправді й досі ми маємо доволі неадекватне ставлення до учнів, які часто мають лише обов'язки, але геть не мають прав. Подібних сумних традицій потрібно позбуватися. Кожна інтерпретація учнів, кожна несподівана думка повинна бути сприйнята як така, що має право на існування [290], зазначає один з розробників НУШ Д. Дроздовський.

Освітню діяльність, зазначається в Концепції, «буде організовано з урахуванням навичок XXI ст. відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних)». Окрім того, у НУШ «дітей навчатимуть справлятися зі стресом та напругою. Педагогічні

задачі вирішуватимуться в атмосфері психологічного комфорту та підтримки. Нова українська школа буде розкривати потенціал кожної дитини. Буде забезпечено неупереджене та справедливе ставлення до кожного учня, подолано будь-яку дискримінацію. Відзначатимуться зусилля й успіхи всіх учнів. Учителів навчатимуть, як плекати в учнів та в собі гідність, оптимізм, сильні риси характеру та чесноти» [323, с.18].

Сьомий компонент формули НУШ це «нова структура школи, яка дозволяє добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя». Цей компонент детально пояснюються у найбільшому за обсягом шостому розділі Концепції «Нова структура».

Нова структура 12-річної школи, згідно нового базового Закону «Про освіту» передбачає три рівні повної загальної середньої освіти: початкова освіта (тривалість – 4 роки); базова середня освіта, яка здобувається в гімназії (тривалість – 5 років); профільна середня освіта, яка здобувається в ліцеї або закладах професійної освіти (тривалість – 3 роки). Кожен з цих етапів розбитий ще на два цикли.

У початковій школі це адаптаційно-ігровий (1-2 класи) та основний (3-4 класи) цикли (аналогічним чином організована початкова школа в Німеччині). Передбачаєтьбся, що перший цикл початкової освіти допоможе учневі звикнути до шкільного життя, а у другому циклі в учнів формуватиметься почуття відповідальності й самостійність [323, с.22].

Базова середня освіта НУШ передбачає формування бази свідомого самовизначення учня як особистості, члена сім'ї, нації і суспільства, здатності терпимо і з розумінням ставитися до різноманіття світу і людей. При цьому перший цикл буде пробуджувати і підтримувати інтерес до сфер знань і діяльності, передбачених навчальною програмою. Другий цикл базової середньої освіти сприятиме формуванню учнів як відповідальних членів суспільства, здатних самостійно долати проблеми повсякденного життя, вибирати шлях подальшого навчання відповідно до своїх інтересів і

здібностей. Навчання буде здебільшого предметним, частину часу буде відведено на предмети за вибором [323, с.22].

Й, нарешті, у рамках профільної освіти старшокласник зможе обирати одне з двох спрямувань навчання: академічне, із поглибленим вивченням окремих предметів з орієнтацією на продовження навчання в університеті; професійне, яке поряд зі здобуттям повної загальної середньої освіти забезпечує отримання першої професії, не обмежуючи можливість продовження освіти. Передбачається, що здобуття профільної середньої освіти за академічним спрямуванням буде здійснюватися в академічних ліцеях. Профільну середню освіту за професійним спрямуванням здобуватимуть у професійних ліцеях та профільних коледжах. За умови успішного проходження ДПА у формі ЗНО випускники професійних ліцеїв та коледжів зможуть вступати до ВНЗ, а випускники коледжів – навчатися у ВНЗ за скороченою програмою [323, с.22].

Восьмий компонент формули нової школи «справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти» здобуває пояснення також у восьмому розділі Концепції «Справедливе фінансування і рівний доступ».

Головні принципи цього напрямку – прозорий розподіл публічних фінансів, розрахунок освітніх субвенцій за справедливою формулою, раціональне використання фінансових ресурсів, розширення державно-громадського партнерства, запровадження принципу «гроші ходять за дитиною», у тому числі для підтримки дітей з особливими потребами.

Даний напрямок знайшов втілення у ст.78-81 нового Закону «Про освіту», яким встановлено державні «асигнування на освіту в розмірі не менше ніж 7 відсотків валового внутрішнього продукту» [293]. Окрім того, Закон відповідно Концепції НУШ запроваджує рівноправність доступу до бюджетного фінансування закладів освіти усіх форм власності, прозорість фінансування закладів освіти тощо.

У межах даного напрямку декларується забезпечення принципу свободи вибору в освіті. «Якщо батьки побажають віддати дитину в приватний заклад згідно з власними світоглядними та релігійними переконаннями, держава спрямує туди кошти, виділені на навчання цієї дитини» [323, с.28]. Розмаїття форм здобуття освіти (інституційної (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальної (екстернатна, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві) та дуальної) запроваджених уперше на законодавчому рівні новим Законом «Про освіту» (ст. 9) будуть здатні забезпечити реалізацію даного принципу.

Рівний доступ до якісної освіти також мають забезпечувати опорні школи базового рівня в сільській місцевості. У тексті документу йдеться, що «кожну опорну школу буде добре обладнано і зміцнено висококваліфікованими кадрами. Опорні школи слугуватимуть тестовим майданчиком інновацій в окрузі» [323, с.28].

Й нарешті, останній, *дев'ятий компонент* компонент формули НУШ це «сучасне освітнє середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян і батьків не лише в приміщенні навчального закладу». Відповідно до тексту Концепції, побудова якісно нового освітнього середовища дитина стосується не лише зміну формату стосунків між учнями, батьками та вчителями, а й організації простору й класу: крім класичних варіантів буде використано новітні мобільні робочі місця, які легко переорієнтовувати для групової роботи.

Нове освітнє середовище також передбачає «свободу вибору предметів та рівня їхньої складності», «можливість навчання в різновікових предметних або міжпредметних групах» [323, с.18]. Останнє особливо важливе, оскільки основна маса інновацій створюється в точці перетину різноманітних дисциплін та галузей. Тому чим швидше учні навчаться поєднувати концепції з різних областей знань, тим вища ймовірність народження в Україні проривних ідей, що змінять світ на краще [305].

Окрім того, нове освітнє середовище «допомагають створити новітні інформаційно-комунікаційні технології, які підвищують ефективність роботи педагога, ефективність управління освітнім процесом, а водночас уможливлюють індивідуальний підхід до навчання» [323]. Певні вимоги до освітнього середовища визначені також ст.74-77, щодо інфраструктури освіти.

Детальний аналіз дев'яти компонентів НУШ, які являють собою головні напрямки освітньої реформи, демонструє масштабність проекту та намір модернізації змісту освіти в контексті її відповідності сучасним потребам.

Варто відзначити, що є певні *дискусійні питання Проекту. Зокрема, підіймаються питання про місце національних традицій, оптимальне співвідношення знань, компетенцій, цінностей та ін.*

Питання про місце національних традицій в Концепції НУШ підіймається в контексті захоплення розробників документу запозиченнями світового досвіду. Зокрема, при розробці Концепції за основу взяли методику професора Кйонсанського національного університету (Південна Корея) Д. Парка під назвою «Філософія для дітей», яка успішно реалізовується вже у 80 країнах світу. Суть методики полягає в тому, щоб навчити дітей вести дискусію, міркувати, знаходити власні аргументи та сприймати аргументи співбесідника. Розробники Проекту також посилаються на досвід реформ в Канаді, Фінляндії та Польщі, рекомендації Ради Європи. Все це дає підстави для висловлювань з боку критиків про недостатнє врахування в Концепції національних традицій.

Дійсно, освітні системи мають дуже серйозну національну ідентичність, адже нація і національна ідентичність формується зі школи. Є певний культурний контекст і історія, тому, на жаль, не можна взяти успішний досвід з однієї країни і перекласти один до одного в іншу [313], визнає міністр освіти Л. Гриневич.

Освітні реформи в різних країнах показують, що успішними стають лише ті трансформації, які спираються на глибокі національні традиції та

культурний досвід. Саме поєднання модернізації з власною педагогічною спадщиною дозволяє системі освіти зберігати внутрішню цілісність і водночас відповідати на виклики часу.

У цьому контексті виникає занепокоєння, що радикальні зміни в українській освіті можуть призвести до втрати тих найкращих традицій викладання, які досі залишаються її сильною стороною. З позиції філософії освіти це означає, що реформування не повинно руйнувати фундамент, на якому тримається сама ідея української школи як простору формування особистості. Натомість оновленню підлягає передусім зміст освіти, її ціннісне наповнення та способи організації навчального процесу.

Окрему увагу привертає питання виховання патріотизму. У філософському розумінні освіта ніколи не є нейтральною — вона завжди формує певний тип людини та громадянина. Тому виникає думка, що сучасна освітня політика має чіткіше орієнтуватися на виховання особистості, здатної усвідомлювати свою відповідальність перед державою, захищати її цінності та брати активну участь у суспільному житті. Освіта, позбавлена цього виміру, ризикує стати суто інструментальною і втратити свій гуманістичний та громадянський сенс.

Водночас триває дискусія щодо співвідношення знань і компетенцій. Побоювання, що відмова від міцної знаннєвої основи може призвести до формування поверхнево освічених людей, які не матимуть достатньої інтелектуальної опори для повноцінного життя, відображає глибшу філософську проблему: якою має бути мета сучасної освіти підготувати людину до ринку праці чи сформувати цілісну особистість, здатну до критичного мислення та самостійного вибору? У цьому сенсі фундаментальні навички: читання, письмо, математичне мислення, що розглядаються не просто як інструменти, а як необхідна основа інтелектуального та морального розвитку.

Попри тривалі обговорення, питання тривалості загальної середньої освіти досі залишається відкритим. Суспільство розділилося у своїх уявленнях

про те, скільки часу потрібно людині для повноцінного становлення: чи є додатковий рік навчання зайвим навантаженням, чи, навпаки, необхідним простором для більш глибокого особистісного та професійного самовизначення.Освітні експерти переконують, що практика 12-річної освіти – це реальний крок назустріч європейським стандартам, де учні старших класів набагато швидше інтегруються в доросле життя, бо мають певну професію чи фах. До речі, в Європі далеко не всі випускники середньої школи марять університетами й академіями. Це тільки в Україні подібна тенденція перетворилася на нездоровий фетиш. Вступають до вишів за великі гроші, а після отримання диплому про освіту прямують до служб зайнятості.

Окрім того, в українських випускників, які бажають навчатися у європейських університетах, виникають проблеми вступу відразу після школи, тому що їм немає 18 років, і вони не прослухали певну кількість годин з різних предметів. Українські атестати у європейських вишах не визнаються, адже європейські школярі навчаються, як правило, 12-14 років. Однак, найважливіше, на думку лектора Німецької служби академічних обмінів (DAAD) А. Ланґе, що учні закінчуватимуть школу дорослішими, ніж нині, краще знатимуть, чого хочуть, і прийматимуть свідоміше рішення, що вивчати далі.

Опоненти «дванадцятирічки» стверджують, що сама суть освітнього процесу не зміниться, тільки збільшиться термін перебування учня в школі, що не матиме жодної користі для його майбутнього становлення як спеціаліста. Вони вважають, що молодь треба швидше інтегрувати в суспільство шляхом надання практичного досвіду, наводячи по суті ті ж самі аргументи, що й прихильники «дванадцятирічки», які пов’язують набуття практичного досвіду із профільною підготовкою в старшій школі.

За таких обставин найбільш переконливо звучить інший аргумент проти 12-річки – висока вартість питання. Зокрема, зазначає В. Шабайкович, збільшення терміну навчання в школі до 12 років тільки погіршить якість навчання, оскільки прийдеться перероблювати все заново: нові стандарти,

методику, підручники, а головне покращити матеріально-технічну базу... При цьому вимагається ще велике додаткове фінансування та витрати на супутні зміни, наприклад, пізніший призов на військову службу, додаткові шкільні приміщення, 17 тисяч додаткових ставок вчителів. Але головним є те, що на 2 роки з трудового обігу буде вилучено мільйони робітників» [205, с.74].

У відповідь на зауваження щодо високої вартості реформи, міністр освіти Лілія Гриневич відповідає: «По-перше, хочу нагадати, що найбільш виправдана інвестиція – це та, яка вкладена в людський капітал країни. По-друге, ми цю реформу здійснюємо надзвичайно поступово. Ми вже у неї інвестували на 2017 рік, коли заклали підвищення зарплати вчителям. Але оцей 12-й рік навчання, який у сьогоднішніх цінах потребує додаткових 4,5 млрд гривень, за графіком впровадження реформи буде аж у 2029-2030 роках» [278, с. 25].

Окрім того, дискусійним виявилось мовне питання, причому дискусії розгорнулись на міжнародному після прийняття Закону «Про освіту». Міністерства закордонних справ низки країн висловили стурбованість нормами закону щодо мови навчання представників нацменшин в Україні. Новий закон передбачає, що школи національних меншин в Україні повинні будуть збільшувати частку викладання предметів державною, тобто українською, мовою. Болгарія, Угорщина, Румунія та Греція вирішили звернутися через новий закон до Ради Європи та ОБСЄ.

Висновок до четвертого розділу. Звертаючись до аналізу реформаторських планів та програм періоду 2007 – 2016 рр., зазначимо наступне: Указом Президента України Віктора Ющенка «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні» (липень, 2005 р.) були окреслені ключові напрями освітньої реформи послідуючих років. Особливо продуктивно розроблялись заходи щодо розгортання всеохоплюючого запровадження ЗНО та реалізації положень Болонської декларації в Україні. Проте у сферах виховної роботи, підготовки педагогічних кадрів та фінансування галузі суттєвих змін не відбулось.

Напроти зростав розрив між вищою освітою та ринком праці, знання, уміння і навички випускників розходились з вимогами працедавців, а освітньо-професійна структури випускників не відповідала запитам галузей економіки.

Вирішення означених проблем пов'язувалось з реалізацію Україною європейського вибору через засоби освіти. Першим вагомим шляхом у цьому напрямку була ратифікація Україною ще у 1999 році Лісабонської конвенції про визнання кваліфікацій, які існують у системі вищої освіти Європи, положення якої могли бути втілені в життя лише після приєднання України у 2005 році до Болонської Декларації, якою країни-учасниці узгодили спільні вимоги, критерії та стандарти національних систем вищої освіти і домовилися про створення єдиного європейського освітнього та наукового простору до 2010 року.

Оцінюючи значення Болонської декларації у розвитку національної системи освіти, провідні дослідники освіти наголошували на своєчасності і необхідності модернізації освіти, викликаною до життя Болонським процесом, що відкриває можливості розбудови інноваційної моделі вищої освіти, яка була б здатна не тільки адекватно реагувати на виклики часу, а й працювати на перспективу, висловлюючи при цьому думку про потребу гармонійного поєднання європейських нововведень і кращих вітчизняних традицій. Дійсно, після приєднання до Болонської Декларації українські освітяни не лише ознайомились з розробленими в рамках Болонського процесу концепціями, що націлені на підвищення якості освіти, але стали свідками й учасниками реальних реформ. Хоча є певні труднощі і суперечності, серед яких вагому роль відграє невизначеність перспектив та принципів взаємовідносин України та ЄС.

Начало відкату у розвитку вітчизняної освіти спричинила русифікаторська політика Д. Табачника, який до призначення на посаду міністра освіти свої антиукраїнські погляди виражав через публіцистику. З діяльності Д. Табачника на посаді міністра освіти пов'язують серію рішень щодо русифікації української освіти, нівелювання результатів попередніх

реформ (передусім, відмову від 12-річного навчання), «протягування» законопроекту «Про вищу освіту», що суперечить принципам Болонського процесу, «переписування» історії, надмірну комерціалізацію освіти, зростання корупції тощо.

Попри великі сподівання на проведення масштабних реформ в освіті, з призначенням на посаду міністра освіти С. Квіта національна система освіти перебувала у ще гіршому стані. Проявами дворічної реалізації прагматично-пристосовницької програми С. Квіта були відсутність стратегічного бачення шляхів розвитку освіти, професійна некомпетентність міністра та його найближчого оточення, особиста нескромність, корупційна та протизаконна діяльність. Підсумками діяльності С. Квіта стали: початок реформи вищої освіти (прийняття Закону «Про вищу освіти», який після звільнення С. Квіта ще потребував імплементації), та провал реформи середньої освіти (рамковий закон не був ухвалений, натомість низка рішень міністерства спричинила нові труднощі у роботі шкіл).

Протягом досліджуваного нами непростого та суперечливого для вітчизняної освіти десятиріччя не припинялась боротьба патріотичних сил за збереження і розвиток національної системи освіти України. Вона виявлялась у масових акціях протесту проти призначення Д. Табачника на посаду міністра освіти («Анти-Табачна» кампанія); протидії прийняттю певних законопроектів «Про вищу освіту» (кампанія «Проти деградації освіти»); публічному визнанні професійної некомпетентності та противоправних дій С. Квіта тощо. Боротьба патріотичних сил за збереження і розвиток національної системи освіти України триває. На порядку денному запровадження реформ, широка підтримка в суспільстві яких не гарантована.

Відмова від євроінтеграційного курсу у листопаді 2013 р., другий Майдан (Євромайдан), політичні зміни в державі та нова українська політика, що будувалась після зміни влади, стали справжніми викликами, які українська освіта мала прийняти. Нова команда управлінців, що прийшла на зміну

постмайданівській команді, має рішуче проводити реформи, передусім потребує оновлення галузь середньої освіти.

Реформі цілком природно передувало вивчення досвіду успішних освітніх реформ Фінляндії, Канади, Швеції, Польщі та ін. Звернення до їх досвіду демонструє як унікальність окремих аспектів реформ, так й спільні риси. Серед останніх, запровадження принципів безперервного навчання, орієнтація на розвиток індивідуальних, творчих здібностей учнів, вдосконалення педагогічної майстерності вчителів та підвищення їх соціального статусу.

Через осмислення досвіду цих реформ народився Проект НУШ, у якому окреслено концептуальні засад реформування середньої освіти. Філософія Проекту полягає у тому, щоб зацікавити ідеєю реформування освіти якомога ширші кола, залучити до діалогу як професійне освітнє середовище, так й безпосередніх споживачів освітніх послуг. Прийняття базового Закону України «Про освіту», у якому здобули втілення основні ідеї НУШ, має забезпечити впровадження масштабної реформи середньої освіти

Основні напрями реформування освіти, передбачені Проектом, характеризують дев’ять ключових компонентів «формули нової школи». Серед них: перехід від знаннєвої до компетентністної парадигми, мотивація вчителя, виховання на цінностях, автономія школи та якість освіти, педагогіка партнерства, дитиноцентризм, 12-річна структура школи, справедливий розподіл фінансових коштів, забезпечення рівного досвіду до освіти та нове освітнє середовище. Дискусійними виявились питання про місце національних традицій, оптимальне співвідношення знань, компетенцій, цінностей, перехід до 12-річної системи навчання та мову навчання національних меншин.

РОЗДІЛ V. АКСІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ: ЦІННІСНІ ОРІЄНТИРИ ТА ЇХ ТРАНСФОРМАЦІЯ В ПРОЦЕСІ ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

Однією з суттєвих вад старої школи є перенавантаження школярів формальними, теоретичними знаннями, якими вони не вміли (й не мали змоги) користуватись як у процесі навчання, так і в повсякденному житті. Знання перетворювались у баласт, на засвоєння яких безрезультатно витрачалась значна частка часу й енергії. Замість підготовки особистості до життя формальна шкільна освіта відсторонювала людину від суспільства, його реальних проблем та суперечностей розвитку. Дитина втрачала сенс життя й часто-густо обирала асоціальні форми мислення та дії. У такому вимірі, школа для учня ставала все більш не цікавою, а може й непотрібною. Повернення школі її суспільного призначення та статусу потребувало змін, які б «вирівняли» знання, оптимально збалансували їх теоретичний і соціально-практичний зміст, а головне – сформували в учнів здатність користуватись цими знаннями в своїй практичній діяльності. Виконання цього завдання здійснено шляхом перебудови школи на основі компетентнісного підходу. Зупинимось на цьому більш детально.

Головним завданням освіти є підготовка людини до повноцінної життєдіяльності в актуальному соціально-цивілізаційному та соціокультурному середовищі, а також вироблення особистісних можливостей адаптації до змінних соціальних, технологічних, професійних, інформаційних умов. Враховуючи високу динаміку сучасних суспільних змін в усіх сферах соціального функціонування, людина також має сформувати доволі гнучку, високоадаптативну, інноваційно орієнтовану особистісно-компетентнісну сферу з високим рівнем світоглядно-культурно свободи. «Суспільству XXI століття, що активно розвивається, необхідні люди, що мають сучасну освіту, моральнісні переконання, підприємницьку енергію, які можуть самостійно приймати відповідальні рішення в ситуації вибору,

прогнозуючи їх можливі наслідки, які здатні до співробітництва і відрізняються мобільністю, динамізмом, конструктивністю, володіють розвинутим почуттям відповідальності за долю країни. Такими якостями може володіти тільки компетентна та впевнена в своїх силах людина» [97, с. 9]. Формування таких якостей значною мірою відбувається в освітній сфері. І хоча набуття особистісних компетенцій багато в чому залежить від докладання людиною індивідуальних зусиль, навчальні заклади, в тому числі загальноосвітні, мають створювати умови, в яких такі зусилля будуть давати найпозитивніший результат.

5.1. Компетентнісний підхід в системі навчання та виховання особистості: єдність знань, компетенцій та цінностей

Саме результативність шкільної освіти виходить на перший план, коли мова йдеться про впровадження компетентнісного підходу. При цьому результатом тут вважається не вміння успішно скласти теоретичні екзамени, як це було в радянській освіті, а набуття корисних в реальному житті та соціальній адаптації компетентностей, які і надалі мають потенціал розширення і вдосконалення, що єднає процесуальний та результативний аспект навчання в певну системну цілісність. «У шкільній освіті перехід до компетентнісного підходу, за одностайною думкою науковців і практиків, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв’язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, в соціальній структурі. Виявилось, що для презентації змісту освіти, який відповідав би таким вимогам, узвичаєних у вітчизняній педагогіці понять не достатньо» [97, с. 45-46]. Раніше освіта традиційно орієнтувалася на такі категорії результативності, як знання, вміння та навички. На сьогодні вони втрачають свою актуальність через іманентну

завершеність, кінцевість, результативну обмеженість. Тому й необхідним є введення філософсько-освітньої категорії «компетентність», в яку закладається не лише набуття конкретних здібностей, але й глибинно-особистісне прищеплення кожному учню чи студенту ціннісного ставлення до свого подальшого освітнього саморозвитку. Сучасна освіта має надавати людині цілісну єдність знань, компетенцій і цінностей, орієнтовану як на успішну самореалізацію в сьогоднішніх суспільних умовах, так і на успішну адаптацію до їх подальших змін. Це й зумовлює високу актуальність дослідження компетентнісного підходу в системі навчання та виховання особистості.

Отже, звернемося до детального концептуально-теоретичного аналізу базових сутнісних ознак компетентнісного підходу в освіті. Ця проблематика сьогодні актуальна ще й тому, що в Україні тільки розпочинається реальна активізація процесу переходу до компетентнісних методик навчання і виховання в системі середньої освіти. Це зумовлює необхідність всебічного аналізу як закордонного досвіду, так і тих можливостей, що надають вітчизняні освітні традиції в плані переходу до застосування в системі навчання і виховання особистості компетентнісних принципів та орієнтирів. «Компетентнісний підхід є одним із стратегічних напрямів розвитку системи освіти України, її новим концептуальним орієнтиром. І хоча на сучасному етапі розвитку наукового знання немає єдиного підходу щодо трактування понять «компетентнісний підхід» і «компетентність», на думку вчених (Н. Бібік, О. Пометун, О. Овчарук та ін.), важливим є розуміння того, що компетентнісно орієнтована освіта передбачає перенесення акценту із засвоєння дітьми нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у них здатності самостійно діяти, адекватно застосовуючи знання та індивідуальний досвід у нестандартних життєвих ситуаціях, отримання практичних результатів, вироблення власних ставлень у тих, хто навчається» [10, с. 8-9]. Така освіта дозволятиме не лише досягати етапних учбових чи професійних успіхів, але на особистісно-ціннісному рівні

визначати для себе важливі життєтворчі цілі та досягати їх, застосовуючи навчально-компетентнісний базис та індивідуальні можливості навчатися безперервно впродовж всього життя. Саме тому ми говоримо не просто про навчання і виховання, а про набуття особистісно-системної цілісності знань, компетенцій і цінностей, орієнтованих на всебічні прояви життєвого успіху конкретної людини.

При цьому компетентнісний підхід в освіті не відмітає радикально важливість набуття традиційних знань, вмінь та навичок, котрі також можуть корисно використовуватися людиною в професії чи буденному житті. Однак новий підхід наголошує на тому, що ці феномени не є самоціллю, кінцевим освітнім результатом. Вони мають продовжуватися, транслюючись в активну життєдіяльність особистості, наповнюючись аксіологічними та життєво-телеологічними компонентами. «Знання, вміння та навички, котрі молодь набуває й виробляє, навчаючись у школі, беззаперечно, є важливими. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентності учня, що визначається багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох міжнародних експертів, є тими індикаторами, що дозволяють визначити готовність учня-випускника до життя, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Орієнтуючись на сучасний ринок праці, освіта до пріоритетів сьогодення відносить уміння оперувати такими технологіями та знаннями, що задовільнять потреби інформаційного суспільства, підготують молодь до нових ролей у цьому суспільстві. Саме тому важливим нині є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Прогресивна освітня спільнота сьогодні ставить перед собою нове завдання – сформувати в школяра та дорослого вміння вчитись» [132, с. 7]. В цьому й полягає базова сутність компетентнісного підходу в освіті, що й робить його принципи надзвичайно актуальними для сучасної людини, особливо молодої. Сьогодні немає сенсу

фіксувати в індивідуальній свідомості, когнітивній та аксіологічній сфері сталі інформаційно-знаннєві комплекси чи технологічні вміння, адже будь-яка технологія швидко застаріває, змінюючись новітніми знахідками. Інформація також курсує та змінюється з надзвичайною динамікою. В такому світі неможливо бути успішним на сталому знаннєвому фундаменті. Особистість має бути динамічною, активною, інноваційно-налаштованою, компетентнісно орієнтованою системою.

В українському філософсько-освітньому та теоретико-педагогічному дискурсі сьогодні тільки відбувається концептуальне та категоріальне становлення парадигми компетентнісного підходу в освіті. В той же час, можемо із впевненістю говорити про те, що вітчизняні освітяни вже мають значні здобутки в цій галузі. Так, компетентнісний підхід вже закладений в основу прийнятого у 2017 році закону «Про освіту». Цей закон важливий як практичної, так і теоретично-констатуючої точки зору. Наприклад в ньому визначаються базові категорії, якими тепер можуть оперувати українські педагоги та управлінці в сфері освіти. В контексті нашого дослідження сутності компетентнісного підходу в освіті, важливо, що в статті 1 «Основні терміни та їх визначення» вітчизняного закону «Про освіту» дається наступне визначення: «компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [293]. Отже, тут чітко і структуровано дане визначення категорії «компетентність», на яке тепер можна орієнтуватися, досліджуючи компетентнісний підхід як процес формування особистісно-системної єдності знань, компетенцій та цінностей людини, що навчається.

З нашої точки зору, однією з найважливіших сутнісних ознак коемпетентнісного підходу в освіті є те, що навчально-виховний процес набуває максимально потужного соціалізаційного потенціалу. Це виявляється в тому, що освіта дає людині не просто знання і вміння, що вже вироблені в

суспільстві і застосовуються, а формує у особистості здатність адаптації до нових форм соціального і технологічного функціонування. Людина тут перетворюється на єдність особистісно-творчого і суспільно-прогресивного. В сучасному навчально-виховному процесі «ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, групи предметів, але й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. Зарубіжні й вітчизняні автори наголошують, що ключові компетентності змінні, мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі» [97, с. 46]. Це й визначає ключові сутнісні параметри компетентнісного підходу в освіті. Його застосування в педагогічній практиці вітчизняної школи означає перехід до таких освітніх принципів, які найбільшою мірою відповідали б актуальним потребам соціуму та стратегічним орієнтирам особистісного розвитку кожної людини, що навчається.

Компетентнісний підхід в освіті відкриває перед молодою людиною можливість більш свідомо визначати власну життєву траєкторію. Традиційна модель, що тривалий час домінувала в українській школі, здебільшого не створювала умов для такого вибору. Випускник часто опинявся перед соціальною реальністю без достатніх внутрішніх орієнтирів і змушений був діяти під впливом зовнішніх обставин чи сімейних очікувань. Натомість компетентнісна парадигма спрямована на формування людини, здатної до усвідомленого, особистісно значущого професійного самовизначення.

У філософському сенсі сутність цього підходу полягає в переході від розуміння освіти як передачі готових знань до розуміння її як процесу формування здатності діяти осмислено в реальних життєвих і професійних ситуаціях. Результатом освіти стає не накопичена сума інформації, а вміння

людини мобілізувати свої знання, уміння та ціннісні орієнтири для вирішення конкретних проблем. Така здатність передбачає не лише технічну вправність, а й особистісний смисл того, що людина робить усвідомлення цінності своїх дій, відповідальність за їх наслідки та готовність до постійного саморозвитку.

Сучасний ринок праці та динаміка суспільного життя дедалі більше потребують фахівців, які здатні привносити в свою діяльність творчий та інноваційний елемент. Компетентнісний підхід відповідає цьому запиту, оскільки орієнтований на розвиток гнучкого, варіативного мислення та вміння виходити за межі стандартних ситуацій. Традиційна знаннєва парадигма, що зосереджувалася переважно на засвоєнні готового матеріалу, вже не здатна повною мірою забезпечити таку підготовку.

Перехід до нової освітньої парадигми вимагає глибоких змін не лише в змісті та методах навчання, а й у самому розумінні того, якою має бути людина, яку формує сучасна школа. Це передбачає виховання суб'єкта, який не просто володіє знаннями, а вміє їх застосовувати, переосмислювати та розвивати. Реалізація такого підходу значною мірою залежить від педагогів нового типу, тих, хто не лише володіє сучасними методиками, але й сприймає освіту як простір формування вільної, відповідальної та здатної до саморозвитку особистості.

Однією з базових, світоглядно-фундаментальних проблем традиційної знаннєво-орієнтованої освіти була і залишається значна відірваність знань, що набуваються учнями, від конкретних реалій життя в сучасному суспільстві і сучасній цивілізаційно-технологічній реальності. Зі світоглядно-ціннісної точки зору сутність компетентнісного підходу в освіті полягає саме в тому, щоб зробити навчально-виховний процес орієнтованим на підготовку до реальної життєдіяльності, життєтворчості та розбудови особистісної життєвої стратегії. Шкільна освіта має формувати у молодої людини насамперед життєтворчу компетентність, яку можна визначити як «системну властивість особистості: цілісну, ієрархічну динамічну систему здатностей (або окремих компетенцій), яка дозволяє їй свідомо і творчо визначати і здійснювати власне

життя, розвивати свою індивідуальність, досягти успішної, оптимальної життєдіяльності в умовах середовища (технологічного, економічного, політичного, соціального, культурного), яке перманентно змінюється» [77, с. 19]. В сучасному світі дійсно кардинально змінилися правила соціалізації. Якщо раніше певного освітнього рівня могло вистачити людині на все життя, то сьогоднішні реалії життя вимагають постійного освітнього самовдосконалення. Компетентнісний підхід в освіті поєднує ефективність практичної підготовки з виробленням вміння вчитися впродовж всього життя та адаптативно сприймати будь-які соціально-технологічні зміни. Це є одним з найважливіших моментів, які визначають загальну сутність компетентнісного підходу в освіті.

Якщо філософсько-освітня парадигма компетентнісного підходу сприймається вітчизняними освітянами доволі консенсусно, то її практично-реалізаційний вимір викликає значні суперечки і навіть певний педагогічний спротив. Що ж являє собою процес навчання і виховання, заснований на принципах компетентнісного підходу? З операційної точки зору компетентнісний підхід в освіті застосовується на основі такої загальної схеми: 1) конструювання теоретичної компетентнісної моделі для тієї чи іншої предметної сфери чи конкретної ситуації «функціонального мислення»; 2) адаптація розробленої компетентнісної моделі тестування до психометричних, вікових, освітньо-спеціалізаційних особливостей учнів чи студентів; 3) розробка процедури вимірювання компетентнісних характеристик тих, хто навчається (тут можуть застосовуватися найрізноманітніші види контрольних робіт і тестувань); 4) вимірювання ефективності застосованої моделі оцінки компетентності, тих, хто навчається, та визначення напрямів її вдосконалення [227, с. 391]. Таким чином, компетентнісний підхід передбачає не лише навчання, виховання і розвиток учнів і студентів, але й постійне вдосконалення самого навчально-виховного процесу, а також безперервне самовдосконалення суб’єктів, які його

здійснюють – вчителів, педагогів-вихователів, організаторів освітнього простору тощо.

Таким чином, підводячи підсумок нашого концептуально-теоретичного аналізу фундаментальних сутнісних характеристик компетентнісного підходу в освіті, підкреслимо, що ключовою його ознакою є перехід від накопичення знаннєво-інформаційних масивів та надмірної теоретизації до підсилення практичної, застосувальної, життєтворчої результативності навчально-виховного процесу. «Компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти, причому, як результат розглядається не сума засвоєної інформації, а спроможність людини діяти у різних проблемних ситуаціях. Набір цих ситуацій залежить від типу освітньої установи. Загальні вимоги до освіченості спеціалістів можна віднести до ключових компетенцій, наприклад, мати широкий світогляд, бути спроможним осмислювати різні життєві явища, самостійно відшукувати істину: бути здібними проектувати (прогнозувати) свою діяльність; бути самостійними в діях за умов невизначеності» [63, с. 127]. Як бачимо, компетентнісний підхід не означає простої, безпосередньої, механічної підготовки індивіда до здійснення якихось професійно чи життєво корисних дій. Ні, він скоріше орієнтований на вироблення в особистісній структурі людини такої єдності знань, компетенцій та цінностей, яка дозволятиме протягом життя самостійно оцінювати власні орієнтири і компетентності, а також активно застосовувати знання і вміння з метою приносити користь собі і суспільству.

5.2. Єдність знань, компетенцій та цінностей

Що ж означає ця єдність знань, компетенцій та цінностей? Насамперед, така єдність є системною особистісною якістю, тобто тим феноменологічно-аксіологічним каркасом, що визначає поведінкові реакції людини в тій чи іншій ситуації. Щоб такі реакції були адекватними, творчими, корисними, неконфліктними, а в професійній сфері ще й фахово виправдані, освіта має

надати людині не лише знаннєвий базис, але й сформувати активно-практичну особистісну сферу. «Сучасна освіта має бути наповненою життєво важливими, осучасненими поняттями і питаннями, сенс яких учень чи студент мають осягнути через дискусію, співставлення концепцій, думок, поглядів і підходів, що практикуються в реальному соціокультурному середовищі. При цьому важливо виховати імунітет-здатність до реального опору маніпуляційним технологіям, нав'язуванню засобами пропаганди доктрин сумнівної наукової, соціальної і загальнокультурної якості. Це досягається вихованням самостійної позиції особистості, точним знанням предмета, упевненості у своїх знаннях і переконаннях, перевірених дискусією» [58, с. 5]. Така упевненість може ности виключно світоглядно-аксіологічний фундамент, через що ми й стверджуємо, що в рамках компетентнісного підходу в освіті навчально-виховний процес має бути обов'язково орієнтованим на створення цілісної знаннєво-ціннісної сфери особистості кожного учня.

Враховуючи те, що компетентнісний підхід охоплює не лише практичну сферу життєдіяльності людини, але й знаннєву, й ціннісну, й світоглядно-особистісну, вивчення його педагогічних, методологічних, філософських основ має здійснюватися комплексним чином, з використанням інструментарію не тільки філософії освіти і педагогіки, але й психології, соціології, інноватики тощо. Це, зокрема, зумовлюється і смисловою багатомірністю категорії «компетентність». Багатовимірність категорії призводить до того, що «поняттю компетентність значна увага приділяється у таких науках, як педагогіка та психологія. Перша визначає компетентність як рівень освіченості спеціаліста, який достатній для того, щоб він міг продовжити на- бувати знання шляхом самоосвіти, здатність самостійно вирішувати ті евристичні задачі, які виникають у процесі життєдіяльності. Психологія акцентує увагу на тому, що компетентність – це психосоціальна якість, яка базується на почутті власної успішності та корисності, надає людині усвідомлення власної здатності успішно взаємодіяти з оточуючими» [37, с. 201]. В освітній практиці педагогічні та психосоціальні

виміри компетентнісного підходу мають гармонійно поєднуватися. Значною мірою саме коректне поєднання в навчально-виховному процесі здобутків філософії освіти, педагогіки і психології сприяє становленню тієї єдності знань, компетенцій і цінностей, важливість і актуальність якої ми доводимо у даному дослідженні.

В західному філософсько-освітньому дискурсі, який вже декілька десятиліть орієнтується саме на компетентнісний підхід в навчанні і вихованні особистості, склався чіткий консенсус про те, що саме аксіологічна складова освіти є тим фундаментом, що дозволяє перейти від знаннєвої до компетентнісної парадигми з метою формування у кожного учня особистісно-світоглядної єдності знань компетенцій і цінностей. Так, всесвітньо відомий шотландський спеціаліст з проблем компетентності Таким чином, формування потужного, активного і динамічного аксіологічного фундаменту особистості є одним з базових завдань компетентнісного підходу, адже навіть високий рівень набутих в процесі навчання і виховання знань і вмінь, не може забезпечити тієї цілісності і прогресивно орієнтованої єдності особистісно-професійних компетенцій, які необхідні сучасній людині для успішної життєвої, соціокультурної та фахової самореалізації.

Враховуючи це в рамках компетентнісної парадигми освіти якісно нове наповнення отримує єдність навчання і виховання. Якщо раніше значна кількість отримуваних теоретичних знань, відірваних від реального життя, несла вкрай низький виховний потенціал, то тепер будь-яка педагогічна дія, навіть орієнтована на когнітивне засвоєння фундаментально-наукових знань, матиме аксіоогічно-моральнісне, ціннісно світоглядне наповнення. «Одним із суттєвих показників рівня вихованості школяра є його ціннісне ставлення до навчання, інтерес до знань і усвідомлення їх ролі у своєму розвитку, прилучення до національної та світової культури як найвищої цінності суспільства. Зростання значення знань у сучасних умовах визначає необхідність подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу в школі, пошуку шляхів підвищення свідомого й активного ставлення до

навчання, одним із яких є формування в учнів ціннісного ставлення до нього» [116, с. 3]. Аксіологічно компетентнісний підхід є більш різнобарвним та поліформатним у порівнянні із традиційною знаннєво-центричною освітою. Більше того, він орієнтований на те, щоб не просто єднати знання і цінності, створюючи абстрактні комплексні компетенції, але щоб повноцінно враховувати при такому поєднанні індивідуально-особистісні якості кожного учня.

Загалом, з точки зору особистісної психології та філософії освіти, такі складові, як знання, цінності та компетентнісна діяльність, є ключовими надбаннями, що виносяться людиною з освітнього простору. Зрозуміло, що такий простір має бути коректно вибудуваний з навчально-виховної, педагогічної, психологічної і компетентнісної точки зору. Іншими словами, саме такий простір допомагає освітніми засобами сформувати цільну особистість, підготовлену для повноцінної життєдіяльності і життєтворчості в сучасному і майбутньому суспільстві. «Ціннісне самовизначення особи здійснюється в трьох особових підпросторах пошуку: когнітивний підпростір – простір знань, вибору і привласнення цінностей культури і освіти на основі аксіологічно-акцентованих ідей і цінностей освіти; емотивний підпростір – простір ціннісних орієнтацій, самоактуалізації, самоосвіти і саморозвитку особи. Це простір, де відбувається переоцінка цінностей, становлення особового відношення до свого місця і ролі у світі, формується образ «Я», згідно з яким особа прогнозує, проектує своє майбутнє; діяльнісний підпростір – це вибір життєвих орієнтирів, простір розвитку прогностичних здібностей, визначення ідеалів і моделей майбутнього життя і діяльності, в якому особа усвідомлює цілі і сенси майбутнього життя, вибудовує і реалізує її проект» [55, с. 629]. Таким чином, сучасну освіту можна вважати успішною тільки в тому випадку, коли вона дійсно формує в особистісній структурі людини єдність знань, цінностей і компетенцій. Тільки така єдність, зрештою, забезпечує особистісний успіх в майбутньому житті, професії, міжособистісній комунікації тощо.

В аспекті єдності знань, компетенцій і цінностей надзвичайно важливим завданням, що постає перед вітчизняними освітянами в процесі впровадження і реалізації компетентнісного підходу в реальній навчально-виховній практиці, є забезпечення таких педагогічних умов для кожного учня, за яких останній в кожній навчальній чи виховній дії вбачав би особистісно важливу цінність, практичну корисність, життєтворчу потенцію. Надзвичайно важливо в навчальному закладі забезпечити «реалізацію гностичного компоненту, спрямованого на формування цілісної свідомості учасників освітнього процесу, а саме: мотивів-, цілей-, установок-, знань-, понять-, уявлень-, поглядів-, суджень-, умовиводів-, переконань-, ідеалів-цінностей, а також знань-цінностей про способи діяльності. Упровадження діяльнісного компонента зорієнтовано на формування певних ціннісних умінь, пов'язаних з опануванням ключових компетенцій, а саме таких умінь-цінностей: соціально-методологічних, полікультурних, комунікативних, інформаційних, самоосвітніх, а також умінь-цінностей у сфері здоров'я та здорового способу життя» [185, с. 250]. Таке багатовимірне завдання, що постає сьогодні в усій складності перед вітчизняними освітянами, безумовно викликає безліч труднощів і суперечностей в конкретній педагогічній практиці. Водночас, як показує досвід розвинених країн, без впровадження компетентнісного підходу, які б складнощі і суперечності таке впровадження не викликало, сьогодні неможливо забезпечити і сформувати освітній простір, що відповідав би потребам сучасної дитини, молодої людини, які вже з народження існують в надзвичайно складному, багатомірному, поліваріантному і динамічному цивілізаційно-технологічному середовищі.

У феноменологічно-аксіологічному вимірі компетентнісного підходу в освіті є ще один важливий світоглядно-філософський момент, який полягає у тому, що дана парадигма навчання і виховання передбачає перетворення знання на особисто значимі ціннісні комплекси. Дитина в школі не просто пізнає, вона переймається знанням, відчуває його необхідність для власної успішної життєвої самореалізації. «Освітні цінності доцільно розглядати як

сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому, як систему провідних соціальних цінностей, котрі засобами освітньо-виховного процесу мають стати персональним цінностями кожного учня та студента. Підвалинами організації освітнього процесу в сучасній системі освіти України має стати система освітніх цінностей що містить такі провідні групи компоненти: 1) фундаментальні, базові, загальнолюдські; 2) національні; 3) громадянські; 4) сімейні; 5) особистісні» [73, с. 14]. Скрізь призму таких ціннісних орієнтирів має вибудовуватися вся структура національної української освіти. І як зазначають експерти, забезпечити таку ціннісну іманентність навчально-виховного процесу можна лише завдяки коректному, повноцінному та інноваційно-гуманістичному застосуванню компетентнісного освітнього підходу, в рамках якого передбачається формування єдності знань, компетенцій і педагогічних цінностей. «Педагогічні цінності – це система освітніх засобів, соціальних норм, педагогічного інструментарію, що забезпечує ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень конкретної особистості, тобто формування в неї особистісних аксіологічних пріоритетів» [73, с. 14]. Таким чином, важливою сутнісною характеристикою компетентнісного підходу в освіті є те, що він здатен забезпечити формування в особистісній структурі кожного учня єдність знань, компетенцій і цінностей. Така єдність є потужним світоглядним фундаментом для подальшої розбудови індивідуальної життєтворчої стратегії та її успішної реалізації.

Розглянувши та проаналізувавши фундаментальні філософсько-освітні виміри і характеристики компетентнісного підходу до навчання і виховання, важливо звернутися до детальнішого визначення тих основних компетенцій, що мають бути реалізованими в новій школі. Визначення такої компетентнісної бази освіти покликано допомогти чітко визначитися з метою навчально-виховного процесу у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах. Сьогодні базовими компетентностями сучасної людини спеціалісти

визначають наступні: «1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) математична компетентність та базові компетентності у науках та технологіях; 4) цифрова компетентність; 5) вміння навчатись; 6) соціальна та громадянська компетентність; 7) прояви ініціативи та підприємництва; 8) культурна обізнаність та вираження» [162, с. 294]. Ці позиції можна визначити як ключові особистісні компетенції, що формуються впродовж всього життя кожної людини. В той же час, світоглядно-ціннісна, знаннєва, праксеологічна основа таких життєвих компетенцій закладається саме під час отримання базової освіти в школі.

Сучасна школа має розглядати особистісні компетенції не просто як набір навичок, а як світоглядно-ціннісний орієнтир, що визначає напрям розвитку людини. При цьому компетентнісний підхід не повинен зводитися до засвоєння загальних, абстрактних знань чи універсальних цінностей. Його головне завдання звертатися до внутрішнього світу кожної дитини, до її унікальних потреб, прагнень та обдарувань.

У філософському розумінні школа покликана допомогти молодій людині відрефлексувати власні світоглядні устремління і втілити їх у конкретних життєвих та професійних компетенціях. *Рефлексія тут виступає як фундаментальна здатність людини осмислювати свої дії, оцінювати власний досвід і на цій основі змінюватися.* Саме через рефлексію знання та навички набувають особистісного смислу, а людина вчиться не лише діяти, а й ставати іншою, більш цілісною та відповідальною.

Традиційна знаннєва парадигма значною мірою ігнорувала цей рефлексивний вимір, зосереджуючись на передачі готового змісту. Внаслідок цього вона поступово втратила свою здатність відповідати на запити сучасної людини. Натомість компетентнісний підхід дає можливість актуалізувати особистісні характеристики учня, допомагаючи йому не просто засвоювати інформацію, а формувати власний спосіб буття у світі.

Разом з тим компетентності не можуть бути лише інструментом індивідуальної самореалізації. Вони мають поєднувати особистісний розвиток

із суспільним благом. У цьому сенсі освіта покликана формувати людину, здатну до безперервного навчання, активної громадянської участі, професійної самореалізації та адаптації до змін. Таким чином, компетентнісний підхід виконує подвійну функцію: з одного боку, допомагає людині усвідомити і втілити власні життєві прагнення, а з іншого, забезпечує її *становлення як відповідального, соціально інтегрованого суб'єкта, здатного робити внесок у розвиток суспільства.*

В цьому аспекті важливо виділити серед основних компетенцій, що мають бути реалізовані в новій українській школі, громадянсько-політичні, соціальні, національно-культурні компетенції. Вони сьогодні просто необхідні «для продуктивної соціалізації особистості в сучасному суспільстві, адже для досягнення професійного успіху майбутньому спеціалістові недостатньо фундаментальних загальнонаукових і спеціальних професійних знань. Для члена нового громадянського суспільства етіологічно необхідними постають знання щодо демократичних прав і свобод, механізмів і процедур їх захисту; навички участі в управлінні соціальними процесами, взаємодії з органами державної влади та місцевого самоврядування, структурами «третього сектору»; вміння об'єднуватись заради суспільно-значущої мети, протистояти проявам екстремізму, інтолерантності, ксенофобії тощо. Відповідно, трансформується й освіта, безумовно когеруюча з реформами в усіх сферах суспільного життя – соціальній, політичній, економічній, культурній» [101, с. 230]. З нашої точки зору, найважливіше, щоб при застосуванні компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі вітчизняних шкіл максимально враховувався б такий баланс: між особистісними талантами і прагненнями кожної дитини і можливостями соціалізаційної трансформації таких прагнень на творчість, корисну для соціуму, місцевої громади, країни, людства.

У сучасній українській освіті вже сформовано певне бачення того, якою має бути людина, яку виховує школа. Це бачення закріплене у визначенні мети повної загальної середньої освіти, де акцент робиться на всебічному розвитку

особистості, її здатності до свідомого життя в суспільстві, відповідальності, самореалізації та готовності до навчання впродовж життя.

З позиції філософії освіти такий підхід відображає прагнення перейти від вузького розуміння школи як місця передачі знань до більш широкого бачення освіти як простору становлення людини. *Ключові компетентності*, визначені на державному рівні, виступають тут не просто переліком навичок, а певним *ідеалом особистості, яка здатна жити осмислено, відповідально і творчо в умовах сучасного світу*.

Цей перелік охоплює як інструментальні здібності (мовні, математичні, інформаційні), так і більш глибокі, ціннісні орієнтири: громадянську відповідальність, екологічну свідомість, інноваційність, підприємливість, здатність до саморозвитку. У філософському сенсі це свідчить про спробу поєднати індивідуальний вимір освіти (самореалізація, особистісний вибір) із суспільним (громадянська активність, соціальна відповідальність, турбота про спільне благо).

Важливо, що цей перелік не є жорстко зафіксованим. Він має загальний характер і може уточнюватися залежно від особливостей конкретного навчального закладу та індивідуальних потреб, здібностей і прагнень кожної дитини. У цьому проявляється важлива філософська ідея: освіта має бути водночас і орієнтованою на загальні цінності, і чутливою до унікальності кожної особистості. Таким чином, компетентнісний підхід у сучасній українській школі можна розглядати як спробу створити баланс між формуванням людини як суб’єкта власного життя та її підготовкою до відповідального співіснування з іншими в суспільстві.

До того ж, компетентнісний підхід в освіті передбачає і особистісно-психологічний рівень розвитку кожної дитини, потреби якого реалізуються завдяки комплексу педагогічно-виховних дій. Сучасна освіта має бути орієнтованою на виховання у дитини критичного мислення, здатностей діяти в нестандартних ситуаціях, раціонально ставитися до отримуваної інформації, вміння добирати серед масиву доступних відомостей. «Спільними для всіх

компетентностей є такі вміння: 1) уміння читати і розуміти прочитане; 2) уміння висловлювати думку усно і письмово; 3) критичне мислення; 4) здатність логічно обґрунтовувати позицію; 5) виявляти ініціативу; 6) творити; 7) уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення; 8) уміння конструктивно керувати емоціями; 9) застосовувати емоційний інтелект; 10) здатність співпрацювати в команді» [324, с. 12]. В рамках традиційної знаннєво-інформаційної парадигми навчання і виховання цим компетентностям приділялося надзвичайно мало уваги. Компетентнісний же підхід прагне максимально забезпечити саме такі особистісні, психологічні, інтелектуально-критичні властивості людини, які обов'язково стануть їй у пригоді в процесі життєвої чи професійної активності в складному і динамічному соціально-технологічному просторі сучасної інформаційної цивілізації.

Таким чином, визначивши різні філософсько-освітні виміри основних компетенцій, що мають бути реалізовані в новій українській школі, важливо також звернутися до формулювання ключових умов, за яких така реалізація стане можливою. Серед таких умов експерти виділяють низку найважливіших і найбільш необхідних на сучасному етапі становлення нової якості вітчизняної освіти: «1) компетентністний підхід до визначення цілей навчання (згідно з новітніми навчальними програмами для загальноосвітніх навчальних закладів формування компетентностей кожної особистості є метою навчання); 2) введення нових складників змісту освіти, орієнтованих на актуальні соціальні потреби; 3) пріоритетність формування комунікативної (зокрема оволодіння соціокультурною компетенцією) та інформаційної компетентностей (аспект, пов'язаний з формуванням в учнів умінь використовувати інформаційно-комунікаційні й комп'ютерні засоби); 4) орієнтація на забезпечення подальшого становлення особистості, розвитку її інтелектуальної, фізичної, соціальної сфери, стимулювання її до саморозвитку; 5) пріоритетність позитивних пізнавальних навчальних мотивів та мотивів установлення стосунків із дорослими та однолітками в навчальній

діяльності як провідної у школярів» [98, с. 8]. Отже, існує ціла низка критеріїв і вимірів, за якими визначаються та формулюються основні компетенції, що мають бути реалізовані в новій школі. При цьому для їх реалізації надзвичайно важливо застосовувати гуманістично-інноваційні навчальні і позанавчальні технології, що дозволятимуть педагогічним шляхом формувати основних компетенцій школярів. Звернемося до більш детального аналізу таких технологій.

Насамперед, важливо визначитися із самим терміном «навчальна технологія». Зазвичай під цим поняттям розуміють теоретично обґрунтовані та перевірені педагогічною практикою засоби, прийоми, інструменти, комунікативні процедури та контрольні механізми, на основі яких відбувається навчально-виховна взаємодія суб'єктів освітнього процесу. Українська дослідниця Ірина Марчук дає наступне визначення: «Педагогічна технологія – сукупність способів, прийомів, вправ, процедур, що забезпечують продуктивну взаємодію суб'єктів освітнього процесу і спрямовані на досягнення запланованого результату. Видами діяльності можуть виступати навчання і виховання, а також діяльність щодо зміни особистості, розвитку її структурних складових: спрямованості, освіченості, досвіду, пізнавальних здібностей, соціально і професійно важливих якостей, психофізичних властивостей» [121, с. 24]. Будь-яка педагогічна технологія (навчального чи позанавчального характеру) являє собою комплексну конструкцію, в якій з високою мірою доцільності використовуються ті чи інші інструментальні засоби навчально-виховного впливу на учня чи студента. «Кожна педагогічна технологія складається з компонентів, які забезпечують її унікальність, цілісність, доречність застосування в межах певної групи людей тощо. До таких компонентів найчастіше відносять систему методів, прийомів, засобів, форм та змісту роботи, що вказують на призначення й можливості кожної конкретної педагогічної технології» [121, с. 24]. В рамках компетентнісної освітньої парадигми передбачається значне розширення і диверсифікація навчально-виховного технологічного поля. Це зумовлено насамперед тим, що,

як відзначалося вище, тепер значно розширюється перелік цілей середньої освіти, який орієнтується не на усталені і стандартизовані теоретичні знання, а на множинність тих основних компетенцій, що мають реалізовуватися в новій українській школі.

Тільки загальний теоретичний огляд базових навчально-виховних і позаурочних технологій, що вже сьогодні апробовані в рамках застосування компетентнісного підходу в різних країнах світу, надає нам десятки педагогічно-технологічних варіантів, конкретизуючи які під конкретні навчально-виховні цілі можна досягати значних освітніх результатів. Наприклад, таким чином виглядає експертний перелік «базовимих технологій, що підтримують компетентнісно орієнтоване навчання: 1) технологія проблемного навчання; 2) технологія продуктивного навчання; 3) технологія проектної та дослідницької діяльності; 4) технологія навчання в глобальному інформаційному співтоваристві; 5) технологія вирішення винахідницьких завдань; 6) ідея особистісно орієнтованого підходу (І. Якиманська); 7) ідея діяльнісного підходу, тобто «навчання через діяльність» – Д. Дьюї, Г. Цедровицький, А. Дергач, О. Анісімов; 8) ідея розвиваючого навчання – П. Гальперін, Л. Занков, В. Давидов; 9) технологія розвитку критичного мислення – Дж.Л. Стіл, К.С. Мередит, Ч. Темпл і С. Волтер» [121, с. 24]. Іншими словами, сучасні навчальні та позанавчальні технології, завдяки яким можна ефективно формувати основні компетенції школярів, мають чітке світоглядно-ціннісне спрямування до особистісного розвитку, критичного мислення, практичної орієнтації, культуротворчої активності тих, хто навчається. Саме завдяки такій єдності знань, цінностей і компетенцій, а також компетентнісному начально-технологічному забезпеченню нова школа має всі можливості для повноцінної підготовки дітей і учнівської молоді до реально успішної життєдіяльності і життєтворчості.

В контексті аналізу співвідношення навчальних і позанавчальних технологій формування основних компетенцій школярів важливо відзначити необхідність цілісного ставлення до таких двох педагогічних процесів, як

урочна та позаурочна діяльність. Так, українська дослідниця В. Лозова підкреслює важливість цілісного підходу щодо застосування навчальних та позанавчальних технологій з метою організації ефективного навчально-виховного процесу, спрямованого на формування системної єдності знань, цінностей і компетенцій у кожного учня. В рамках такого цілісного підходу дослідниця виділяє наступні «способи формування пізнавальної і творчої активності школярів: 1) використання проблемних занять, занять у навчально-пізнавальній діяльності, що забезпечує не лише творчий характер оволодіння школярами новою інформацією, а і виявлення рівня сформованості їх активності в цьому процесі; 2) організація спілкування школярів (ровесників і старшокласників з молодшими школярами) шляхом спонукання їх до взаємодії в гуртковій роботі, громадській діяльності; 3) цілеспрямоване створення ситуацій, які викликають необхідність гностичних дій підлітків, організація діяльності змагального характеру та ін. Формами взаємодії мають виступати взаємодоповнення, взаємопідтримка, взаємодопомога, співробітництво, взаємооцінка, змагання, що сприяє формуванню особистісних якостей школярів – активності, самостійності, працелюбності, відповідальності, доброзичливості, а також реалізації потреби особистості в самоствердженні» [113, с. 9]. Вдале і професійно-педагогічне поєднання перелічених форм в єдиному просторі навчальної та позанавчальної активності школярів, допомагає кожній дитині чи підлітку зрозуміти й усвідомити принципові взаємозв’язки між знанням, яке отримується на уроках, цінностями, що набувається в процесі виховання, та реальними практичними діями, які дають найбезпосередніший результат саме під час позаурочних, позанавчальних, факультативних, гурткових занять та практикумів.

Особливу роль в наданні позанавчальних компетентнісно-освітніх послуг в нашій країні традиційно надає так звана система позашкільних навчальних закладів. Сьогодні вона набирає нових обертів потужності, адже в багатьох містах відкриваються нові гуртки, спортивні секції, клуби творчості

та мистецькі школи, покликані надати дітям і учнівській молоді можливості якнайширші можливості особистісної самореалізації в педагогічно-організованих умовах. «В нових умовах ринкових відносин, соціальних та економічних реформ, демократизації суспільства та гуманізації освіти підвищився попит учнів та їх батьків на додаткові освітні послуги, які можуть бути задоволені в результаті використання соціально-педагогічних можливостей позашкільної освіти та виховання. Сутність позашкільної освіти та виховання як складової частини системи освіти України визначають специфічні умови її функціонування, а саме динамічність, гнучкість, мобільність, варіативність, доступність тощо. Важливим напрямом оновлення навчального процесу в позашкільних навчальних закладах є компетентнісний підхід, який сформульовано у Державних стандартах і навчальних програмах загальноосвітньої школи, як сучасний зміст формування майбутніх фахових компетенцій» [89, с. 3]. Багато в чому саме позашкільні навчально-виховні та творчо-орієнтовані заклади стали в нашій країні провідниками компетентнісного підходу в освіті, адже саме в їх діяльності існує менше формальних обмежень щодо того, яким компетенціями має володіти дитина після закінчення певного етапу навчання. Діти тут можуть відчувати себе максимально вільно, реалізуючи власну творчість, пізнавальні прагнення, поведінково-комунікативні моделі.

Позанавчальні технології формування основних компетенцій школярів важливі ще й тому, що роблять особливий акцент саме на індивідуальних якостях дитини, а не на стандартизованих програмних вимогах до того чи іншого навчального предмету. В позанавчальних закладах освіти і виховання, творчих гуртках і спортивних секціях створюються умови, які сприяють тому, що дитина не лише набуває певних компетенцій, але й концентрується на власних індивідуальних уподобаннях і творчих прагненнях. «Для того щоб дитина отримала відповідні знання, досягла успіху в житті і відбулася як особистість, в навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу створюються відповідні умови для розвитку її суб’єктної активності,

що, у свою чергу, є однією з головних передумов формування пізнавальної та практичної компетентностей, набуття знань, вмінь та навичок. Особистісні ж якості, розвиток творчої та соціальної компетентності, розуміння морально-духовних цінностей формуються тільки в процесі соціальних відносин у соціокультурному середовищі. І таким середовищем може стати для дитини позашкільний навчальний заклад» [123, с. 17]. В той же час, важливо, щоб в процесі формування базових життєвих компетенцій дитини чи молодої людини, забезпечувався баланс знань, цінностей, творчих прагнень, профорієнтаційних занять тощо. Для цього необхідно, щоб шкільна та позашкільна освіта діяли узгоджено, надаючи кожній дитині професійну допомогу у визначенні та реалізації індивідуальної освітньо-компетентнісної стратегії.

В цьому аспекті, достатньо вдалим варіантом є організація шкільного простору, в якому б здійснювалася б і навчальна, і позанавчальна педагогічна діяльність. Такий комплексний підхід можна реалізовувати за допомогою місцевих громад, які є зацікавленими у зайнятості дітей протягом всього робочого дня. З технологічно-педагогічної точки зору, в загальноосвітніх навчальних закладах є можливість реалізовувати найрізноманітніші форми навчально-виховних впливів та позанавчальної творчості. «При організації позанавчальної роботи в середніх загальноосвітніх школах слід використовувати масові, групові (гурткові) та індивідуальні форми. До масових відносять конференції (для підлітків це більше схоже на бесіду), тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, тижні з різних предметів, зустрічі з видатними людьми, огляди, конкурси, олімпіади, туризм, фестивалі, виставки стінної преси. До групових – класні години, гуртки, екскурсії, походи та ін. Але не слід забувати і про індивідуальні форми роботи з підлітками. Необхідною умовою успішної індивідуальної роботи є вивчення індивідуальних особливостей учнів, умов життя, рівень знань тощо. Особливістю цієї форми роботи є встановлення довірливих, доброзичливих стосунків між педагогами і вихованцями» [86, с. 87]. Таким чином, в процесі

реалізації компетентнісної парадигми навчання і виховання майже не існує обмежень в педагогічно-технологічному плані. Сам педагог, якщо він володіє достатньо високими особистісно-професійними компетенціями, здатен діагностувати, які форми навчальної і позанавчальної роботи будуть корисні для конкретного класу, групи, окремого учня.

В цьому контексті особливо актуалізується проблематика підготовки справді професійних педагогів нового покоління у вітчизняних педагогічних університетах. Сучасний вчитель має вміти застосовувати навчальні і позанавчальні технології з метою ефективного особистісно орієнтованого навчання і виховання. Сьогодні загальновизнаною і необхідною є якість педагога, за якою він має спрямовувати «застосування компетентнісно зорієнтованих технологій в оновленій системі навчання на особистість, враховувати її індивідуальні відмінності й можливості, впливати на формування професійної компетентності, освіченості особистості, забезпечувати підготовку її до професійної діяльності в умовах сучасного високо-технологічного інформаційного суспільства» [121, с. 26]. Враховуючи таку велику кількість тільки базових професійних компетентностей нового вчителя, здатного реалізовувати повноцінну педагогічну діяльність з використанням навчальних і позанавчальних технологій, надзвичайно актуальною сьогодні є проблема підготовки таких вчителів у педагогічних університетах.

Виділивши різні аспектації та виміри застосування навчальних та позанавчальних технологій в процесі формування основних компетентностей школярів, зазначимо також, що всі педагогічно-технологічні інструменти та засоби мають спиратися виключно на інноваційно-гуманістичний парадигмальний фундамент. В сучасних умовах тільки «інноваційні технології, а також цілісний підхід до освіти забезпечують керованість навчального процесу, тобто сприяють формуванню індивідуальних і загальнокультурних компетентностей учнівської молоді. При цьому системоутворюючим чинником організації процесу підготовки стає розвиток

особистості молодої людини» [63, с. 129]. Таким чином, технологічність компетентнісної освіти не означає безликість, знеособленість, механістичність процесу навчання і виховання. Навпаки, компетентнісний підхід максимально орієнтується на освітні засоби, що спираються на особистісно-, дитино-орієнтоване навчання і виховання.

Підкреслюючи необхідність та актуальність всебічного впровадження компетентнісного підходу в освіту дітей і молоді, не можна не відмітити і ті Д) можливі суперечності такого впровадження у педагогічну практику. Так, дослідники відмічають можливість надмірної прагматизації навчання, примітивізації змісту, зрощення недовіри до високої науки, втрати дослідницького характеру навчального процесу у підготовці майбутнього вчителя тощо. З нашої точки зору, сьогодні важливо адекватно оцінити можливість таких негативних явищ, що супроводжуватимуть впровадження компетненісного підходу, а також визначити найефективніші та способи їх уникнення або ж мінімізації. В цьому контексті, варто ще раз наголосити на тому, що «компетентнісний підхід є сучасним, актуальним і перспективним напрямом досліджень у педагогіці в усьому світі. Виховання компетентної особистості, котра володіє глибокими знаннями, високими моральними якостями і є професіоналом, уміє діяти належно у вирішальних ситуаціях, застосовуючи знання і вміння, беручи на себе відповідальність за свою діяльність, є головним завданням нинішньої школи. Однак зміст освіти сьогодні недостатньо відповідає вимогам і потребам суспільства, а впровадження компетентнісного підходу в практичну діяльність в освітянській сфері стикається з певними проблемами» [74, с. 190]. З нашої точки зору, ключовою проблемою є те, що значна кількість педагогів старої формації не лише не готові, але й не мають доброї волі до переходу на нові стандарти середньої загальної освіти. Тим більшої актуальності набирає проблематика підготовки вчителя нового покоління, готового до адекватної оцінки того, що ж потребує сучасна дитина чи молода людина при потраплянні

в сучасно соціокультурне, цивілізаційно-технологічне та соціально-громадянське середовище.

Поряд із загальним визнанням важливості компетентнісного підходу, у філософії освіти існує й глибша світоглядна напруга, яку не можна ігнорувати. Вона пов’язана з принциповим розходженням між гуманістичним та компетентнісним розумінням сутності освітнього процесу.

Гуманістична традиція в освіті виходить з того, що головною цінністю є унікальність кожної особистості, її право на вільне самовизначення та можливість долучатися до культурного спадку людства. У цьому розумінні освіта покликана створювати умови для становлення людини як цілісної особистості, яка самостійно обирає власний шлях розвитку. Натомість компетентнісний підхід значною мірою орієнтований на практичний результат: на формування конкретних знань, умінь і якостей, які дозволяють людині ефективно діяти в соціальному та професійному середовищі й досягати життєвого успіху.

Таким чином, виникає суттєва відмінність між двома парадигмами: одна бачить у центрі освіти саму людину з її внутрішнім світом і потребою в самореалізації, а інша, результат освітнього процесу, виміряний через здатність до успішної діяльності. Це розходження можна розглядати як прояв більш широкої філософської опозиції між гуманізацією освіти, що ставить на перше місце розвиток особистості, та її прагматизацією, яка підпорядковує освітній процес зовнішнім, переважно соціально-економічним вимогам.

У філософії освіти ця напруга не є новою. Вона відображає давню дилему: чи повинна освіта бути самоцінним процесом формування людини, чи її головним завданням є підготовка до ефективного життя в суспільстві. Сучасний компетентнісний підхід, попри всі свої переваги, не знімає цієї суперечності, а радше загострює її, змушуючи по-новому осмислювати, що саме ми вважаємо головною метою освіти – розвиток вільної особистості чи формування успішного соціального суб’єкта.

Правомірно задається питання про те, чи не є компетентнісна освіта просто прагматичною відповіддю на сучасну економічно-виробничу ситуацію? Багато сучасних вчених-педагогів задаються такою проблемою, гостро ставлячи питання про те, чи не використовуватиметься компетентнісний підхід в освіті виключно для «підвищення ефективності соціального планування для зростання людського капіталу, який є таким необхідним для безперебійного функціонування сучасної економіки і виробництва» [258, с. 12]. На нашу думку, такі питання мають право на існування і багато в чому є одвічними, тобто такими, що можна поставити, критикуючи будь-яку парадигму освіти. В той же час, сучасний ринок праці є набагато більш диверсифікованим, ніж раніше. Існує безліч професій, обираючи між якими, молода людина може врахувати власні таланти і прагнення. Компетентнісний підхід діє не лише в інтересах соціуму і ринку, але й дозволяє молодій людині краще зорієнтуватися в сучасних надзвичайно динамічних, змінних, урізноманітнених ринково-економічних реаліях.

Іншим змістовним докором, що можна почути стосовно компетентнісного підходу в рамках сучасного філософсько-освітнього дискурсу, є звинувачення у тому, що в новій школі в угоду підвищення практичності навчання знижується роль і значимість фундаментальних знань і дисциплін. З цим ми не можемо погодитися принципово. На нашу думку, виключно на міцній фундаментально-науковій основі сьогодні можливе єднання знань, компетенцій і цінностей, яке і є ключовою метою компетентнісного навчання. Відома українська дослідниця проблем освітніх компетенцій Надія Бібік відзначає: «Контроверсійними постають питання забезпечення фундаментальності і водночас практичної спрямованості освіти. Зазначимо, що розгляд в параметрах «або-або», в дихотомічній парі понять, несучасний, тупиковий. «Фундаментальність під загрозою», – вважають опоненти компетентнісного підходу і розглядають «освіту вглиб», тобто з основ наук або академізм як противагу практичному базису. Очевидно, що не можна в шкільній і, звісно, професійній освіті поступитись

фундаментальністю, що ми спостерігаємо, коли скорочуються базові дисципліни. Саме базові теоретичні дисципліни цементують освіту, надають їй цілісності, узгодженості, генералізації знань. Вони мають долати перегородки між окремими предметами, створювати системну основу для формування міждисциплінарного мислення. У зарубіжних педагогічних системах еталони науковості в педагогічній дійсності все сильніше змушують тлумачити знання не як самоціль, а засіб розв'язання проблеми, тобто знання з боку його ефективності в розв'язанні проблеми. Питоме значення компетентностей якраз і полягає в тому, щоб застосувати знання в дії. Тобто важливо уникнути ризиків. З одного боку – не втратити академізму, з іншого – зосередитись на практичній стороні його застосування. Реалізувати принцип фундаментальності в практичному аспекті повною мірою дозволяє система навчальних, в тому числі і професійних задач різної складності» [23, с. 29]. Ми вважаємо, що в цьому питанні неможливо не погодитися з думкою професора Н. Бібік. І саме такий рецепт поєднання в рамках компетентнісного підходу фундаментально-наукових знань і їх праксеологічно-технологічного застосування є найадекватнішим засобом уникнення чи мінімізації таких суперечностей компетентнісної освіти, як прагматизація, примітивізація, обмеження наукового знаннєвого базису тощо.

Для того, щоб такі негативні виміри і суперечності компетентнісного підходу були максимально мінімізованими, необхідно щоб компетнетнісна освіта орієнтувалася не на набуття конкретних професійно-спеціалізованих навичок, але на комплексне формування набору особистісних якостей. Експерти зазначають, що в процесі «компетентнісної освіти ключова увага має приділятися комплексному формуванню у особистості здатностей до вирішення проблемних завдань, креативності, ефективного просування власних ідей, інтердисциплінарного та неординарного стилю мислення, розрахункових та інтелектуальних можливостей» [228, с. 21]. Таким чином, компетентнісний підхід не відміняє позитивні характеристики попередньої освітньої парадигми, наприклад, високу цінність фундаментально наукових

знань і дослідницьку природу навчання. Більше того, «сьогодні також немає сумніву в тому, що компетентнісний підхід – не лише один з тих чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Слід зазначити, що він лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей» [97, с. 4]. Таким чином, проаналізувавши сутність компетентнісного підходу в освіті, його позитивні якості і внутрішні суперечності, можемо зробити низку взаємопов'язаних висновків про те, як же в сучасних умовах реформування вітчизняної системи освіти можна забезпечити найоптимальніші умови для формування основних компетенцій, що мають набуватися дітьми і учнівської молоддю в новій, модернізованій українській школі.

По-перше, вивчивши філософсько-освітні сутнісні характеристики компетентнісного підходу в освіті, доведено, що на відміну від традиційної інформаційно-знаннєвої парадигми, базовим завданням якої є закріплення в свідомості людини, що навчається, заданих теоретичних установок, компетентнісний підхід орієнтований на підготовку людини до особистісно практичної самореалізації в різних життєвих середовищах (сімейно-побутовому, професійно-спеціалізованому, цивілізаційно-технологічному, культурно-творчому, соціально-громадському, соціально-економічному, суспільно-політичному тощо). За визначенням українських експертів, що готували вітчизняний Закон «Про освіту», компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. В дисертації відзначено важливість саме динамічної, змінної, саморозвиваючої структури будь-якої особистісної компетентності. Саме тому застосування компетентнісного підходу у вітчизняній школі сприятиме реальній підготовці учнівської молоді до тих життєвих, професійних, громадських ситуацій, які можуть їх очікувати в сучасному світі, який

надзвичайно швидко змінюється і розвивається, особливо в технологічній сфері.

По-друге, доводячи єдність знань, компетенцій і цінностей, яку забезпечує компетентнісна парадигма навчання і виховання, виявлено гостру необхідність подолання розриву між когнітивною, аксіологічною та праксеологічною функцією освіти. Такий розрив доволі міцно вкоренився у вітчизняній педагогічній практиці через потужну традицію домінування знаннєво-інформаційної парадигми в освіті, коли найбільше цінилося та ставилося за мету освоєння теоретичних знань у відриві від їх практичної значимості та ціннісної орієнтації. Компетентнісний підхід в освіті покликаний забезпечити втілення таких педагогічних принципів, на основі яких дитині чи молодій людині прищеплювалось би глибинне психологічне відчуття та раціональне усвідомлення того, що знання має бути ціннісно забарвлене і придатне до практичного, життєвого, творчого використання. Сама така єдність знань зі світоглядно-аксіологічною та життєво-практичною сферами особистості і дозволяє формувати компетентності, необхідні сучасні людині в буденному житті, в громадській діяльності, в професії чи при використанні швидко змінюваних технологій. Таким чином, єдність знань, компетенцій і цінностей визначається в нашому дослідженні як одна з фундаментальних цілей навчально-виховного процесу, заснованого на компетентнісних освітніх принципах.

По-третє, визначивши основні компетенції, що мають бути реалізованими в новій українській школі, здійснено їх структурно-функціональний аналіз, який дозволив виділити декілька змістовно-формальних груп компетенцій, що мають формуватися в процесі навчання і виховання. Насамперед, в навчально-виховному процесі нової школи мають реалізовуватися загальнокультурні, загальноцивілізаційні компетенції, необхідні для повноцінної життєдіяльності в сучасному світі. Тут мається на увазі володіння рідною і іноземними мовами, базовими фізико-математичними та гуманітарними знаннями, орієнтування в сучасному

технологічному просторі, бути готовим до різного роду комунікативних контактів. Іншою значною групою компетенцій, які має набувати молода людина в сучасній школі, є громадянські особистісні якості, такі, як активність, відповідальність, небайдужість, миролюбство, правосвідомість тощо. Зрештою, нова школа, в якій буде здійснюватися компетентнісна парадигма освіти, має забезпечити всі умови кожній дитині для формування та розвитку індивідуально-особистісних компетенцій, тобто таких вмінь, практичних навичок, знаннєвих комплексів, які б максимально задовольняли індивідуальні потреби, прагнення і орієнтації кожного учня щодо реалізації його особистісних талантів, життєтворчих планів та професійно-особистісних стратегій.

По-четверте, розглянувши все різноманіття навчальних та позанавчальних технологій формування основних компетенцій школярів, доведено, що саме сучасний компетентнісний підхід в освіті сприяє максимальній диверсифікації та зрощенню змістовно-формального потенціалу урочного та позаурочного навчання і виховання. Навчання і виховання в школі дозволяє дитині відчути ціннісне, особистісно і суспільно значиме наповнення предметів, що вивчаються. Позаурочні ж форми навчання і виховання, дозвіллєві заходи і творчість в позанавчальних закладах допомагають школярам більш індивідуально підійти до визначення власних знаннєво-ціннісних, компетентнісно-практичних, культурно-творчих вподобань, прагнень, талантів та життєвих орієнтирів. При цьому в дисертаційному досліджені доведено, що навчальна і позанавчальна діяльність школярів має бути узгодженою, синхронізованою, що й буде забезпечувати формування світоглядної єдності знань, компетенцій і цінностей. Така узгодженість досягається завдяки використанню сучасних інноваційно-гуманістичних технологій навчання і виховання. Для застосування новітньої педагогічно-технологічної бази в школі мають працювати вчителі нового покоління, які вже й самі отримували свою професійну освіту на основі компетентнісного підходу, застосованого у педагогічному вищому навчальному закладі.

По-п’яте, прослідкувавши можливі суперечності впровадження компетентнісного підходу у діяльність вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладів, виявлено, що представники філософії освіти попереджають про такі небезпеки, як прагматизація навчання, примітивізація змісту, зрощення недовіри до високої науки, фундаментально-наукових знань, втрата дослідницького характеру навчального процесу тощо. З нашої точки зору, існує декілька напрямів і способів уникнення (мінімізації) таких суперечностей і небезпек. Насамперед, при впровадженні компетентнісного підходу необхідно якнайширше використовувати інноваційно-гуманістичні педагогічні технології, що дозволить пом’якшити ефект прагматизації навчання, зробити навчально-виховний процес більше особистісно- і творчо-орієнтованим. Окрім того, не варто протиставляти фундаментальну науку і компетентнісний підхід. Наша концепція єдності знань, компетенцій і цінності якраз передбачає, що саме наукові знання перетворюються для молодої людини на одну з найважливіших цінностей, навколо якої можна розбудовувати практичні життєві стратегії. Тим більш актуальною є праксеологічно-компетентнісна сторона науково-центричної освіти, чим насиченішим новітніми технологіями стає наше життя в його буденному і професійному вимірах. Отже, компетентнісний підхід в освіті при його коректному і професійному застосуванні педагогами нового покоління вже несе в собі потенціал подолання перелічених вище суперечностей, які притаманні не стільки йому, скільки загальним настроям сьогоднішньої масової свідомості. Компетентнісний же підхід навпаки допомагає дитині чи молодій людині уникати масово-свідомісних стереотипів та вибудовувати особистісні стратегіє життєвого та професійного успіху.

5.3 Освіта як ресурс розвитку суспільства та соціокультурна сила

25-річчя незалежного розвитку на освіті позначилось суперечливим чином. З одного боку, суспільство створило українську національну (за

філософією та змістом) загальноосвітню, професійну та вищу школу, а з іншого, систему охопив сонм негараздів та суперечностей, який часто-густо нівелював прогресивні досягнення. Їх найбільша кількість зосередилась у загальноосвітній школі. І насамперед, в тому, що школа втратила свій соціальний сенс. Повернення їй привабливості стало центральним питанням реформування. Зупинимось на цьому більш детально.

Школа традиційно розглядається як певний громадський осередок. Така організація має високе значення в житті будь-якої громади, адже тут пересікаються інтереси багатьох суб'єктів (дітей, батьків, педагогів, громадських організацій, місцевого бізнесу, позанавчальних виховних закладів, закладів культури тощо). Школа є первинним інститутом формування того людського капіталу, від якого в подальшому залежить розвиток кожної конкретної громади. Саме тому проблематика привабливості, корисності та соціальної значущості загальноосвітньої школи як суспільного інституту та навчального закладу є актуальною в усіх країнах світу, як у тих, що переживають складні трансформації, так і в розвинених. Фінський дослідник Т. Ноккала підкреслює, що для створення справді привабливого освітнього середовища важливо, щоб функціонуванням освітніх закладів та інституцій були задоволені всі задіяні суб'єкти: ті, хто навчається, і ті, хто навчає, наукові кадри і обслуговуючий персонал, батьки і місцеві громади, де діють навчальні заклади [223, p. 76]. Школа дійсно має перетворитися на фундаментальний соціальний інститут для того, щоб відповідати соціокультурним та компетентнісним запитам суспільства, окремих громад, кожної сім'ї, в якій є школяр. Багато в чому привабливість школи зумовлюється саме її соціотворчим потенціалом, центральним положенням в громадському житті на місцевому і загальнонаціональному рівні.

Освіта сьогодні визнається базовим і найпотужнішим ресурсом розвитку суспільства, його інноваційно-виробничих та соціокультурних сил. *Загальноосвітня школа*, в свою чергу, *є базисом будь-якої національної системи освіти, адже саме тут формується певний рівень якості людського*

капіталу майбутніх поколінь. Сьогодні в розвинених європейських країнах існує достатньо стійкий консенсус про те, що освіта має слугувати не лише підготовці необхідних компетентних спеціалістів для ринку праці. Важливо, щоб «освітній простір модернізувався в напрямі підвищення якості, привабливості та доступності всебічних можливостей навчання впродовж життя. Головною метою є приваблення якомога більшої кількості суб'єктів до безперервного навчання, яке приноситиме не лише користь, але й задоволення» [230, с. 62]. Привабливою для всіх така освіта буде в тому випадку, коли й батьки, й діти, й педагоги, й освітянська спільнота, а також широкі кола громадськості усвідомлюватимуть високе значення школи. Окрім того, всі ці суб'єкти мають відчувати і бачити результат високоякісного навчально-виховного процесу. В Україні, на жаль, таке бачення ще не склалося, адже освіта все ще залишається в поставторитарно-трансформаційному стані як в ідеологічному, так і процесуальному вимірі. Враховуючи це, на концептуально-теоретичному рівні сьогодні просто необхідно вивчати і формулювати чинники, що визначають і забезпечують привабливість школи для учнів, вчителів і батьків.

Яким же чином мають трансформуватися і реформуватися вітчизняні загальноосвітні навчальні заклади для того, що становитися все більш привабливими для тих, хто певним чином пов'язаний з їхньою діяльністю. З нашої точки зору, сьогодні найактуальнішим *завданням кожної школи є шлях до унікалізації своїх базових характеристик, серед яких ключовими є визначена місія навчального закладу, професійний педагогічний колектив, застосовувані технології навчання і виховання, урізноманітнена дозвіллєво-творча сфера для щколярів*. Отже, «щоб та чи інша школа стала привабливою, мала свій неповторний сформований образ, насамперед вона повинна мати: (1) *чітко визначені пріоритети, власну філософію, своє бачення майбутнього, сформульоване в місії школи*; (2) *унікальну, неповторну, особливу систему цінностей, звичаїв, традицій, стилів поведінки*; (3) *різноманітні і якісні освітні послуги; оригінальну систему виховної роботи*; (4) *зв'язки із закладами*

додаткової освіти, ВНЗ, різними соціальними інститутами і т. ін.; (5) *яскраві, пізнавальні, вчасно поновлювані інформаційні матеріали, призначені для зовнішньої презентації*; (6) *систему цільової подачі інформації споживачам про свій потенціал, успіхи і пропоновані освітні послуги*» [208, с. 239]. Створити такий комплекс умов, засобів та навчально-виховних інструментів не так вже й просто. Однак кожна школа, будучи осередком життєдіяльності конкретної громади, має якомога активніше застосовувати відповідні громадські ресурси, адже населення (і не тільки батьки учнів) має бути максимально зацікавленим в розвитку місцево школи, в підвищенні якості освітніх послуг, що в ній надаються, а зрештою і в значному зростанні її привабливості як освітнього і соціокультурного осередку.

В сучасних умовах доволі високої мобільності городян школам також важливо створювати привабливу іміджеву атмосферу навколо себе. Така конкуренція безумовно іде на користь, адже шкільне керівництво прагне сформувати саме у власному закладі такий учительський склад, який відповідатиме найновітнішим потребам середньої освіти. Більшість батьків абсолютно переконані, що «сучасні навчальні заклади мають бути конкурентоспроможними на ринку освітніх послуг. Саме імідж є тим засобом, що дає змогу зробити результат діяльності закладу відкритим і привабливим для цільових аудиторій. Імідж навчального закладу є складним утворенням і формується упродовж тривалого часу, зокрема через поширення інформації про якість освітніх послуг. Сформований позитивний імідж навчального закладу допоможе вирішити низку завдань, а саме: 1) *збільшити привабливість школи для батьків, учнів і персоналу*; 2) *підвищити ефективність заходів з інформування населення про нові і традиційні освітні послуги*; 3) *полегшити впровадження нових освітніх послуг*; 4) *підвищити рівень організаційної культури школи*; 5) *поліпшити соціально-психологічний мікроклімат у шкільному колективі*. Все це і є тими чинниками, які справді визначають і забезпечують привабливість навчального закладу для учнів вчителів і батьків. Школа, яка орієнтована на використання найновітніших

інноваційно-гуманістичних технологій навчання і виховання та прагне до максимального урізноманітнення та диверсифікації навчально-виховних впливів, обов'язково приверне до себе увагу з боку батьків і учнів. Окрім того, в такому привабливому навчальному закладі з високою долею ймовірності прагнутимуть працювати найкращі і найякісніші педагогічні кадри (вчителі, вихователі, тренери тощо).

Особливої уваги в сучасному філософсько-освітньому та педагогічному дискурсі заслуговує проблема привабливості школи для дітей. Ця проблема особливо гостро постала, коли світ захопили всілякі комп'ютерні та мобільні гаджети, гратися з якими дітям набагато цікавіше, ніж сидіти на уроках. Школа для дитини має стати простором, в якому гармонійно поєднуватимуться як її власні захоплення і прагнення, так і можливість дізнатися, що ж від неї як від особистості очікує і вимагає навколишній соціум. Професор Стенфордського університету Нел Ноддінгс, який спеціалізується на дослідженні проблематики привабливості освіти для дітей, відзначає, що для них привабливість освіти багато в чому визначається тим, що завдяки навчанню вони досягають схвалюваних у суспільстві якостей і результатів, а також розвивають власні індивідуальні таланти. Вчителі й батьки мають робити все можливе, щоб «діти повірили у те, що однаково бажано і можливо розвивати позитивні особистісні якості. Батьки і вчителі мають помічати, в чому ці якості полягають та приділяти достатню увагу для їх обговорення з дітьми, пояснюючи, що для подальшого розвитку необхідні певні зусилля. Це виглядає таким чином, що дитина відчуваючи щастя від заохочення та похвали, буде прагнути навчатися ще з більшою радістю» [252, с. 180]. Саме радість приходу до школи як індивідуальна емоційна характеристика є для абсолютної більшості учнів тим чинником, який максимально впливає на формування і забезпечення для них позитивного іміджу школи як привабливого середовища особистісного і соціокультурного розвитку, творчості, самореалізації. Школа має стати для дитини одним з перших і одним з найпотужніших осередків життєтворчості. Навчальний заклад буде

справді приваблювати дітей і молодь, якщо він буде допомагати в кожному індивідуальному випадку формувати і реалізовувати особистісно-життєву стратегію на початковому етапі.

Окрім того, привабливість середньої освіти в сучасному світі, особливо в трансформаційних країнах, однією з яких є й Україна, значною мірою залежить від доступності якісних навчально-виховних послуг. Діти дуже гостро відчувають соціальну несправедливість. І якщо в школі не створюється атмосфера доброзичливості, рівності, справедливості і співтворчості, такий навчальний заклад не має шансу стати привабливим для молодої людини. Школа має ставати для кожної дитини тим першим осередком соціальної справедливості, який виховуватиме в ній відчуття громадянськості та відповідальності, а також надаватиме вагомі приклади того, що навіть індивідуальні зусилля можуть призводити до встановлення соціальної справедливості. Для дітей, особливо підлітків з їх загостреним почуттям справедливості, це дуже важливий чинник, який визначає і забезпечує привабливість школи як соціальної інституції і місця становлення і розвитку власної особистості.

В той же час, приваблива для учнів і батьків атмосфера в школі формується не сама по собі. Її створюють висококваліфіковані педагогічні кадри, а також, безумовно, керівництво навчального закладу. На жаль, в сучасному українському суспільстві ставлення до вчительської професії надзвичайно далеке від належного і справедливого. Це зумовлене і довгою кризою школи як інституту, і недовірою до неї, що виробилася впродовж багатьох десятиліть радянської авторитарної педагогіки, і великою кількістю вчителів з низькою кваліфікацією та недостатнім моральнісним рівнем. «Опитування свідчать, що серед населення достатньо широко розповсюджена думка про вчителів як про депривовану соціальну групу. Через те, що матеріальне положення вчителів – надзвичайно гостра проблема, домінує думка про те, що підвищення зарплатні різко змінить соціальний статус учителя і ця професія знову стане привабливою. Але, разом з тим, з точки зору

майбутнього країни набагато важливіше, наскільки авторитетні вчителі і якою мірою вони здатні допомогти своїм учням підготуватися до повноцінного дорослого життя. Важливі не лише пристойні зарплати, але необхідні системні механізми створення життєвих перспектив для учителів – як в плані матеріальному, так і в плані соціального визнання. Надзвичайно важливо підвищувати соціальний статус вчителів. Тільки тоді, коли вчительська професія набуде належного для неї авторитету, талановиті, здібні, інноваційно-орієнтовані молоді люди будуть прагнути ставати вчителями, тим самим здійснюючи власну особистісну мрію. Авторитетність професії залежить і від матеріального забезпечення спеціалістів, але окрім того в суспільстві має скластися якомога ширший консенсус про те, що вчитель – це людина високих моральних якостей, яка володіє достатнім рівнем професійно-особистісних компетенцій для того, щоб взяти на себе відповідальність за навчання і виховання майбутніх поколінь українців.

Значний вклад в справу підвищення привабливості школи саме для молодих учителів може зробити і вітчизняна система вищої педагогічної освіти. Для цього в педагогічних університетах має бути створений повноцінний культурно-навчальний простір, де студенти отримували б не лише велику кількість теоретичного знання, але й повноцінну практичну підготовку, тим самим не лише готуючись до майбутньої професії, але й закохуючись в неї, адже вчителювання – це не просто професія, а справжнє життєве покликання. «При конструюванні освітніх програм підготовки вчителів необхідно зробити акцент на практичну підготовку через насиченість учбових планів розгалуженою системою практик, стажувань, під час яких студенти та молоді вчителі зможуть працювати самостійно. При цьому необхідно прагнути до адресної підготовки вчителів, враховуючи при конструюванні освітніх програм не лише предмет, який буде викладати майбутній вчитель, але й специфіку навчального закладу (сільська, основна школа, гімназія тощо), в якому він планує працювати. Якщо паралельно передбачити можливість отримання майбутнім вчителем другої спеціальності,

то можна буде сподіватися, що в школи прийдуть підготовлені, затребувані, забезпечені навантаженням (а, значить, заробітною платнею) спеціалісти» [90, с. 279]. Задоволені своєю працею та саморозвитком вчителі самі по собі є обличчям школи, підвищуючи її привабливість для батьків і дітей. Молоді ж вчителі з високим рівнем професійно-особистісних компетентностей сприятимуть надзвичайному підняттю привабливості школи, адже вони максимально повно розуміють і відчувають пізнавальні, моральні, життєві потреби і орієнтири дітей і учнівської молоді.

В цьому аспекті існує певна амбівалентність. З одного боку, молоді прогресивні педагоги здатні значно підвищувати рівень привабливості навчального закладу, а з іншого – вже сформований динамічний і позитивний імідж школи приваблює молодих вчителів, що прагнуть професійно самореалізовуватись в сучасній, інноваційній, особистісно орієнтованій навчально-виховній атмосфері школи. Таким чином, для того щоб школа стала більш привабливою для молодого вчителя, в країні має бути створена сучасна система, яка б включала в себе високий рівень матеріального і соціального забезпечення педагогів, розширені можливості автономного розвитку середніх навчальних закладів, а також високоякісну та інноваційно орієнтовану вищу педагогічну освіту, яка б готувала конкурентоспроможних, висококваліфікованих та компетентних фахівців. Поки що за всіма цими пунктами Україна значно поступається не лише країнам Європи, а й багатьом країнам світу, що розвиваються, але вже здійснили значні кроки на шляху подолання корупції та неефективного державного управління.

В цьому аспекті, надзвичайно важливо позбуватися надмірної участі держави в управлінні системою загальноосвітніх навчальних закладів. Школа тоді буде ставати більш популярною та привабливою, коли в її управлінні, благоустрою, розвитку буде більшу участь приймати місцева громада, особливо батьківська. Сьогодні в Україні навіть на законодавчому рівні визначена наявність та функціональні можливості державно-громадського управління загальноосвітніми навчальними закладами. Однак система такого

управління на практиці виявляється ще доволі кволою, пасивною та малоефективною. Реальне ж «функціонування системи державно-громадського управління в школі означає забезпечення широкої участі вчителів, учнів, батьків, громадських організацій у вирішенні проблем, що стоять перед школою. Такий підхід забезпечує тісну взаємодію всіх ланок управлінської структури, тому вдосконалення форм ефективної співпраці школи й соціуму є актуальними питаннями сьогодення. Адже принцип партнерства дає змогу забезпечити дієву систему взаємної відповідальності за виховання дітей, збереження їхнього фізичного, духовного здоров'я, успішну соціалізацію в сучасному життєвому просторі. На основі партнерства підвищується привабливість освіти, розвивається інститут меценатства, упроваджуються інноваційні форми й види освітньої діяльності» [90, с. 29]. Таким чином, у української школи існує ще великий потенціал підняття рівня власної привабливості для учнів, батьків, молодих вчителів, місцевих громад. Важливо, щоб управління школою все більше позбавлялося застарілих централізовано-авторитарних методик, а переходило значною мірою до інституцій громадьско-державного управління, де ключову б роль відігравали саме місцеві громади, батьки, громадські організації, професійні спілки та асоціації педагогів.

Для глибшого розуміння того, чому школа приваблює або, навпаки, відштовхує учнів, важливо аналізувати не лише організаційні чи матеріальні умови, а передусім зміст освіти, навчальні предмети, програми та підручники. У цьому аспекті українська школа досі значно відстає від провідних світових підходів.

Сучасна освіта все більше орієнтується на такі цінності, як свобода, творчість та варіативність. Вони дають змогу дитині та молодій людині не просто засвоювати наперед заданий матеріал, а брати активну участь у формуванні власної освітньої траєкторії. Провідними стають не стільки формальне засвоєння знань, скільки гуманні стосунки в освітньому процесі,

можливість вільного самовиявлення, розвиток індивідуальності та творча самореалізація.

У такому розумінні освіта виконує кілька важливих функцій: допомагає людині соціалізуватися та підготуватися до самостійного життя в суспільстві; створює умови для збереження та розвитку її особистісної свободи, здоров'я і сенсу життя; а також забезпечує збереження, передачу та розвиток культури, сприяючи національній і загальнолюдській ідентифікації.

Відповідно, шкільні програми та підручники не повинні зводитися лише до чітко визначеного обсягу обов'язкового для засвоєння матеріалу. Вони мають створювати певну гнучку структуру, в межах якої учень разом із педагогами та за підтримки батьків міг би свідомо орієнтуватися у змісті своєї освіти. Це не означає повну індивідуалізацію під кожного учня, але передбачає наявність варіативної складової, яка дозволяє враховувати різні інтереси, здібності та освітні потреби. Така варіативність здатна суттєво підвищити зацікавленість у навчанні та зробити школу більш привабливою як для дітей, так і для їхніх батьків.

В цілому, завдання підвищення привабливості змісту навчальних предметів, програм і підручників є достатньо складним навіть для освітніх систем, де варіативність навчання застосовується вже доволі давно. Завжди важко віднайти оптимальний баланс між різними складовими: матеріалом, яким мають оволодіти всі учні, знаннями, які доступні окремим групам учнів, навичками й вміннями, якими необхідно оволодіти учням, що прагнуть спеціалізуватися в певній предметній сфері. Ще більше складнощів з'являється тоді, коли до змістовно-формальної складової доєднується такий необхідний в навчанні і вихованні елемент, як аксіологічне наповнення освітнього процесу. «Проблема відбору змісту освіти є найважливішою у педагогічній науці всіх країн. Між сформульованими цілями навчання (за будь-якої ієрархізації) і навчальною програмою, між навчальною програмою і підручником завжди будуть стрибки та розриви, які дають можливість скласти набір варіативних навчальних програм і підручників різної складності» [90,

с. 277]. В будь-якому разі, сьогодні визнається абсолютною більшістю педагогів необхідність реалізації принципу варіативності навчальних програм як одного з головних чинників, що визначають і забезпечують привабливість школи для учнів і батьків.

Попри численні декларації про перехід до компетентнісного та особистісно орієнтованого навчання, зміст сучасної української середньої освіти залишається значною мірою обмеженим і застарілим. Навчальні програми, предметне наповнення та підручники досі несуть у собі риси пострадянської моделі, де головним завданням вважалася передача фіксованого обсягу знань, а не створення умов для розвитку індивідуальності учня.

З позиції філософії освіти це свідчить про глибоку розбіжність між проголошеними цілями реформи та реальним змістовним наповненням освітнього процесу. Коли освіта декларує орієнтацію на індивідуальні здібності, інтереси та потреби дитини, а на практиці продовжує зберігати жорстко стандартизований, централізовано контрольований зміст, виникає внутрішня суперечність. Такий зміст не сприяє формуванню суб’єктності учня, а навпаки, відтворює модель пасивного засвоєння наперед заданого матеріалу.

У філософському сенсі зміст освіти є не просто набором тем і фактів, а носієм певного уявлення про те, якою має бути людина і для чого вона вчиться. Коли цей зміст залишається забюрократизованим, надмірно уніфікованим та залежним від зовнішніх управлінських рішень, школа втрачає здатність ставати простором для особистісного розвитку, творчості та свідомого самовизначення.

Саме тому критика змісту шкільної освіти з боку педагогів, батьків та учнів є не випадковою. Вона відображає розуміння того, що без оновлення змістовної основи всі інші реформаторські зусилля: зміна методик, впровадження технологій чи компетентнісних підходів залишатимуться поверхневими. Поки зміст освіти не стане більш гнучким, варіативним і таким,

що відкриває простір для індивідуальної траєкторії розвитку, школа не зможе стати по-справжньому привабливим середовищем для дитини. Лише тоді, коли учень зможе бачити в освітньому процесі не примус, а можливість для власного становлення, школа матиме шанс перетворитися на місце, яке притягує, а не відштовхує.

Позбавлятися таких негативних явищ, які безпосередньо знижують рівень привабливості сьогоднішньої української школи для дітей і молоді, можна, з нашої точки зору, тільки одним шляхом. Він полягає у всебічному впровадженні та використанні в педагогічній практиці інноваційно-гуманістичних технологій та компетентнісного підходу. Кожна дитина має бути визнаною ключовим суб'єктом навчально-виховного процесу, що має бути зафіксовано не лише в декларативних заявах високопосадовців, але й реалізовано в кожному конкретному навчальному закладі. «*Основна мета школи полягає в забезпеченні виховання й розвитку здібних, обдарованих і талановитих дітей відповідно до світових та національних критеріїв*, створення умов для інтелектуального, духовного й професійного розвитку особистості. Досягнення цієї мети забезпечується в реалізації таких основних принципів навчання: 1) *національної спрямованості – побудови освіти з урахуванням історії та народних традицій*; 2) *гуманізму – утвердження людини як найвищої соціальної цінності*; 3) *демократизму – створенні умов для активної участі педагогів і дітей у вирішенні актуальних проблем діяльності навчального закладу*; 4) *активізації пізнавальної діяльності учнів – інтенсивного оволодіння знаннями*; 5) *формування творчого потенціалу*; 6) *єдності навчання та виховання*» [102, с. 34]. Тільки в тому випадку, коли на рівні навчальних програм, предметів, підручників будуть реалізовуватися перелічені принципи, можна сподіватися на те, що навчання буде захоплювати школярів, надавати їм можливості до всебічної творчої самореалізації і розвитку, а школа буде приваблювати дітей як місце, де дійсно можна з користю і насолодою реалізовувати певні особистісні плани і отримувати

знаннєвий базис для подальшого життєтворчого самоствердженння і стратегічно-життєвого планування.

Не можна забувати і про те, що зміст освіти, втілений в навчальних програмах, предметах, підручниках, має орієнтуватися і на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо на швидкий розвиток і динамічні зміни в технологічній сфері. Діти мають бути готові вступити в доросле життя після закінчення навчання. Враховуючи це, маємо підкреслити, що зміст сучасної освіти не може бути визначеним на тривалий термін, а має постійно коригуватися і змінюватися, реагуючи на соціально-технологічне оточення. «Зміст освіти – це чітко окреслена система теоретичних знань та практичних умінь і навичок, якими повинні і можуть оволодіти учні за певний час. Зміст освіти включає знання, досвід репродуктивної діяльності, досвід творчої діяльності, досвід оцінювальної діяльності. Зміст освіти, з одного боку, повинен відображати рівень і характер наукових і культурних досягнень, рівень суспільного життя, рівень економічного стану, політичних і соціальних перетворень (тобто відображати все те, що накопичено в досвіді людства, суспільства) і, з іншого боку, зміст освіти має бути спрямований на розв’язання тих завдань, які висуває суспільство перед освітою, тобто він покликаний виконувати соціальне замовлення суспільства на даному етапі. Звідси виникає необхідність постійно удосконалювати (уточнювати) зміст освіти» [119, с. 16-17]. Для реалізації такого постійного вдосконалення і уточнення необхідне застосування значних ресурсів (кадрово-професійних, матеріальних, технологічних, соціальних, інтелектуальних). Сьогоднішня реальність показує, що у України таких ресурсів обмаль. Отже, перед українською освітньою спільнотою постає надзвичайно складне завдання. В обмежений термін необхідно здійснити одразу декілька реформаторських проривів для того, щоб змістовне наповнення навчальних програм, предметів, підручників прийшло у відповідність до пізнавальних і аксіологічних потреб учнівської молоді.

Сьогодні багато говориться про те, що освіта є одним з ключових ресурсів для подальшого розвитку вітчизняного суспільства. Дійсно, школа – потужний соціалізаційний інструмент підготовки прийдешніх поколінь до динамічних реалій інформаційного соціуму. Однак у вітчизняній практиці зміст шкільних програм, планів, підручників з різних предметів дуже часто не відповідає як сучасним соціально-технологічним реаліям, так і індивідуальним потребам школярів. «На методологічному рівні зміст освіти можна визначити як педагогічну модель соціального замовлення, яке звернено до школи. Соціальна сутність змісту освіти визначається тим, що саме вона служить головним засобом передачі соціального досвіду підростаючим поколінням. Сьогодні освіта виділилась у число пріоритетних галузей розвитку. Причина цього – абсолютно новий характер виробництва, всього життя і діяльності людей. Зміст освіти – це педагогічна категорія. Він не копіює соціальне замовлення, а інтерпретує його засобами педагогічної науки. Школа повинна дати дитині тільки те, що вона здатна взяти. Підготовка високопрофесійних спеціалістів завжди була, є і буде одним з головних завдань освіти. У багатьох країнах давно переконалися, що тільки люди з високим рівнем освіти добре працюють і спроможні чогось досягти у житті. А з іншого боку, людина зможе щось досягти, якщо буде сповна використовувати свої природжені таланти. Отже, освіта – це такий засіб розвитку людських сутнісних сил, який дає можливість повністю розвинути всі ті задатки і здібності, якими людину наділила природа. Конструювання змісту освіти передбачає момент перетворення соціального досвіду на особистий досвід індивіда і дає засоби для такого перетворення. Цей момент є не що інше, як процес навчання. Зміст освіти є теоретичною основою для визначення змісту навчання» [120, с. 191]. В той же час, такий зміст має бути імплементований в конкретний навчально-виховний процес за допомогою інноваційно-гуманістичних педагогічних технологій. В українській школі, яка продовжує послуговуватися застарілими змістовно-формальними стандартами, цього поки що не відбувається. А якщо програми, предмети,

підручники не відповідають найсучаснішим запитам учнівської молоді та їх батьків, чи можна говорити про привабливість для них вітчизняної школи? Без вирішення проблеми змісту освіти складно говорити про реальне реформування цієї сфери соціального функціонування.

У сучасній філософії освіти утвердилася чітка позиція: зміст шкільної освіти має бути насамперед дитиноцентричним і особистісно орієнтованим. Це означає, що навчальні програми, предметне наповнення та підручники повинні створюватися не для формального виконання стандартів, а для того, щоб надавати кожному учню реальні інструменти для самореалізації та розвитку індивідуальних здібностей.

Такий підхід передбачає перехід від уніфікованого, жорстко заданого змісту до більш гнучкої моделі, де учень може брати активну участь у формуванні власної освітньої траєкторії. Особливої ваги набуває створення навчальних матеріалів нового покоління, побудованих на компетентнісних і діяльнісних засадах. Вони мають сприяти не лише засвоєнню знань, а й творчому розвитку особистості, враховуючи різні інтереси, темпи навчання та освітні потреби дітей.

Важливим елементом цього процесу є налагодження справжнього діалогу між розробниками освітнього контенту та його головними користувачами — учнями, вчителями й батьками. Такий діалог повинен бути відкритим і прозорим, щоб підручники та програми реально відповідали запитам практики, а не лише адміністративним вимогам.

Без суттєвої диверсифікації навчально-виховних програм і підручників важко очікувати, що школа стане по-справжньому привабливою для сучасних учнів. Сьогоднішні діти вже не сприймають застарілі, надмірно уніфіковані та авторитарні за своєю суттю форми роботи. Вони потребують змісту, який відповідає інноваційно-гуманістичній та компетентнісній парадигмі такого, що дає можливість не просто отримувати знання, а розвивати власну індивідуальність, критичне мислення та здатність до самостійного вибору.

Тільки за цієї умови школа може стати середовищем, яке не відштовхує, а притягує учнів.

Коли мова йде про підвищення привабливості національної школи, важливо звернути увагу не лише на осучаснення і вдосконалення змісту навчальних програм, предметів і підручників, але й на активне і всебічне впровадження якісних, актуальних, інноваційно-гуманістичних навчальних технологій, інформатизаційних засобів забезпечення навчального процесу, дискурсно-ігрових методів проведення уроків тощо. Інноваційно-гуманістичний підхід до педагогічно-технологічного забезпечення навчального процесу на сьогодні є безальтернативним шляхом приваблення дітей та батьків до шкільної освіти. «Пріоритетним напрямом розвитку сучасної школи стала гуманістична спрямованість навчання, при якому провідна роль відводиться особистісно орієнтованому підходу, що передбачає врахування потреб і інтересів учня, реалізацію диференційованого підходу до вчення. Нині в центрі уваги – учень, його особистість, неповторний внутрішній світ. Тому основна мета сучасного вчителя – вибрати методи й форми організації навчальної діяльності учнів, які оптимально відповідають поставленій меті розвитку особистості. Останніми роками все частіше піднімається питання про застосування новітніх технологій у школі. Це не лише нові технічні засоби, але й нові форми й методи викладання, новий підхід до процесу викладання» [29, с. 109]. Введення нових технологій і методик, особливо в такому традиціоналістському інституті, як школа, справа непроста. Потребується докладання сильної волі кожного суб’єкта, а також зміна декількох професійних поколінь для того, щоб відмовитися від узвичаєних, нароблених, автоматичних видів діяльності і поведінки, навіть якщо вони відверто застаріли за змістом і формою.

Саме тому сьогодні надзвичайно гостро постає проблема підготовки абсолютно нового покоління педагогів, що володітимуть як новим світоглядом і стилем мислення, так і новітнім технологічно-компетентнісним базисом, набутим при навчанні у педагогічному вузі. Вчитель, який буде застосовувати

найновітніші інноваційно-гуманістичні педагогічні технології та особистісно орієнтовані методики, зможе зробити так, щоб школа стала для кожного учня бажаним середовищем втілення своїх талантів та задоволення своїх потреб у новому знанні. «Необхідно створити такі умови, які дозволять підвищити у дітей інтерес до навчання, навчити усвідомлювати, що залишилося незрозумілим, а в кінцевому підсумку навчити вчитися. І тоді учень почне отримувати радість від процесу самостійного пізнання і від результату своєї навчальної праці. У вирішенні цих проблем провідна роль відводиться вчителеві. Необхідно переглянути його роботу, освоїти нові методи навчання сучасного школяра, по-новому поглянути на саму побудову уроку, форму його проведення. Відповідно інноваційність має характеризувати професійну діяльність кожного вчителя» [39, с. 94]. Відчуваючи те, що кожен окремий вчитель і педагогічний колектив школи загалом прагне до постійного інноваційного самовдосконалення та вдосконалення навчально-виховного процесу, батьки будуть з більшою довірою відноситися до такого навчального закладу. Для дітей же сучасні інноваційно-гуманістичні педагогічні технології створюють сприятливе середовище для того, щоб гармонійно розвивати свої особистісні здібності та бажані компетентності.

Особливе ж місце серед особистісних, професійних, загальнокультурних та цивілізаційних компетентностей сучасної людини посідають інформаційно-комп’ютерні технології. Це має в повній мірі враховуватися при формуванні технологічно-методичного базису навчально-виховного процесу. Тим більше що сьогодні в рамках філософсько-освітнього дискурсу склався широкий консенсус щодо беззаперечної корисності компетентного використання в процесі шкільного навчання і виховання комп’ютерної і мультимедійної техніки, а також спеціального програмного забезпечення. «Упровадження інформаційно-комп’ютерних технологій в освіті дозволяє розв’язати низку важливих психолого-педагогічних завдань, пов’язаних із підвищенням якості навчально-виховного процесу в освітніх установах. До основних переваг впровадження інформаційно-комп’ютерних технологій в освіті можна

віднести такі: 1) поліпшення інформаційної забезпеченості учасників освітнього процесу. З використанням інформаційно-комп'ютерних технологій розширюється можливість для учнів і вчителів здійснювати оперативний доступ до різної інформації, накопичення, обміну і тиражування її; 2) використання інформаційно-комп'ютерних технологій впливає на мотивацію, привабливість навчання. Це пов'язано з незвичністю і престижністю роботи з комп'ютером. Існування ігрових програм й ігрових компонентів у навчальних програмах підвищує привабливість комп'ютерів для дітей; 3) комп'ютер дає можливість підвищити самостійність навчання, можливість здійснювати навчання без безпосередньої участі педагога шляхом виконання домашніх завдань з необхідними компонентами перевірки правильності їх виконання; 4) підвищуються можливості індивідуалізації навчання. Це може здійснюватися за допомогою індивідуалізації темпу пред'явлення завдань, переходу до наступної теми після засвоєння попередньої, вибору тем і завдань з урахуванням індивідуальності і знань конкретного учня, поточного контролю успішності й підвищення об'єктивності такого контролю» [49, с. 10]. Таким чином, безумовним є той факт, що сучасний навчально-виховний процес не може бути ні ефективним, ні привабливим для учнів, якщо в ньому не будуть повною мірою застосовуватися доступні на сьогоднішній день інформаційно-комп'ютерні та мультимедійні технології.

Більше того, інформаційні технології дозволяють зробити навчальний процес не просто більш ефективним, але й більш дитино-орієнтованим. Саме спеціалізоване програмне забезпечення дозволяє розробити більш варіативні, структуровані, придатні для різного рівня опанування навчального матеріалу завдання, тести, творчі вправи, практичні комплекси тощо. «Для учнів нові мультимедійні педагогічні засоби стають важливим фактором ефективності і привабливості освіти. І якщо ефективність тут є очевидною, то привабливість потребує пояснень. Сьогодні все більше в освіті важить саме вибір учня, студента. Нові ж технології допомагають створити такий освітній простір,

який максимально гнучко реагує на потреби тих, хто навчається, та здатен максимально повно задовольняти їхні освітні інтереси і потреби» [253, с. 9]. Таким чином, користь і привабливість використання сучасних інформаційно-комп'ютерних педагогічних технологій полягає насамперед в тому, що вони допомагають максимально повно забезпечити особистісно орієнтовані методики навчання і виховання. Хоча існують і інші позитивні аспекти. Інформаційно-комп'ютерні технології мають одразу декілька вимірів привабливості для учасників освітнього процесу. «По-перше, вони роблять саме навчальне середовище більш привабливим для сучасної людини, яка постійно взаємодіє із цифровими технологіями у житті. По-друге, вони дозволяють підвищувати успішність навчального процесу для кожного суб'єкта, що навчається. По-третє, вони полегшують процес управління навчальним процесом, що дуже важливо з точки зору педагогічного менеджменту» [256, с. 156]. Отже, сучасна школа буде більш привабливою для всіх суб'єктів (учнів, батьків, педагогів, управлінців), якщо її функціональна діяльність буде забезпечуватися новітніми інформаційно-комп'ютерними та мультимедійними засобами і технологіями. Без таких засобів навчально-виховний процес буде виглядати однозначно застарілим, нецікавим і малопривабливим.

В аспекті привабливості для учнів комп'ютерних засобів навчання, важливо звернути увагу і на необхідність значного розширення в практиці роботи українських шкіл такого навчально-виховного інструмента, як педагогічно орієнтовані комп'ютерні ігри. Досвід розвинених країн доводить, що широке використання комп'ютерно-ігрових технологій дозволяє дітям легше адаптуватися до навчального процесу та сприймати його з радістю і задоволенням. «Оскільки гра залишається основним видом діяльності для дітей віком 6 – 10 років, то доцільним методичним заходом є розроблення комплексів комп'ютерних дидактичних ігор і тренажерів. Вони характеризуються жанровою різноманітністю (адвентурні або пригодницькі, стратегії, аркадні, симулятори), можливостями налаштування інтерфейсу й

рівня складності. Візуально ці ігри часто оформлені як мультиплікаційний фільм, яскраві та привабливі, зі спокійним, звуковим рядом, однак з інтерактивними властивостями – можливістю керувати перебігом подій. Вони розвивають кмітливість, логічне мислення, наполегливість, здатність планувати свої дії, тренують багатофакторне мислення, окомір, увагу, швидкість реакції. Дослідники наголошують, що комп'ютерні ігри та вправи – це особливий засіб, що стимулює творчу активність дітей» [151, с. 61]. Звичайно, комп'ютерні ігри, які застосовуються в навчально-виховному процесі, мають компетентно добиратися і використовуватися під професійним наглядом підготовлених для цього педагогів. Водночас саме такі ігри є одним з найефективніших засобів створення привабливого для учнів навчально-виховного середовища школи.

Однак далеко не лише комп'ютерними іграми обмежуються ігрові технології, які можуть використовуватися в сучасній школі. Сьогодні вже існує значний комплекс розроблених педагогічно-дидактичних ігор, які можуть ефективно використовуватися в навчально-виховному процесі для школярів різних вікових категорій. Такі ігри допомагають проявляти і розвивати винахідливість, творчість, поінформованість, а також вчитися видобувати нове знання та інформацію. «Важливим завданням освіти стає розвиток в учнів інтересу до самостійного відбору інформації та її активного використання. Цього можна досягти використовуючи дидактичні ігри, які дають можливість на практиці проявити свої здібності, демонструвати знання й уміння. Застосування в навчальному пізнанні ігрових технологій стимулює розвиток усіх сфер учня – мотиваційної, інтелектуальної, емоційно-вольової, комунікативної» [79, с. 140]. Окрім того, гра в ненав'язливій формі виконує функцію приваблення учня до навчання, зацікавлення дитини процесом набуття нових знань і вмінь. Приваблива за формою і процесом дидактична гра несе для дітей і учнівської молоді значну користь, при цьому не перенапружуючи їх психіку і нервову систему.

Таким чином, дидактичні ігри при вивченні будь-яких предметів є додатковим і дуже ефективним педагогічним засобом, що спирається на особистісно орієнтовані технології навчання і виховання. Такі засоби приваблюють не лише учнів. Ними приємно і цікаво користуватися і педагогам, кожен з яких може привносити в навчально-ігровий процес власні вдосконалення і тематичні зміни. «Сучасна дидактика, спираючись на нові дослідження педагогіки, психології знаходить у грі великі можливості для навчання, розвитку особистості в цілому, оскільки гра впливає не лише на пізнавальну діяльність учня, але й зачіпає її афективну сферу, посилює мотивацію, сприяє розвитку вольових якостей, формуванню характеру. А тому правомірно стверджувати, що ігри можуть ефективно використовуватися для навчання учнів знанням та інтелектуальним навичкам, розвитку інтересів, а також для формування належних міжособистісних стосунків в учнівському колективі, поглиблення соціалізації особистості учня. Використання дидактичних ігор можна розглядати як один із дієвих засобів подолання формалізму в навчанні з його традиційною орієнтацією на словесні методи навчання» [41, с. 21]. Таким чином, важливими чинниками підвищення рівня привабливості школи серед учнів, батьків, педагогів можна назвати використання новітніх інноваційно-гуманістичних технологій навчання і виховання, наскрізну інформатизацію навчально-виховного процесу, а також широке використання дискурсно-ігрових методик проведення уроків і виховних заходів.

Всі перелічені вище педагогічні технології, новації, інноваційні методики і інструменти відносяться, в основному, до безпосередньої сфери діяльності і відповідальності вчителя. На нашу думку, *саме привабливість вчителя, його особистісно-професійна компетентність, а також особливості його співпраці з батьками та громадськістю є найважливішим чинником, який визначає і забезпечує привабливість школи для учнів і батьків*. Сучасний вчитель має здійснювати всі компоненти педагогічної діяльності: «конструктивну діяльність (відбір та композицію навчального матеріалу,

планування і побудову педагогічного процесу, своїх дій та дій учнів, проектування навчально-матеріальної бази педагогічного процесу), організаторську діяльність (виконання системи дій, спрямованих на включення учнів до різних видів діяльності, створення колективу та організацію спільної діяльності) та комунікативну діяльність (встановлення педагогічно доцільних стосунків педагога з вихованцями, іншими педагогами школи, представниками громадськості, батьками)» [94, с 23]. Звідси маємо говорити про необхідність всебічної підготовки вчителів нового покоління, які будуть орієнтовані як на безперервний особистісно-компетентнісний саморозвиток, так і на підняття престижу вчительської професії в цілому на рівні конкретного начального закладу, професійного колективу, місцевої громади і країни.

Саме на вчителя покладається основна відповідальність за те, яких особистісних якостей набуде той чи інший учень протягом навчання в школі. Якщо батьки і діти будуть самі відчувати, що під керівництвом конкретного вчителя учні досягають помітного прогресу в навчанні і вихованні, то постать такого вчителя буде чи не найкращою рекламою навчального закладу, де він працює. А як відомо вчитель не лише надає знання і діагностує рівень їх засвоєння. «Учитель має передати учню насамперед знання. Але не тільки. Він має виявити, сформувати і розвинути його здібності, світогляд, ціннісні орієнтації, переконання, уміння самостійно орієнтуватися у суперечливому світі, творчо ставитись до життя, здатність до самоствердження шляхом власної праці. При цьому знання тільки тоді перетворюються на переконання особистості, коли учитель сформує до них чуттєве ставлення власним прикладом. Особливе значення при цьому мають духовні якості вчителя, його світоглядна і моральна позиція. Вчителя мають вирізняти глибокий розум, високі почуття і тверда воля, основані на науці та соціальному досвіді світоглядні й моральні переконання, реалістична політична культура, уміння спілкуватися з учнями і батьками» [7, с. 492-494]. Саме вчитель постає тим суб’єктом, від якого значною мірою залежить формування когнітивного та

аксіологічного особистісного базису кожного учня. Кожна дія вчителя, кожен вплив на учня, кожне професійне твердження мають базуватися на міцному науково-педагогічному підґрунті. В такому випадку постать вчителя дійсно буде приваблювати учнів і батьків, перетворюючись на ключовий чинник привабливості школи в цілому.

Одним же з найважливіших факторів привабливості самого вчителя є його творче ставлення до своєї роботи. Педагог тоді буде відповідати сучасним запитам учнів, батьків, колег, управлінських органів, коли він у своїй діяльності орієнтований на постійне творчо-інноваційне самовдосконалення. В країні має бути створена ефективна, а не формальна, розгалужена і урізноманітнена система післядипломної педагогічної освіти, в якій кожен вчитель міг би апробовувати власні творчі задуми та новаційні впровадження. «Сучасний педагог – це надзвичайно освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності. Це людина, яка працює у форматі творчих пошуків, готова до новаторської діяльності, самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти, творчо підходити до створення уроків» [93, с. 122]. Творчий пошук і постійна інноваційна налаштованість дозволяють вчителю вдосконалювати різні змістовно-формальні виміри навчально-виховного процесу. Учні будь-якої вікової категорії обов’язково відчувають, коли вчитель сповнює кожен урок чи виховну годину творчою енергією та інноваційним пошуком. Це безумовно значно підвищує рівень привабливості шкільних занять для дітей і учнівської молоді.

В сучасному філософсько-освітньому дискурсі особливо виділяється проблематика творчості педагога, креативності під час створення і проведення навчально-виховних занять, предметних уроків, культурно-виховних заходів тощо. Постать вчителя буде максимально привабливою для інших учасників

навчально-виховного процесу, якщо педагог в кожній своїй дії буде проявляти творчо-креативний пошук, спираючись при цьому на міцну наково-методичну основу. «Творчий підхід учителя до створення уроку визначається в першу чергу створенням самостійного продукту. Ніякі готові розробки не враховують можливості особистості того чи іншого вчителя й навчальні можливості дітей конкретного класу. Звичайно, читати методичні розробки, посібники тощо корисно, запозичити певну інформацію, чи певну ідею можна, але майстром свого уроку є сам учитель. Обов'язковим для вчителя є знання принципів дидактики, опора на них у процесі проектування цілей, вибору змісту, методів, форм і засобів навчання» [11, с. 24]. Водночас, ніякі методичні правила, дидактичні вказівки та науково-педагогічні принципи, що є безумовно необхідними елементами професійної діяльності педагога, не замінять особистісно-компетентнісну творчість вчителя. Саме така творчість наповнює навчально-виховний процес енергією, яку гостро відчувають діти і завдяки якій і самі прагнуть до творчого самовиявлення, до пізнання нового, до створення особистісно-ціннісних орієнтирів.

Існують і загальнопрофесійні критерії, за якими може вмірюватися чи оцінюватися привабливість вчителя та ефективність його співпраці з учнями, батьками, громадськістю. Тут мають враховуватися освітньо-компетентнісні, особистісно-моральні, громадсько-активницькі якості кожного окремого педагога. «Для того, щоб бути затребуваним, привабливим і ефективним, вчитель має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, що окреслюються в процесі суспільної трансформації. Життя висуває перед учителем ряд вимог, які визначають основні напрями формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя. Серед них, зокрема, слід виділити: 1) поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя; 2) підвищення загальної культури особистості вчителя – політичної, моральної, естетичної; 3) постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості вчителя; 4) кристалізація вольових якостей вчителя; 5) підвищення педагогічної майстерності; 6) поглиблення органічного зв'язку

вчителя з життям, соціальною практикою; 7) утвердження активної життєвої позиції вчителя» [179, с. 16]. Відповідати всім цим вимогам достатньо складно. Це вимагає постійного напруження психічних і вольових зусиль. Саме тому вчителювання й визнається особливою професією, яка є не просто фахом, але справжнім покликанням, життєвою долею. Це має враховуватися і при теоретичній та практичній підготовці майбутніх вчителів в педагогічних університетах. Студентській молоді тут мають бути надані всі можливості для усвідомленого вбору майбутньої професії з можливістю варіативної перепідготовки на інші спеціальності.

Важливо також відмітити, що привабливість вчителя як професіонала свої справи багато в чому залежить від особливостей його співпраці з батьками та громадськістю. Тут найважливішими професійно-особистісними характеристиками постають комунікативність, громадська активність, психічно-вольова стійкість, переконаність у власних професійних якостях, володіння широкими знаннями в сфері індивідуальної і соціальної психології, правилами етичного міжособистісного спілкування тощо. «Опираючись на наукові твердження науковців, виділяються такі основні комунікативні здібності вчителя: 1. Здатність контактувати, тобто вміння встановлювати педагогічно доцільні взаємини з учнями, батьками, учителями та розуміти їх психологічні особливості. 2. Здібність до вдосконалення своєї педагогічної комунікації, набуття комунікативних навичок і вмінь. Упродовж всієї викладацької діяльності, у міру набуття досвіду, кожен викладач проходить шлях самовдосконалення. 3. Здібність соціально-психологічної адаптації. Вчителю потрібно підбирати ефективні форми спілкування з учнями та батьками залежно від ситуації, уникати конфліктів. 4. Здібність регулювати внутрішньоколективні, міжколективні та міжособистісні стосунки. 5. Здібність передбачати результат та отримувати емоційне задоволення на всіх етапах педагогічного спілкування. Результат педагогічної діяльності має бути позитивним, мета і завдання комунікативної діяльності – досягнуті шляхом вмілої її організації. 6. Здібність здійснювати вплив на об’єкт у

процесі комунікативної діяльності може бути досягнуто лише за умови чітко поставлених завдань. 7. Організаторсько-комунікативні здібності – це вміння організовувати спільну з учнями комунікативну діяльність» [330]. Комунікативні властивості педагога можна назвати фундаментом його професійної діяльності. Вміння здійснювати компетентний, неавторитарний, психологічно виважений вплив на інших людей є необхідною здатністю для будь-якого вчителя. Володіння такими характеристиками робить постать вчителя більш авторитетною, що в свою чергу підвищує і престижність, авторитет і привабливість того навчального закладу, де працюють такі педагоги. Батьки і навколошкільна громадськість більш позитивно ставляться до навчального закладу в цілому, якщо відчувають довіру до вчителів, які готові в режимі відвертого діалогу сприймати критику і активно вирішувати назрілі проблеми.

В чому ж може полягати активна співпраця педагогів з батьками. Проявів такої взаємодії є дуже багато, адже в Україні нехай і повільно, але все ж таки утверджуються принципи державно-громадського управління загальноосвітніми навчальними закладами. В такому управлінні одним з ключових суб'єктів має виступати саме батьківська громада. «Зміст роботи педагогічного колективу школи з батьками полягає в: 1) підвищенні психолого-педагогічних знань батьків (лекції, семінари, індивідуальні консультації, практикуми, конференції); 2) залученні батьків до навчально-виховного процесу (батьківські збори, спільні творчі справи, допомога у зміцненні матеріально-технічної бази); 3) участі батьків в управлінні школою (шкільна рада, батьківські комітети)» [117, с. 73]. У приваблені батьків до таких видів спільної зі школою діяльності ключову роль відіграють саме вчителі, а навіть не управлінські кадри. Саме вчителі доносять до батьків найактуальнішу інформацію про функціонування навчального закладу, саме вчитель є найдоступнішою та найвідкритішою фігурою, з якою може контактувати батьківський колектив. Отже, постать вчителя являє собою один

з базових чинників, які визначають і забезпечують привабливість школи для батьків і громадськості.

Зрештою, розглядаючи проблему привабливості вчителя як ключового суб'єкта функціонування організму школи, не можна не виділити особливу роль вчителів початкових класів, на яких покладається відповідальність щодо базової, первинної соціалізації найменших школяриків в світі соціальних відносин, культурних образів, нових знань, міжособистісних стосунків, моральних цінностей тощо. В цьому аспекті надзвичайно гостро постає проблема взаємодії вчителя і сім'ї, у зв'язку з чим і необхідно говорити про високу актуальність проблематики привабливості вчителя у його взаємовідносинах з батьками. «Школа, сім'я і місцева громада виступають для молодшого школяра першими і основними моделями соціального світу. Саме шкільний і сімейний досвід мають допомогти зростаючій особистості оволодіти законами, за якими живе дорослий світ, способами існування в межах цих законів, різними соціальними ролями, моделями міжособистісних відносин» [62, с. 515]. Вчитель стає своєрідним помічником і прикладом не лише для малюків, але й для їх батьків. Він має бути справжнім еталоном в смислі комунікативної взаємодії з дитиною. Саме тому такою важливою є компетентнісна психолого-педагогічна, комунікативна, світоглядно-культурна підготовка майбутніх вчителів в стінах вищих педагогічних навчальних закладів.

Зрештою, важливо звернутися ще й до детального аналізу проблематики привабливості позаурочних програм та технологій. Звичайно, базовою навчально-виховною формою сьогодні все ще залишаються урочні заняття, спрямовані на оволодіння учнями предметними знаннями, передбаченими загальноосвітніми програмами. Але дійсно привабити дітей до школи, спонукати їх брати активну участь в її повсякденній життєдіяльності успішніше можуть позанавчальні форми діяльності. «Метою позакласної роботи в школі є забезпечення умов для становлення гармонійної і цілісної особистості учня, розвитку його здібностей та обдарувань, збагачення

інтелектуального потенціалу й духовності, формування творчої активності» [72, с. 61]. Дітям більше подобається не формально структуровані уроки, але ті види діяльності, де вони відчувають власну корисність, креативність, залученість до колективних справ. Враховуючи це, шкільні позаурочні програми, форми учнівської діяльності, колективної творчості мають бути максимально урізноманітнені і диверсифіковані, що обов'язково призведе до значного зростання привабливості школи для учнів різних вікових груп.

Експерти відзначають, що ефективність та привабливість позаурочної роботи визначається низкою чинників, серед яких: 1) добровільний характер участі у ній; 2) надання інформації, яка виходить за межі навчальної програми та є значущою для школярів; 3) сприяння розвитку ініціативи і самодіяльності учнів; 4) застосування у процесі позаурочної діяльності принципу гри [160, с. 125]. Окрім того, важливим чинником формування і забезпечення високого рівня привабливості позанавчальних програм і технологій є їх значне формальне різноманіття. Сьогодні педагогічний колектив може обирати між великою кількістю апробованих і перевірених форм позаурочного навчання і виховання. Серед позаурочних форм навчання вчені називають «семінарські та факультативні заняття, навчальні екскурсії, предметні гуртки, домашню навчальну роботу учнів, консультації тощо» [196, с. 171-186]. Широко використовуваними є такі форми позаурочної роботи, як гуртки, культурно-масова робота (проведення читацьких конференцій, оглядів, конкурсів, тематичних вечорів, шкільних свят, зустрічей з відомими людьми тощо), індивідуальна робота учнів під керівництвом вчителів і батьків (читання книг, заняття технікою, мистецтвом тощо). Таким чином, важливо, щоб диверсифікованим і урізноманітненим був не тільки набор позаурочних форм навчання і виховання, але й склад їх учасників. Школа обов'язково буде приваблювати місцеву громадськість, якщо буде часто проводити якісь тематичні заходи за участю розширеного кола учасників, що

представлятимуть місцеву громаду. Такі заходи зазвичай викликають велику увагу і зацікавленість як учнів, так і їх батьків.

При цьому будь-яка позаурочна, позакласна робота має бути орієнтованою на виконання конкретних навчально виховних завдань і цілей. Вона не може бути безпредметною чи просто розважальною. В її педагогічній структурі та організаційних формах мають передбачатися творчі, пізнавальні, особистісно-розвиваючі елементи. «Позакласна робота базується на таких специфічних принципах: добровільний характер участі в ній; суспільна спрямованість діяльності учнів; розвиток ініціативи і самодіяльності учнів; розвиток винахідливості, дитячої технічної, юнацької та художньої творчості (під час занять перед учнями слід ставити завдання пошукового характеру: створення нових прикладів, удосконалення наявних; приділення особливої уваги творчому підходу до справи тощо; зв'язок з навчальною роботою; використання ігрових форм, цікавість, емоційність (широке використання пізнавальних ігор, ігор з комп'ютерами, демонстрування цікавих дослідів та ін.)» [84, с. 202]. Дотримання таких принципів і напрямів організації позаурочних програм і технологій дозволяє значно підвищити цікавість учнів до навчання, здійснити в ненав'язливій формі необхідні виховні впливи, забезпечити учням корисне і змістовне дозвілля. Це привабить не лише дітей, але й батьків, які будуть бачити, що в школі використовується вся повнота засобів для гармонійного і всебічного особистісного розвитку їх дітей.

Загалом, для більшості українських батьків дуже актуальною є проблема догляду за дитиною в другій половині дня. Сучасні школи, намагаючись підвищити власну привабливість, прагнуть надати дітям якомога більше можливостей творчої самореалізації після уроків. Групи продовженого дня максимально відходять від стандартизованих форм дозвілля і відпочинку. Педагоги в позаурочній діяльності намагаються максимально застосувати індивідуально орієнтовані технології навчання, виховання, дитячої творчості. «Проблема зайнятості дитини в другій половині дня набуває все більшої гостроти та актуальності для батьків і педагогів. Саме тому постає

необхідність спрямування дозвіллєвої діяльності на творчий та духовно-естетичний розвиток особистості й створення необхідних для цього умов» [72, с. 63]. В цілому, варто відмітити, що саме в сфері позаурочної діяльності у вітчизняній освіті за останні роки відбулося немало позитивних змін. Школи, орієнтуючись на високий попит з боку дітей і батьків, намагаються організовувати якомога різноманітніші форми творчої самореалізації дітей в групах і гуртках післяурочного навчання, виховання, творчої чи спортивно-оздоровчої діяльності.

Таким чином, в даному аспекті нам вдалося *розкрити фундаментальну роль освіти як базового та найпотужнішого ресурсу суспільного розвитку*, водночас констатуючи глибоку кризу привабливості загальноосвітньої школи в Україні після здобуття незалежності. Школа втратила свій соціальний сенс і громадський авторитет, перетворившись на формальну установу, яка не задовольняє запитів дітей, батьків, педагогів і місцевих громад. Повернення школі привабливості визначається як центральне завдання реформування, що вимагає комплексної трансформації всіх її складових: від місії та іміджу до змісту навчання, технологій і системи управління.

Ключовими чинниками привабливості школи ми вважаємо унікалізацію закладу через чітко сформульовану місію, систему цінностей, якісні освітні послуги, сучасний імідж та активну взаємодію з громадою. Особлива увага приділяється *створенню позитивного емоційного клімату* для учнів: школа має стати простором радості, соціальної справедливості, особистісного розвитку та життєтворчості, а не джерелом нудьги й примусу. Для цього необхідно впроваджувати інноваційно-гуманістичні технології, інформаційно-комп’ютерні засоби, дидактичні ігри та компетентнісний підхід, які роблять навчання варіативним, цікавим і дитино-орієнтованим.

Однією з ключових постаей, які є для нас цікавими є постать вчителя як головного чинника привабливості школи. Том ми притримуємося думки, що є необхідність підвищення соціального статусу педагогічної професії, створення ефективної системи підготовки та післядипломної освіти нового

покоління вчителів, здатних до творчої інноваційної діяльності. Важливою умовою є також розширення державно-громадського управління, залучення батьків і місцевої громади до прийняття рішень, що підвищує довіру до школи та її конкурентоспроможність.

Попри це, завдяки системному впровадженню інноваційно-гуманістичної парадигми, підвищення професійного й соціального статусу вчителя, активізацію державно-громадського партнерства та глибокої модернізації змісту й технологій навчання українська школа зможе повернути собі роль провідного соціокультурного осередку громади та ефективного інструменту формування людського капіталу нації.

Висновок до п'ятого розділу. Розглядаючи різні аспекти привабливості сучасної української школи, важливо підкреслити, що загальноосвітній заклад не може залишатися лише місцем передачі знань. У філософському розумінні школа має перетворюватися на соціокультурний простір, де дитина готується до повноцінного життя в умовах сучасного, динамічного та часто кризового світу.

Сьогодні діти з раннього віку стикаються з високим рівнем тривожності, конкуренції та емоційного напруження, які породжуються соціально-економічними труднощами та нестабільністю. У такій реальності школа несе особливу відповідальність, вона повинна стати не джерелом додаткового стресу, а місцем, де дитина може знайти підтримку, сенс і можливість для особистісного зростання. Іншими словами, школа має бути простором, куди дитина йде із внутрішнім бажанням, а не через примус чи страх.

Для цього необхідні глибокі зміни на кількох рівнях: педагогічному, організаційному, матеріальному та, що особливо важливо, світоглядному. Освітній заклад повинен створювати умови, в яких дитина може не лише здобувати знання, а й розвивати емоційну стійкість, критичне мислення, здатність до взаємодії з іншими та формування власної життєвої позиції.

Таким чином, аналіз чинників привабливості школи приводить до висновку, що українська освіта потребує системного оновлення. Йдеться не про окремі покращення, а про зміну самої філософії шкільного життя, перехід від моделі, орієнтованої переважно на результат і контроль, до моделі, в центрі якої стоїть дитина як особистість, що розвивається в складних сучасних умовах. Тільки за таких змін школа зможе відповідати реальним потребам учнів, батьків, педагогів та суспільства загалом.

По-перше, сформулювавши базові чинники, що визначають та забезпечують привабливість школи для учнів, вчителів, батьків, доведено, що фактори такої привабливості мають вибудовуватися в певну систему, адже навчальний заклад буде повноцінно функціонувати лише тоді, коли всі суб'єкти, пов'язані з його безпосередньою діяльністю, будуть задоволені якістю наданих послуг, психологічним мікрокліматом в школі, тією роллю, яку школа відіграє в житті громади. Для учнів найважливішим моментом привабливості навчального закладу визначено оптимальне поєднання в навчально-виховному процесі можливості реалізації їх особистісних потреб і талантів із загальними факторами соціалізаційного процесу. Тобто школа буде приваблювати дітей і молодь тоді, коли буде допомагати перетворювати індивідуально-особистісну творчу активність на соціально значимий результат. Важливо це і для батьків. Однак останніх більше привабить якість навчання та його результат, який полягає насамперед в компетентнісній підготовці дитини до подальшого навчання впродовж життя. Щоб привабити батьківську громадськість, кожен навчальний заклад має вибудовувати відповідний соціально-психологічний та інформаційний імідж, для чого, з нашої точки зору, школа має отримати більші можливості автономного управління та самоврядування. Це привабить і молодих вчителів, для яких надзвичайно важливо прийти працювати в заклад, що має власні традиції, позитивну внутрішню атмосферу і зовнішній імідж. Окрім того, молодий вчитель має бути переконаний у тому, що він працюватиме в закладі, який надасть йому максимальні можливості для особистісно-професійного

розвитку і самовдосконалення. Для цього необхідно вдосконалювати систему практичної підготовки студентів педагогічних університетів, яким має надаватися можливість проведення якомога більшого часу в школах, де вони згодом планують працювати. Всі перелічені фактори взаємопов'язані один з одним і мають повноцінно реалізовуватися в межах системи державно-громадського управління загальноосвітніми навчальними закладами, яка також переживає реформаційні трансформації і складні процеси первинного становлення в нашій державі.

По-друге, доводячи, що привабливість змісту навчальних предметів, програм та підручників є одним з ключових факторів підвищення загального рівня привабливості школи, здійснено глибокий змістовно-аксіологічний аналіз цієї філософсько-освітньої проблеми. З одного боку, абсолютна більшість вітчизняних освітян сходиться на думці про необхідність кардинальної модернізації змісту української освіти. З іншого – існує безліч перепон практичного та реалізаційного плану, через які багато програм, предметів, підручників залишаються доволі застарілими, а значить, нецікавими і непривабливими для дітей і учнівської молоді. Що ж має бути змінено? Насамперед, з нашої точки зору, необхідно добиватися максимально варіативності даних складників навчання і виховання. Програми, предметне наповнення класів, підручники і посібники мають відповідати конкретним вимогам учнів, вчителів, батьків. Всі ці суб'єкти мають володіти можливістю вибору, орієнтуючись на власні цілі, ключовою з яких є якість освіти, її кінцевий результат у формі знань, компетентностей і цінностей. Звідси витікає і наступна вимога до нових програм і підручників. Вони мають втілювати ідею індивідуальної орієнтованості, а також задовольняти навчально-виховні потреби учнів на компетентнісних засадах. Це можливо досягти тільки тоді, коли буде проведено кардинальне осучаснення змісту навчальних предметів, програм, підручників, матеріалів, які використовуються у вітчизняних школах. Поки що українська школа в усіх своїх проявах сповнена багатьма рудиментарними елементами радянської світи та авторитарної педагогіки, що

абсолютно не відповідає запитам сучасної учнівської молоді та національної батьківської громади. Зрештою, зміст навчання і виховання має відповідати сучасним соціально-технологічним реаліям, що надзвичайно швидко та динамічно розвиваються та змінюються. Це потребує постійного перегляду змісту навчальних предметів, програм, підручників з огляду на суспільний і технологічний прогрес. Тільки при виконанні перелічених умов можна сподіватися, що шкільні предмети і підручники почнуть приваблювати українських дітей і учнівську молодь, а не викликати у них відразу через надмірну стандартизованість та застарілість.

По-третє, підкресливши важливість новітніх навчальних технологій, інформатизації навчального процесу та активного застосування дискурсивно-ігрових методів проведення уроків у підвищенні привабливості вітчизняної школи, визначено ключові напрями вдосконалення цих аспектів функціонування загальноосвітніх навчальних закладів. Насамперед, відзначено, що тільки активне впровадження інноваційно-гуманістичної орієнтованості технологічного забезпечення навчально-виховного процесу зможе зробити школу привабливою для сучасних дітей і учнівської молоді, які вже не сприймають авторитарного, стандартизованого, нав’язливого стилю викладання і навчання. Окрім того, високої актуальності сьогодні набуває і особистісно орієнтований стиль навчання і виховання, який забезпечує високий рівень компетентнісної підготовки кожного учня. Цей фактор може підвищити привабливість школи як для дитини, так і для батьків. Впроваджувати перелічені технології і методи навчання і виховання здатні тільки вчителі нового покоління, що мають відповідну освітньо-компетентнісну підготовку. Окрім того, кожний вчитель має бути готовим до активного використання в своїй педагогічній практиці новітніх комп’ютерно-інформаційних технологій. Останні необхідні на всіх етапах навчально-виховного процесу, адже вони допомагають зробити його біль якісним, диференційованим, різноманітним і диверсифікованим. Зрештою, привабливість навчального процесу для дитини значно підвищується за умови

активного використання дискурсивно-ігрових технологій (дидактичних і комп'ютерних ігор), які не просто роблять навчання біль цікавішим і приємним, але дозволяють виявити і розвинути у кожного учня нові здібності, дослідницькі і пошукові вміння, творчі якості, кмітливість, емоційну стійкість тощо. Отже, використання інноваційно-гуманістичних навчальних технологій, новітніх інформаційно-комп'ютерних та мультимедійних засобів, дискурсно-ігрових методів проведення занять є ефективними засобами підвищення привабливості сучасної школи.

По-четверте, здійснивши філософсько-освітній аналіз феномену привабливості вчителя для учнів, а також особливостей його співпраці з батьками та громадськістю, доведено, що постать вчителя, його авторитет, психологічно-комунікативні якості та особистісно-професійні компетентності є одним з ключових чинників, на основі яких формується і забезпечується привабливість навчального закладу в цілому. Щоб навчально-виховна діяльність та поведінка вчителя приваблювала учнів, педагог має повноцінно володіти і активно застосовувати інноваційно-гуманістичні технології, проявляти особистісну творчість і креативність. Базою навчально-виховного процесу, звичайно, є науково розроблені методичні та дидактичні принципи і технологічні прийому, однак саме творчість вчителя дозволяє привнести в навчання ту енергію, яка буде підхоплена учнями та використана ними для пізнання нового, самостійної творчості та креативного ставлення до навчальних предметів. Окрім того, тільки творчо налаштований вчитель зможе повноцінно втілювати особистісно орієнтовані технології навчання, а саме вони є важливим фактором приваблення кожного учня до процесу навчання. Батьків же постать вчителя приваблює насамперед такими якостями, як професійна компетентність, відкритість, комунікативність, діалогічність, виваженість та настійливість у вирішенні тих чи інших проблем. Окрім того, вчитель має проявляти власну громадську позиції, активно беручи участь в житті місцевої громади. Така активність педагогів, особливо якщо вона буде дійсно приносити користь громаді, є чи не найпотужнішою рекламою для

навчального закладу, в якому вони працюють. Завдяки такій діяльності вчителів школа дійсно перетворюється на осередок культурного, соціального, громадського життя району, селища, міста. Необхідно також відмітити, що привабливість вчителя має всебічно підтримуватися із загальнопедагогічної точки зору, з якої необхідними є такі аспекти, як наукове підґрунтя діяльності, володіння дидактично-методичними основами професії, використання сучасних технологій. Як бачимо, вчитель має володіти досить різнобічними особистісно-компетентнісними якостями. Це дуже складне завдання, через що учительська праця і не вважається просто професією, а визнається життєвим покликанням, особистісною долею. Вчитель, що працює за покликанням, обов'язково стане привабливою фігурою і для учнів, і для батьків, і для широких кіл місцевої громадськості.

По-п'яте, обґрунтувавши важливість підвищення привабливості позаурочних програм та технологій з метою перетворення школи на середовище не тільки навчання, але й позанавчальної творчості, відпочинку, дозвілля. Це обов'язково приваблюватиме учнів до більш активної участі в життєдіяльності власного навчального закладу. Високу актуальність проблема позаурочної діяльності у школі має і для батьків. Для більшості сімей в нашій країні важливо, щоб дитина після уроків, у другій половині дня була під наглядом педагогів і зайнята корисною, творчою, фізкультурно-оздоровчою діяльністю. З цією метою сучасна школа постійно відшуковує оптимальні форми, технології, методики і програми організації позанавчальної активності учнівської молоді. В дослідженні доведено необхідність постійного розширення та диверсифікації форм такої активності, в чому школі має надаватися допомога як з боку батьків, так і від місцевих громад, які безумовно зацікавлені в тому, щоб учнівська молодь мала змістовне і корисне дозвілля. Таким чином, школа, що використовує сучасні та різноманітні позаурочні програми та технології, безумовно підвищує свою привабливість серед учнів, батьків, широких кіл місцевої громаськості.

РОЗДІЛ VI. ПРАКСЕОРОЛІГЧНИЙ ВИМІР РОЗБУДОВИ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ У ВИКЛИКАХ СЬОГОДЕННЯ

Наразі українське суспільство переживає вкрай складні часи, що знаходить своє пряме відображення у функціонуванні різноманітних соціальних систем. Усі вони переживають кризові стани як автономно, так і у своєму тісному взаємозв'язку. Зокрема, система освіти опинилася у стані катастрофічної кризи через те, що величезна кількість дітей (дошкільного та шкільного віку), студентів, а також інших безпосередніх суб'єктів освітнього процесу виїхали і продовжують залишати Україну. Міграційні процеси посилюються тим фактом, що багато родин були змушені покинути свої домівки через їх фізичне руйнування, втрату робочих місць або тотальну небезпеку. До цього спектру викликів додається криза в економічній системі, яка наразі є очевидною та відчутною на всіх рівнях державного управління. Цей перелік системних збоїв можна продовжувати, проте більш значущим у контексті нашого дослідження є безпрецедентний відтік та втрата освітнього і наукового капіталу. Школярі, студенти, вчителі, викладачі та науковці, які з об'єктивних причин покинули територію України і перебувають за кордоном, становлять серйозний виклик не лише для демографії, а й з огляду на загрозу стирання та розпорошення української ідентичності. З початком повномасштабного вторгнення українцям довелося переглянути свою самовизначеність, відкрити її наново, повернутися до власних коренів та глибинно їх усвідомити. Як зазначають І. Полудьонний та М. Лівін у праці «Якою є війна?» (2024), хоч би як людина намагалася бути сильною і виявляти витримку, базовий інстинкт самозбереження штовхає її до дій і пошуку місць, що стануть гарантією безпеки, прихистком, а отже, джерелом стабільності. Екстремальні умови виступають суттєвим фактором для «ментального стримування» особистості. Однак, навіть перебуваючи в умовах тимчасової безвиході, суспільство має усвідомлювати: ми не маємо права втрачати те, що здобувається ціною болю, колосальних втрат і трагедій.

6.1 Виклики збереження та розвитку освітнього капіталу в умовах військової агресії

Дослідження ризиків та перспектив втрати освітнього капіталу варто розпочати з того факту, що у філософській традиції, починаючи ще з часів Античності, існувало свідоме розуміння складності та багатовимірності пізнавального процесу. Прогрес і стрімкий розвиток часто відволікають сучасну людину від цих вічних питань, перемикаючи фокус уваги на плин повсякденності. Проте, коли людина відокремлює себе від природи і починає самостійно пізнавати світ, вона через свою діяльність опановує культурні та наукові сфери, конструюючи соціальне буття.

Ще в аристотелівській філософській концепції закладена думка про те, що для прогресивного розвитку соціуму необхідна наявність «посередника» між тим, хто пізнає, і світом об'єктивної реальності. Цей посередник має не лише надавати підґрунтя для розуміння фактів, а й пояснювати методологію того, як людина функціонує у системі відносин із соціальною дійсністю. Наслідуючи цю логіку, сучасний шведський філософ Матс Розенгрен у своїй концепції «доксології» наголошує, що з трансформацією соціальних форм формується і розвивається «спільнота вчених», академічне середовище [260]. Їй відведена критично важлива роль медіатора. Вкрай важливим завданням цього посередника є вміння доносити складні думки, концепції та закономірності (зокрема, точних і природничих наук) до інших зрозумілою мовою, без надмірного обтяження термінологією, зберігаючи при цьому наукову глибину та смислову точність.

Як і Аристотель, Розенгрен відводить значне місце риториці та семантиці як мистецтву знаходити способи переконання і трансляції знань. Переконання, аргументація та логічне доведення є тією базою, якої навчає освітнє середовище і яка дає поштовх до подальших пошуків кожної індивідуальності. Якщо абстрагуватися від метафізики і звернутися до

іманентної природи знання, стає зрозумілим: все, що ми знаємо про світ, є результатом аргументованості знань, переданих нам нашими вчителями. Завдяки їм кожна людина формує власний освітній капітал, що детермінує прогрес у всьому соціальному житті. Цей підхід фундаментально розроблений П'єром Бурдьє. У своїй теорії практичної дії він виводить формулу «освітнього капіталу», стверджуючи, що той формується завдяки складному синтезу культурного, соціального та символічного капіталів [220]. Набуваючи освітній капітал, людина отримує цілу низку інструментів, завдяки яким ідентифікує себе в суспільстві. Так закладається іманентний культурний код. Здобуті легітимні знання уможливлюють подальше творення інтелектуальної спільноти.

У руслі доксології Розенгрена та соціології Бурдьє варто зазначити, що освітній капітал значною мірою формується завдяки авторитету та компетентності окремих лідерів – тих, хто вміє чесно прояснювати ситуацію і прямо артикулювати істину (що також резонує з ідеями Ервінга Гофмана про авторитетні фігури). Головне розуміння полягає в тому, що ці лідери *повинні* залишатися в системі національної освіти і науки; за їх відсутності суспільство втрачає свій інтелектуальний орієнтир.

Суттєвим аспектом теорії П. Бурдьє є розуміння академічного середовища як поля боротьби. Конкуруючі групи посилюють жагу до розвитку, зміцнюючи загальний освітній капітал. Визначення людиною свого місця в цьому полі залежить від *габітусу* – системи диспозицій, сформованих у процесі соціалізації. Будучи набором інструментів для інтерпретації світу, габітус виступає фундаментом ідентичності. Він не є статичним і змінюється під впливом нових соціальних умов. Однак в умовах радикальних криз (таких як війна) зміна габітусу стикається з надзвичайною проблемою: культурно-мовне середовище руйнується, а стабільні маркери самоідентифікації розмиваються. Звертаючись до постмодерністської традиції (зокрема, ідей Жака Дерріди), ми розуміємо, що людське «Я» є плинним конструктом. У стані постійного децентрування ідентичність утримується від повного

розпорошення (дисемінації) саме за рахунок мови та культури. Коли ж людину, особливо дитину чи студента, викидають з її рідного культурно-мовного середовища, виникає загроза остаточного стирання тих фіксованих маркерів, які роблять її носієм української ідентичності.

Масштаби загрози наочно підтверджуються статистикою. За даними Офісу освітнього омбудсмена України та МЗС (станом на 2024 рік), за кордоном перебуває понад 500 тисяч українських школярів та студентів (лише у 26 країнах ЄС, без урахування дошкільнят та дітей на ТОТ). Здобувачі освіти змушені інтегруватися в освітні системи країн перебування. Це призводить до переривання класичного навчання. Як свідчать дослідження [234], навіть незначні перерви мають катастрофічний негативний вплив на результати навчального процесу. П. Бурдьє та Ж.-К. Пассерон довели, що освітня система не є нейтральною — це простір для трансляції домінуючої культури суспільства [221]. Будь-яка система освіти містить елемент «символічного насильства», нав'язуючи учням норми і цінності через експліцитну (навчальні програми) та імпліцитну (приховані правила поведінки) педагогіку. Скільки б ми не говорили про дистанційне навчання в українських школах, діти, що перебувають за кордоном, неминуче перебирають на себе культурні цінності іноземного середовища. Вони швидше адаптуються, і виникає критичне питання: чи матимуть вони бажання повернутися в Україну в післявоєнний період? Те саме стосується викладачів і науковців.

Втрата освітнього капіталу це не просто суха статистика. Це невідворотна втрата еволюційних можливостей для держави. Освітній капітал є запорукою посилення суспільного розвитку та міцності ідентифікаційних маркерів народу.

Освітній капітал – це не просто показник рівня освіти, наявність чи відсутність у людини диплому чи сертифікату про освіту, а комплекс, сукупність всіх навичок та компетенцій, які є у людей окремого суспільства. Освітній капітал є запорукою реалізації людини, посилення суспільного розвиток, перспективності майбутнього та міці ідентифікаційних маркерів

народу. Однією з важливих задач сучасності є помноження освітнього капіталу.

Умови війни, в яких опинилася наша країна, змушують задумуватися над тим, які стратегічні політики необхідно впроваджувати для того аби втримати освітню систему та не розсіяти потенціал її країни. Вимушена міграція поступово розпорошує людський ресурс по всьому світу і перспективи припинити цей процес в найближчому майбутньому є невтішними.

Саме тому існує потреба у виваженому підході до формування стратегій ведення освітнього процесу. Відтак, ми пропонуємо зважати на необхідність постійної кореляції стратегій та тактик щодо ситуації. Вбачаємо потребу в покладанні зусиль на убезпечення освітнього процесу. А також, закликаємо до посилення ціннісного визнання освіти, як такої, що є запорукою формування свідомого громадянина держави.

Реалії нашого сьогодення все частіше вимушують задуматися над перспективами існування освітнього капіталу в Україні: в якості набутку та суспільного блага в цілому, так і в вияві окремих його представників, які належать до інтелектуальної частки. Звісно, злободенність ситуації, що зумовлена війною концентрує нашу увагу на тих факторах, які насамперед спричинені саме нею. Та все ж не виключає того, що попри намагання чинити опір ворогу політичні стратегії мають вестися таким чином, аби враховувати і інші спектри, які підтримуватимуть, а відтак і посилюватимуть функціонування всіх (чи найголовніших) систем суспільства.

Давід Шварц [264, 2013] у роботі *«Symbolic Power, Politics, and Intellectuals»*, що присвячена концептуальній теорії П’єра Бурдьє підкреслює значимість трьох форм капіталу, які втримують суспільство на певному рівні, це: економічний, соціальний та культурний. Всі три види капіталу є ресурсами, що забезпечують функціонування суспільства як організму. Якщо бодай якась з цих систем виходить з ладу все плетиво цілісної структури втрачає свою

значимість, і як висловлювався свого часу Теодор Адорно – в системі з'являються необґрунтовані «ексцеси», яким не мало б бути в ній місця.

Економічна та соціальна складова триєдності капіталів може дещо залишитися осторонь, а от *культурний капітал*, який на думку Д. Шварца є конгломератом, не лише суто культурних явищ, але й різного рівня освіти – вартий окремої уваги. Саме в основу ідеї його інтелектуальних пошуків та тлумачень бурдьєвської теорії покладено те, що культурний капітал можна виміряти через дві міри: кількість та структурованість. Окремі представники (в бурдьєвській теорії – *агенти*) можуть мати більше капіталу аніж окрема соціальна група і натомість будучи включеним у систему зі сприятливими умовами структурованість наявного капіталу може дати максимальну користь. Відтак ця користь помножується, коли в спільноті є два таких представника, і тоді маючи однакому загальну суму капіталу вони здатні помножити його в рази. Та не будемо вдаватися в нудні підрахунки, які власне не дадуть жодної користі (тим більш, що про це вже було сказано і П'єром Бурдьє ще за часів його досліджень в *École Normale*, і різними тлумачами та дослідниками на кшталт Давіда Шварца).

Вищезазначене має більше потенціалу в якості постановки проблеми, яку ми маємо на меті висвітлити в даному підрозділі. Відтак, коли ми вчергове стикаємося з публікацією чи репортажем, та й геть статистичними даними про мігрантів, які через ситуацію з війною полишають країну, то маємо вмикати свідомість та пам'ятати, що з кожною умовно-статистичною одиницею отримуємо не лише відтік людських ресурсів, а й втрату культурного і освітнього капіталу, який є запорукою подальшого буття українського народу. Ба, більше. Жорстка констатація факту, статистика є дійсно важливою та нажаль неефективно-безрезультатна допоки ті освітні стратегії та тактики, які ведуться державою не почнуть її враховувати. Саме тому ми маємо за **мету** дослідити стратегії, які можливі для збереження освітнього капіталу та не розпорошування його світом. Адже лише уявімо, що кожен носій культурного/освітнього капіталу, який наразі перебуває за кордоном, в

переважній більшості випадків, не має «сприятливих умов» для того аби реалізовувати свій капітал. Згадаймо той факт, що в багатьох країнах мігранти можуть виконувати обов'язки з переліку робіт, що входять до «групи №3». Як власне, і вся його сила та міць, які б мали стимулювати людину до розвитку відходять на другий план за намаганнями адаптуватися та влитися в нову систему.

Проблема виведення притомних освітніх стратегій, які б були можливими для збереження освітнього капіталу в нашому сьогоденні вкорінена в значно глибших пластах дале не стратегічного бачення влади. А відтак вона сягає того рівня, який ще Теодор Адорно називав «вакуумом» та «прірвою». «Простір між духом та наукою охопив вакуум. Отож, не лише фахова освіта себе вже не формує, а також і сама освіта цим не переймається. Вона поляризує себе, [свою діяльність], на *методологічні та інформаційні моменти.* На відміну від останнього, сформований дух міг так само бути мимовільною формою реакції [на зауважену ситуацію], як і сама його міць. [Утім,] *сутність освіти втратила будь-яку підтримку*, навіть од вищих шкіл. Через те, що нерефлексивне онаучнення більшою мірою переслідує дух як різновид безглуздя (Allotria), воно глибше вплутується в заперечення змісту того [предмету], із яким має справу, заперечуючи також і те, що вважає своїм завданням» [2, с.28]. На певному етапі суспільного розвитку система освіти перетворилася на суцільний експерементаріум, який не завжди має в своїй основі раціональну складову. А відтак, у критичні моменти ситуативний характер та хаотичність прийняття рішень все чіткіше увиразнюється та набуває безглуздих форм.

У дослідженнях благодійного фонду savED, які було проведено у 2023 році наведено певну статистику щодо того, скільки освітніх закладів (різного рівня) було зруйновано з початку повномасштабного вторгнення, а також скільки вчителів/викладачів, а відтак і представників інтелектуальної спільноти (носіїв культурного/освітнього капіталу), вимушені були змінити місце перебування та виїхати за кордон. Чимало учасників навчального

процесу були вимушені перервати навчання, а відтак, як ми розуміємо і змінити вектор професійної діяльності. Автори даного дослідження в якості певного стратегічного плану вбачають можливість переходу на дистанційне чи змішане навчання. Тим більш, що вже існує такий досвід (ковідні часи, карантини тощо). Звісно, на рівень та якість такого формату навчання/роботи похибка виноситься. Однак та стратегія, яку пропонують учасники дослідження є дещо утопічною. Адже «відновлення освітньої інфраструктури» про яке йдеться попри забезпечення доступу до освіти завдяки засобам зв'язку, передбачає ще й відновлення будівель, що є вкрай сумнівною перспективою на період доки триває війна. Свідоме розуміння того, що наразі не існує змоги відновити 1259 пошкоджених та 223 повністю зруйнованих шкіл (і це станом на 2023 рік), як власне і відбудувати наразі знищені чи пошкоджені університети та інші освітні інституції.

Деякі стратегічні пропозиції знаходимо і в результатах обговорень Міністерства освіти України спільно з Національним Еразмус+ офісом в Україні та рядом експертів, що відбулися у вересні 2024 року. З-поміж головних питань, які розглядалися було визначення законодавчих передумов та «основних концептів вищої школи освіти» та модернізація мережі закладів вищої освіти в контексті євроінтеграції. Так, в одній з дискусійних промов знаходимо наступне: «Війна створює умови невизначеності перспектив розвитку Університету і виконання стратегічних цілей; призводить до погіршення фінансового становища, зменшення фінансового забезпечення з Державного бюджету та обмеження можливостей до отримання власних коштів; *втрата викладацького потенціалу та людських ресурсів; зменшення контингенту здобувачів освіти*; погіршення емоційно-психологічного стану здобувачів освіти, викладацького складу та працівників внаслідок війни» [284, с.8]. І тут же таки знаходимо певну систему кроків, яка застосовується в якості кризового менеджменту (приклад Національного університету імені Тараса Шевченка), а також бачення стратегічних дій, які можуть бути реалізовані в умовах війни. Беззаперечним є розуміння того, що жодна тактика, яка

спрямована на довготривалий період чи стратегія, яка могла бути дієвою в мирний час не може бути ефективною, а «інколи навіть шкодить». «В умовах війни стратегія ЗВО не може бути простою екстраполяцією попередніх тенденцій розвитку – вона має забезпечити вирішення максимальної кількості задач сьогодення за рахунок і наявних ресурсів, і, оскільки вища освіта працює на майбутнє, уможливити різні сценарії повоєнної відбудови України як рівноправного учасника нової глобальної постіндустріальної економіки» [284, с. 20]. Щодо конкретності кроків подальшого буття, то все ж вони є росить розлогими та дещо розмитими. Гнучкість організаційної структури та розробка міждисциплінарних проєктів, як власне і цифрова трансформація діяльності є не надто потужними інструментами до вирішення проблеми втрати того ж таки «викладацького потенціалу та людських ресурсів».

В Брифі міжнародного благодійного фонду savED за 2024 рік теж відображено певну аналітику та пропозиції щодо стратегій розвитку [283]. З-поміж тих проблем, які винесено в дослідницьку статистику йдеться про погіршення якості знання, не забезпеченість відповідними технічними засобами учасників освітнього процесу, які знаходяться на прифронтових територіях, перебої з електропостачанням тощо. Окремої уваги заслуговують цифри, які вказують на потенційну загрозу в тенденціях щодо втрати людських ресурсів та освітнього капіталу. «З-поміж учнівства 53% хочуть після школи лишатися в Україні (хоча з них 23% хочуть жити в іншому населеному пункті, ніж де живуть зараз). Водночас чверть опитаних учнів та учениць (26%) хочуть переїхати жити за кордон. Решта 20% «не визначилися». Батьки мають подібні погляди. Третина учнівства в містах (31%) хотіли б переїхати за кордон (у селах показник 16%)» [283, с. 33]. Варто погодитися, що дані не є втішними. А якщо ще врахувати рівень песимістичного налаштування опитуваних щодо перспектив подальшого ходу війни та умов в яких наразі перебуває освіта (майже 35 %), то виникає черговий привід задуматися.

Це, звісно, не вичерпний перелік досліджень, які можна знайти щодо аналізу ситуації, а відтак і пропозицій щодо «поліпшення» ситуації в освітньому процесі на період війни. Та як бачимо мало що з них дійсно може вирішити проблему втрати людських ресурсів чи освітнього капіталу в глобальному сенсі. Тут є сенс в тому аби звернутися до рефлексій щодо самого розуміння «стратегій» та «тактик», адже це може дати більш ясне розуміння першочергових кроків та задач, які можливі в критичних ситуаціях в яких опиняється людство.

Будь-яка стратегія – це той міраж, який ми самі собі створюємо, для того аби якимось чином організувати хаос довкола. Створена власноруч ілюзія контролю над ситуацією є досить хиткою та крихкою конструкцією, але вона певним чином убезпечує людину від непередбачуваностей, які докидає життя. Розуміння того, що стратегія є міражем приходить в такі моменти як от війна чи будь-які інші кризи до яких ніколи не можна бути готовим. І відтак утримуватися за примарність власноруч сконструйованих ілюзорних запорук теж є справою марною. Ілюзія контролю, яка стоїть за будь-яким стратегічним плануванням та тримається на тому, що людина здатна керувати ситуацією, хоча насправді вона підкоряється більш потужним силам враз руйнується. Як власне приходить і розуміння того, що невизначеність, яку так надійно приховували начебто прораховані тактики, ще більше стає очевидною та увиразненою. Ще Сунь Цзи в «Мистецтві війни» звертав увагу на той факт, що стратег має бути завжди готовим до того аби адаптуватися до нових ситуацій та змінити свої плани у відповідності до обставин. Але для цього має бути підтримка його «бойового духу».

Звісно, повною мірою заперечити користь стратегій не можливо. Адже стратегія – це фактичний вклад, інвестиція в майбутнє. Загальне бачення та розуміння шляху досить часто сприяє виважуванню рішень та мінімізації ризиків. Однак, жорстке слідування плану на цьому шляху все ж недоцільне. Завжди має бути витриманим баланс між довгостроковими цілями та короткостроковими можливостями. Та саме в цьому аспекті ми можемо

побачити ту проблему, яка спіткає всі стратегічні бачення, які діють в будь-яких владних структурах. Мішель Фуко якось завважив, що стратегії важливі для влади, оскільки допомагають їй таким чином легітимуватися. І власне тому ці стратегії негнучкі та дисциплінарно-нормуючі, а відтак і непохитні навіть якщо є досить абсурдними.

Повернувшись дещо до ідей Сунь-цзи необхідно прийняти той факт, що хаос, який спричиняють непередбачуваності та нестабільність в яку занурюється система в періоди криз, є супутнім природним станом будь-якої системи. Прийняття та розуміння цього дозволить формувати гнучкий стратегічний конструкт замість статичного плану. Такий процес вимагає постійного корегування та пошуку нових можливостей [174].

В наш час значна увага стратегічних політик освітнього процесу акцентується на співпраці, пошуку нових зв'язків з міжнародними установами тощо. Та все частіше ми бачимо, що ця компонента стратегічного плану зводиться до банальності перейняття якихось вже існуючих та десь діючих політик. На нашу думку співробітництво в напрямку набуття інших освітніх моделей може бути, але воно не повинне перейматися суцільно та вживлюватися в українську систему освіти, а все ж має адаптуватися під контекст, умови, відповідність специфіки народу тощо. І вже в цьому проявиться ота гнучкість стратегічного підходу до функціонування системи освіти.

Озираючись на XX століття, Ален Бадью називає його «парадигмально воєнним». Адже людство пройшовши етап ряду воєн тепер мало б вирватися зі старої формації марень, ілюзіювань та утопічності і перейти в стан прямої реалізації. Відтак, завершення доби XX століття для нього знаменується переходом від питання «Що можемо ми в час війни?» до «Що значить «ми» в часи миру?». На превеликий жаль ми вже не ладні того аби задаватися питанням другого порядку, однак ми маємо пам'ятати про його неуникну появу в повоєнні часи. «Геґель порівнював філософію з птицею мудрості – совою Мінерви, що вилітає тільки в сутінках, коли день завершується й

починається ніч. У нашому випадку завершилося століття… Цей нічний момент філософії підштовхує до вибору: або впасти в меланхолійний сон оплакування «кінця» (Історії, емансипативної політики, самої філософії, великих наративів тощо – й тим паче до цього нас підштовхує похмура епоха Реакції), або ж, бути нічним сторожем великих філософських істин дня. Висловлюючись словами американського поета Воллеса Стивенса «Людина, яка несе річ»: Ми маємо терпіти свої думки всю ніч, Поки перед нами не застигне в холодній непорушності ясна очевидність» [16, с. 7].

Виходячи з проаналізованого матеріалу ми приходимо думки, що будь-які нормативно встановлені стратегії в умовах війни не будуть результативними. Особливо ті, які визначено, до прикладу, на період «з 2022 рік по 2028 рік» (умовно і з варіаціями). Адже перебуваючи в умовах війни ми щодень стикаємося з черговими викликами, які не можливо не враховувати та які будуть корелятами щодо дій. Відтак, спільна характеристика будь-яких стратегій має ґрунтуватися не недовгостроковій перспективі та ситуативності.

У відповідності до цього в якості бачення стратегії по збереженню освітнього капіталу ми приходимо думки, що насамперед має бути націленість на *формування безпечного середовища* (на скільки це можливо). Не одна філософська теорія нам підтвердить тезу, що людина тікає геть, не через жагу до кочового способу життя, а саме через страх, і, насамперед страх за власне життя.

Також є *необхідність докладання зусиль до налагодження співпраці, підтримки комунікації, провадження освітнього процесу з носіями освітнього капіталу* (учнями, студентами, вчителями, вченими тощо), які вже знаходяться за межами країни. І йдеться не лише про формальне створення інтегральних класів чи ситуативне викладання курсів українською мовою за кордоном, але, насамперед мова про те аби принаймні не забороняти. До прикладу, школярі, які перебувають за кордоном не мають права (у переважній більшості шкіл та інших освітніх закладів) долучатися дистанційно і в багатьох закладах освіти перед початком навчального року з’явилася вимога

про необхідність повернення в Україну «для того аби продовжити навчання». Такі та інші категоричні форми організації освітнього процесу є геть неефективними.

Іншою складовою утримання освітнього капіталу є *визнання цінності освіти*. Це може видатися якимось пафосним гаслом чи нісенітницею в порівнянні з масштабністю першочергових задач, які стоять перед державою на сьогоднішній день. Однак, та проблема, яка існує вже тривалий час, а за умов війни більш увиразнилася все ж має бути вирішена. Чимало статистичних даних свідчать про те, що в умовах сьогодення величезною запорукою підтримки освітнього процесу часто виступають вчителі, викладачі, інтелектуали, які безупинно намагаються підтримувати дух жаги до знань, безпосередньо працюють з усіма і кожним окремо учасником освітнього процесу. Та загальна канва знеціненості цієї діяльності поступово приводить нанівець всі ці спроби марних борсань.

Українське суспільство та українська освіта переживають виклики, тригером яких є збройна агресія. Будь-яка сфера буття людини в той чи інший спосіб несе на собі відбиток трагедії, яка прийшла до України у повномасштабному вигляді чотири роки тому, але симптоми проблеми почали, логічно, формуватися ще з 2014 року – анексія територій, гібридна війна, переміщені з окупованих територій громадяни, релоковані освітні заклади тощо. Освіта в цих умовах змушена змінюватись, аби надавати відповідь на складні події нашого сьогодення. Також на освіту покладаються надії через переосмислення її значення для постконфліктної відбудови нашого суспільства. Паралельно ведуться активні дискусії щодо виховного потенціалу освіти, її значення у становленні зрілої особистості, патріота України. Поліфонію у філософсько-освітньому дискурсі також задають дискусії щодо ролі освіти в якості інструменту миробудівництва, чинника унеможливлення (або, принаймні, мінімізації) військових конфліктів у майбутньому. Не вщухають дискусії між ідеалістами та прагматиками щодо образу освіти для України у XXI ст.

Збройна агресія спровокувала значні міграційні процеси, родини із дітьми залишили країну з безпекових міркувань. Дослідження та статистика, зокрема Освітнього омбудсмена, стверджують, що за кордон виїхало більше 1,4 мільйона школярів [316]. Ці тривожні цифри говорять про ризики розвитку українського суспільства у близькій перспективі, адже розбудова інноваційної економіки потребує наявності розвиненого людського, а в даному випадку, наукового капіталу. Українська освіта потребує обґрунтування та подальшої імплементації на практиці стратегії своєї модернізації, використовуючи сучасні теорії наукового капіталу, аби знайти гармонійний шлях у руслі національного запиту на реформи, та в якості відповідей на широкий спектр викликів глобального характеру (штучний інтелект, майбутнє ринку праці, Освіта 4.0, 5.0 тощо).

З аналізу наявних у вітчизняному філософському та, ширше, соціогуманітарному дискурсі, нами зроблено висновок, що сам термін «науковий капітал» залишається мало вживаним, а його евристичний потенціал є недостатньо розкритим. Дане поняття також лише фрагментарно зустрічається у широких дискусіях щодо майбутнього українського суспільства у контекстах повоєнного відновлення та перспектив розвитку сучасної, наукомісткої економіки, розбудови наукового кадрового потенціалу тощо. Зрозуміло, що наука в умовах збройної агресії переживає надзвичайно складні виклики, але й до цього часу було би важко стверджувати, що в Україні є необхідна кількість науковців, що побудовані сталі механізми залучення молоді до дослідницької сфери та наукомісткого ринку праці, побудована наскрізна успішна практика підготовки наукових кадрів в усіх ланках освіти тощо: «Темпи зростання молодіжного поповнення, поза всяким сумнівом, визначатимуться збільшенням привабливості наукової професії, що прямо залежить від рівня оплати праці та соціального забезпечення, умов для проведення досліджень на сучасному рівні, перспектив кар’єрного зростання молодого науковця і не в останню чергу – від ставлення до науки як органів влади, так і суспільства в цілому» [153, с. 40].

У вищезазначеній проблемі, для розгортання аналітики щодо ролі освіти у збереженні та розвитку наукового капіталу, потрібно буде також здійснити

аналіз наявних у міжнародному дискурсі визначень, аби дотримуватись й нашій роботі змістовного навантаження концепту «науковий капітал». Це надасть можливість предметніше бачити фокус освітніх стратегій збереження та розвитку вітчизняного наукового капіталу.

Для розкриття даного аспекту евристичними виявляються теоретичні розробки концепту наукового капіталу, що спитається на філософський спадок П. Бурдьє, здійснені С. Клауссеном та Дж. Озборном [5]. Такі автори, як Л. Арчер, Е. Доусон, Дж. Девітт, А. Сікінгз та Б. Вонг пропонують авторське переосмислення теорії капіталу П. Бурдьє для розуміння природи феномену «науковий капітал» [214]. Для нашого дослідження освітнього виміру наукового капіталу цікавими виявились розробки цієї проблеми з використанням критичної оцінки участі суб'єктів освіти у дослідницькій діяльності [229]. Важливими, на нашу думку, є й дослідження потенціалу громадської науки та громадської освіти у розвиткові наукового капіталу, яке резонує із сучасними для українців запитами на волонтерство, соціальну відповідальність тощо [236].
Проблему розвитку наукового капіталу також часто розглядають з точки зору необхідності осмислення наукового капіталу педагогами, адже без його змістовного розуміння, розвиток наукового капіталу молоді є проблемним [8]. Нами також були використані підходи вітчизняних авторів (О. Кострицяя, С. Лазуркевич, О. Попович), які розглядають проблему розвитку наукового капіталу саме із фокусом на виклики збройної агресії, проблему його збереження та розвитку у повоєнний час. Разом із тим, у вітчизняному соціогуманітарному дискурсі бракує широкої дискусії щодо концепту «науковий капітал», а також концептуально не сформульовані освітні стратегії його збереження та розвитку в умовах викликів збройної агресії та повоєнного відновлення України.

Тож тут ми маємо на меті здійснити концептуальну розробку поняття «науковий капітал» для його подальшого евристичного використання в українському філософсько-освітньому дискурсі, та здійснити аналіз філософських стратегій української освіти як інструменту збереження та розвитку наукового капіталу.

Як нами вже було зазначено вище, науковий капітал будь-якої країни виступає важливою складової як її економічного розвитку в термінах розвитку інноваційної економіки XXI ст., важливим чинником забезпечення суб'єктності у глобальному соціокультурному просторі. Саме наука та результати її діяльності дозволяють бути актором у тектонічних трансформаціях, які маркують ці зміни широким спектром понять – від тих, що описують сучасність та найближчу перспективу, до футурологічних: Індустрія 4.0 та 5.0, цифрова доба, епоха пост(транс)гуманізму, «Нове Просвітництво» та багато інших концепцій. При цьому, науковий капітал, маючи «капітал» своєю складовою, потрапляє у соціогуманітарний дискурс «капіталів», теорію яких розробив відомий французький філософ П. Бурдьє. Десятки та сотні «капіталів» (як нових, так і достатньо зрілих теорій) циркулюють у сучасних філософських дискусіях (соціальний капітал, людський капітал, символічний капітал тощо), а сам атрибут капіталу (штучно, або аргументовано та виважено) може бути прив'язаний майже до будь-якого феномену (мережевий капітал, політичний капітал, психологічний капітал тощо). Класичними ж у вищезгаданого філософа були наступні види капіталу: «Бурдьє визначив чотири ключові типи капіталу – економічний, соціальний, культурний та символічний капітал, – які через взаємодію з габітусом (інтерналізованою матрицею диспозицій людини, яка керує поведінкою) в межах полів (соціальних контекстів) створюють відносини привілеїв або підпорядкування в суспільстві. Економічний капітал стосується грошей та фінансових ресурсів, соціальний капітал – соціальних мереж та відносин, а культурний капітал… стосується кваліфікацій, диспозицій та культурних благ. Символічний капітал стосується тих форм капіталу, яким надається найвищий соціальний престиж та легітимність... Ці чотири форми капіталу не діють ізольовано, а взаємодіють разом, щоб визначити позицію людини в будь-якій заданій сфері» [214, с. 923].

Для нашого дослідження, заважаючи на окреслену вище проблему розуміння концептуального змісту поняття "науковий капітал" та брак дискурсу наукового капіталу серед представників соціогуманітарної спільноти, існує

потреба розкрити його змістовне навантаження, спираючись на роботи відомих теоретиків наукового капіталу. Дослідження їх праць дозволить не тільки зрозуміти глибше сутність концепту, але й окреслити конкуруючі підходи до його розуміння. Адже частина дослідників може інтерпретувати науковий капітал з позицій економічного прагматизму, інші автори можуть бачити науковий капітал у його редукованому вигляді як складову людського капіталу, хтось вбачає роль у становленні нового економічного устрою, а хтось із авторів пропонуватиме авторську візію наукового капіталу з точки зору сучасних аксіологічних проблем суспільного розвитку (відповідальне громадянство та залучення до науки, нова модель "вчителювання", експансія штучного інтелекту тощо).

Звертаючись до дослідження, у якому пропонується сучасна інтерпретація теорії капіталу П. Бурдьє, у прив'язці до теорії наукового капіталу, уваги заслуговує позиція авторів, які пропонують наступне розуміння структури наукового капіталу: «Наукові форми культурного капіталу (наукова грамотність; наукові диспозиції, символічні форми знань про переносність наукових кваліфікацій), поведінка та практики, пов'язані з наукою (наприклад, споживання наукових медіа; відвідування неформальних середовищ для навчання науці, таких як наукові музеї), форми соціального капіталу, пов'язані з наукою (наприклад, батьківські наукові знання; розмови з іншими про науку)» [214, с. 930]. Як бачимо, науковий капітал – це не просто умовна сума професіоналів-дослідників, посилена розвиненою науковою інфраструктурою: науковий капітал – це ризома, складним чином вплетена у аксіологію, наукову картину світу, освітні та інші механізми залучення до науки тощо. Як бачимо із проміжних результатів нашого дослідження концептуального поля існуючих тлумачень змісту поняття «науковий капітал», проглядається його глибока укоріненість у інтелектуальному спадку П. Бурдьє.

Продовжуючи необхідний, з огляду на відсутність вітчизняного дискурсу наукового капіталу, аналіз закордонних досліджень та зважаючи на фокус нашого дослідження, який полягає у розгляді освіти як інструменту підтримки

та розвитку наукового капіталу, вважаємо евристичним для нас звернення до дослідження Дж. ДеВітт, Л. Арчера та А. Мау «Виміри наукового капіталу: дослідження його потенціалу для розуміння участі студентів у науці» [229,]. Автори виходять за межі пануючого у сучасних роботах ототожнення в учнів наукового капіталу із їх науковою грамотністю, та, провівши дослідження більш ніж 3600 учнів у віці 11-15 років, дійшли висновків, що концепт наукового капіталу описує багатовимірний соціокультурний феномен, а його складовими є: «наукові форми культурного капіталу (включаючи наукову грамотність та схильність до науки, знання про переносність наукових навичок та кваліфікацій); поведінки та практики, пов'язані з наукою (наприклад, взаємодія з науковими ЗМІ, неформальний науковий досвід), та пов'язаний із наукою соціальний капітал (наприклад, батьківські наукові знання, розмови з іншими про науку, отримання схвалення від інших щодо продовження наукової діяльності)» [229, с. 2435]. Як бачимо, за визначенням авторів, основу наукового капіталу складають два специфічних види капіталів – культурного та соціального.

Також, на нашу думку, важливим завданням для розкриття освітою свого потенціалу сприяння науковому залученню молоді, важливою є дискусія у освітянському середовищі теоретиків та практиків. Адже, логічно, не можна говорити про теоретичні (філософсько-освітні засади) успішних практик розвитку наукового капіталу, якщо сам освітянин не має чітких сформованих уявлень про науковий капітал. На цю проблему звернули увагу автори дослідження проблеми розуміння освітянами поняття «науковий капітал» та його подальшої операціоналізації у практичному професійному досвіді [242]. Дослідження авторів показало, що успішне впровадження принципів побудови освітнього процесу як сукупності освітніх практик дослідницького змісту, це, з одного боку – про питання осмислення ролі викладача як людини, здатної до наукового залучення, а з іншого – про глибоку зміну у педагогічних колективах, адже інноваційні спроби окремих освітян всередині освітнього закладу, що тримають у фокусі потребу розвитку наукового капіталу, можуть нівелюватись іншими освітянами, або деградувати за умови відсутності керівництвом

розуміння перспектив науково-орієнтованих інновацій, результатом чого у закладі не буде побудована цілісна екосистема розвитку людського капіталу: «Одному окремому вчителю важко повноцінно впровадити нові способи мислення, якщо колеги не застосовують такі ж підходи... Підтримка з боку вищого керівництва може бути важливою для забезпечення впровадження нових практик і підходів у повсякденне викладання… Якщо цього не відбудеться, зусилля окремих вчителів, ймовірно, залишаться ізольованими та тимчасовими» [229, с. 3009]. Отже, якщо українська система освіти не тільки декларативно усвідомлює потребу у збереженні та примноженні наукового капіталу, мова має йти не тільки про діяльність освітян-новаторів, а про управлінські кроки (від рівня окремого закладу до рівня запровадження цілісної державної освітньої політики).

У попередній частині дослідження ми звертались до аналізу концепту «науковий капітал», виходячи із позицій інституціоналізованої освіти, із відповідною традиційною дидактичною моделлю («вчитель-учень»). Разом із тим, сучасні дослідження демонструють прихований потенціал, який для формування наукового капіталу можуть нести такі освітні явища, як громадянська освіта та громадянська наука. У попередній частині дослідження ми вже вказували, що науковий капітал – не стільки і не тільки наукова грамотність, налаштованість на вибір наукомісткої професії тощо, а складна сукупність світоглядних настанов та повсякденних практик, що виходять за межі традиційних уявлень про освіту. Громадянська освіта та наука – це про спільну, переважно, проєктну, важливу для усього суспільства чи громаду роботу, де більш досвідчені з наукової точки зору, на волонтерських засадах сприяють науковому залученню. Кліматичні зміни, специфічні екологічні проблеми конкретних громад тощо здатні залучати ширше коло учасників, а самі ці проєкти долають розрив між «сухою», академічною наукою, та наукою як простору самореалізації, залучення широких кіл громадськості у розв’язання важливих проблем. Важливо звернути увагу, що волонтерство у громадянській освіті та науці – це як про тих, хто розробляє дослідницькі проєкти, та і про тих,

хто в них залучається, адже сам дослідницький проєкт є соціальним простором взаємодії широкого кола людей, носіїв різного рівня особистого наукового капіталу, що становить окремий дослідницький інтерес. Мова йде про окрему філософсько-освітню та педагогічну проблему, стверджують окремі автори: «Хоча уявлення про те, чого волонтери можуть навчитися від участі в громадянській науці, розширилися, менше уваги приділялося тому, як вони навчаються, тобто практикам, у яких вони беруть участь, що дають змогу навчатися під час участі в громадських наукових проектах. Дослідження того, як люди навчаються, зосереджується на людях та ресурсах, з якими взаємодіють волонтери, та на тому, як вони взаємодіють з ними для навчання, якщо вони справді навчаються» [236, с. 383].

На нашу думку, громадянська освіта та громадянська наука мають значний потенціал, зважаючи на поточну соціокультурну ситуацію, спричиненою збройною агресією, адже волонтерство, соціальна відповідальність, спільна дія та інші споріднені діяльнісні концепти знайшли своє широке застосування у соціальній практиці нашого суспільства та постали важливою складовою суспільної свідомості та світогляду. Результатом реалізації проєктів громадянської науки (освіти) буде розвиток наукового капіталу конкретної громади через наукове залучення широкого кола дослідників із різним рівнем особистого наукового капіталу – від професійних дослідників, до початківців, натхнених бути агентами змін, а сама ця діяльність потребує теоретичного супроводу, зважаючи на новизну громадянської (волонтерської) участі у науці та соціальну місію громадянської науки у подоланні локальних та глобальних проблем, підвищення рівня залучення до науки, що є важливим інструментом розвитку наукового капіталу: «Науковий капітал також свідчить про те, що розширення участі в громадянській науці та посилення її освітнього потенціалу – це не лише освітнє питання, а й соціальне та культурне. Громадянські наукові проекти можуть стати засобом збільшення наукового капіталу волонтерів» [236, с. 384].

Наведений вище аналіз концепту «науковий капітал» у міжнародному соціогуманітарному дискурсі, дозволяє чіткіше закріпити його евристичні можливості для розуміння перспектив розвитку наукомісткої науки в умовах викликів збройного конфлікту та перспектив повоєнного відновлення України, використовуючи напрацьовану в нашій державі освітянську традицію, та, пропонуючи для неї нові філософсько-освітні концептуальні підходи. Ми виходимо з методологічної позиції, що глобальна трансформація людської цивілізації паралельно створює потреби переосмислені освіти як інструменту розвитку наукового капіталу, зважаючи на планетарного масштабу виклики у розбудові економіки, підкореної новій суспільній формації (Суспільство 4.0 та 5.0, відповідні їм Освіта 4.0 та 5.0), які продовжують концептуальні пошуки класиків постіндустріального суспільства, інформаційного суспільства, суспільства знань, мережевого суспільства тощо.

Разом із цим, зважаючи на специфіку національних викликів, які становлять екзистенційну загрозу для нашого суспільства через виклики відтоку української молоді, знищення дослідницької інфраструктури, освітні втрати та розриви тощо, існує потреба у формулюванні «горизонту» освітніх реформ, спрямованих на збереження та розвиток наукового капіталу. Науковий капітал у викликах глобалізації, у першу чергу, полягає у пошуку відповідей на запити, сформульовані Цілями сталого розвитку 2030. Наш національний вимір, не відміняючи включеності у планетарний рух з розвитку наукового капіталу, потребує молодої генерації творців інженерних рішень для української оборонної сфери (інформаційні технології, матеріалознавство, інжеренерія, робототехніка тощо), теорій та практик розв’язання соціальних та гуманітарних проблем (реінтеграція окупованих територій; економіка, спрямована на повернення вимушено переміщених осіб; посилення ролі освіти як інструменту державотворення та готовності до потенційних конфліктів у близькій та дальній історичній перспективі тощо) тощо. Досвід теоретичних та емпіричних досліджень у спробах знайти відповіді на питання, який саме підхід на практиці може виступати дієвим інструментом розвитку наукового капіталу, пропонує

розглядати STEM (science, technology, engineering and mathematics) як шлях до наукового залучення молоді, розвитку м'яких та твердих навичок дослідника: «STEM–освіта здійснюється через міждисциплінарний підхід у побудові навчальних програм закладів освіти різного рівня… Новий підхід до навчання посилює дослідний і науково-технологічний потенціал учнів , розвиває навички критичного, інноваційного та творчого мислення, комунікації та командної роботи» [32, с. 384]. Філософсько-освітній та педагогічний дискурси останніх років, в свою чергу, пропонують широку дискусію довкола цього інноваційного для українського освітнього простору концепту, використовуючи поняття «наукомістка освіта», STEAM-освіта (із додатковим акцентом на гуманітарному знанні), наукова освіта, освіта наукового спрямування тощо. В межах нашого дослідження, вважаємо за доцільне залишити цю термінологічну дискусію за межами статті, адже вона заслуговує на окрему наукову розвідку.

На нашу думку, імплементація ідеї підтримки та розвитку наукового капіталу засобами освіти в умовах викликів збройної агресії потребує подальшої теоретичної розробки та практичної імплементації наступних концептуальних підходів:

– поглиблення дискурсу наукового капіталу як відносно малодослідженого у вітчизняному філософсько-освітньому дискурсі, з метою подолання термінологічної невизначеності, адже у дискусіях щодо розвитку вітчизняної науки синонімічно використовуються поняття «науковий потенціал», «рівень наукової грамотності», «людський капітал науки», «інноваційний потенціал», «дослідницька інфраструктура та наукові кадри» тощо;

– розвиток наукового капіталу є важливим фокусом сучасної освіти та перспективних освітніх реформ, а сам цей розвиток потребує звернення до проблем розвитку культурного, соціального капіталу, формування специфічних поведінкових патернів та освітніх практик;

– розвиток наукового капіталу потребує підтримки створення цілісної екосистеми у навчальних закладах та на рівні державних освітніх політик, він не може бути в центрі професійної діяльності окремого педагога;

– науковий капітал знаходиться у фокусі реалізації проєктів громадянської науки та громадянської освіти, реалізуючи принципи добровільного (волонтерського) залучення до розв'язання наукомістких проблем конкретних громад чи людства в цілому;

– STEM (STEAM, STREAM тощо) – освіта є ефективної стратегією розвитку наукового капіталу у національних системах інших країн, та має перспективу сприяти збереженню та розвитку наукового капіталу України, фокусуючись на перспективі розвитку у молоді вмінь та навичок, необхідних для майбутньої дослідницької (наукомісткої) професії.

У дослідженні здійснено авторську рефлексію питання збереження та розвитку наукового капіталу України, спираючись на потребу розвитку дискурсу наукового капіталу в українському філософському дискурсі. Зважаючи на факт, що науковий капітал є філософською проблемою у міжнародному дискурсі також відносно нещодавно, та є переосмисленням та розвитком ідей П. Бурдьє, а також в умовах низького рівня розробленості у вітчизняному філософському та ширшому, соціогуманітарному дискурсі, нами здійснено огляд сучасних теорій наукового капіталу. Даний огляд продемонстрував проблеми як теоретичного осмислення сутності цього складного соціокультурного феномену, так і можливостей для залучення ширшого, аніж традиційний, арсеналу освітніх стратегій.

Розглядаючи у дослідницькому пошуку освіту в якості інструменту збереження та розвитку наукового капіталу, було обґрунтовано наступні положення. Розвиток наукового капіталу має постати центром освітніх реформ із відповідним розвитком культурного та соціального капіталу, формуванням у освіті специфічних поведінкових патернів та освітніх практик. Збереження та розвиток наукового капіталу потребує створення цілісної екосистеми залучення до науки у навчальних закладах та на рівні освітньої політики країни, а також виходу за межі формальної освіти (проєкти громадянської науки та громадянської освіти на принципах добровільного залучення до науки тощо). Також STEM (STEAM, STREAM тощо)-освіту варто розглядати як ефективну

стратегією розвитку наукового капіталу, що фокусується на розвитку у молоді вмінь та навичок, необхідних для майбутньої дослідницької (наукомісткої) професії.

6.2. Філософія розвитку вітчизняної освіти у оптиці становлення Industry 4.0 та 5.0

Сучасний філософський і, загалом, соціогуманітарний дискурс активно обговорює впровадження ідей Четвертої промислової революції, яка ознаменувала перехід людської цивілізації до якісно нового стану. Цей стан характеризується активним розвитком цифрових технологій та їх проникненням у більшість сфер буття людини і суспільства. Індустрія 4.0, завдяки своїм масштабам, ініціювала впровадження та активний розвиток кількох підпорядкованих їй концепцій – Суспільства 4.0, Економіки 4.0, Освіти 4.0 тощо. Освіта 4.0 базується на очікуваннях, пов’язаних із підтримкою науково-технічного прогресу за допомогою освітніх інструментів, і для більшості розвинених країн Індустрія 4.0 вже є об’єктивною реальністю. У контексті Індустрії 4.0 теоретики освіти пропонують багато освітніх стратегій, спрямованих на ефективну підготовку креативних працівників, відповідальних громадян, носіїв професійних навичок, здатних розкривати людський потенціал в умовах трансформації ринку праці з огляду на всеосяжну інтеграцію інформаційних технологій.

Водночас останніми роками предметом дискусій стала відносно нова теорія Індустрії 5.0. Цей цивілізаційний перехід має відбутися завдяки П'ятій промисловій революції, поява якої очікується в найближчі десять років. На відміну від Індустрії 4.0, Індустрія 5.0 актуалізує питання перегляду взаємодії людей і технологій, поглиблення їхньої тісної співпраці та збільшення особистого внеску людини у виробничі процеси. Індустрія 5.0 спрямована на подолання відчуження людей, притаманного Індустрії 4.0, прагнучи до активного залучення творчого потенціалу особистості у виробничі процеси та

соціальний розвиток на основі принципів сталого розвитку. Освіта 5.0 є надзвичайно важливим соціокультурним механізмом переходу до Індустрії 5.0. Традиційно філософія освіти має запропонувати образ нової освітньої стратегії, переглянути освітні компетентності, поставити питання про новий образ педагога тощо.

У нашому дослідженні ми виходимо з гіпотези, що звернення до потенціалу соціальної філософії для з'ясування природи цивілізаційних змін (від Індустрії 1.0 до Індустрії 5.0) є евристично виправданим. Саме поняття «промислова революція» в нашому дослідженні має статус методологічної рамки. На наступному етапі, використовуючи потенціал філософії освіти, ми спробуємо окреслити риси теорії Освіти 5.0 як футурологічного проекту розвитку освітніх систем.

Тож ми маємо на меті сформулювати філософські принципи того, як освіта повинна сприяти П'ятій промисловій революції, яка несе з собою нову соціальну архітектуру під назвою Суспільство 5.0. Для цього вкрай важливо розуміти сутність Промислової революції і те, які саме революції відбувалися в історії людства. Адже кожна промислова революція спричиняє реконфігурацію економіки та ринку праці, створюючи напругу в освітніх системах. Якщо Четверта промислова революція вже є предметом широких академічних дискусій, то п'ята – це поки що лише горизонт, і освіта має стати рушієм цих соціальних трансформацій. Таким чином, важливо зрозуміти природу Промислової революції як соціального феномену, перш ніж формулювати бачення «Освіти для Суспільства 5.0».

Коли ми використовуємо концепт «революції», ми розуміємо, що обговорюємо стрімкі соціальні, політичні, технологічні та інші зміни, і будь-яка концепція, як-от «Промислова революція», має свій власний академічний дискурс: «Революція передбачає раптовість, як це було з Американською та Французькою революціями, що тривали кілька років; але Промислова революція не була раптовою подією. Проте інші явища також називалися революціями, хоча й відбувалися протягом тривалого періоду. Наукова

революція XVI-XVII століть є тому прикладом. Факт полягає в тому, що словосполучення «Промислова революція» зараз настільки вкоренилося, що немає сенсу намагатися його відкинути. Важливо встановити різні способи, за допомогою яких історики концептуалізували «революційну» природу змін» [251]. Розгляд Промислової революції як показового кейсу гуманітарної теорії дозволяє освітянам краще зрозуміти, які соціальні, культурні та епістемологічні наслідки спричинили ці технологічні трансформації, що може відкрити нові шляхи не лише для переосмислення розвитку освіти.

Промислова революція, як трансформаційний етап в історії людства, викликає великий інтерес у науковців з різних галузей, зокрема гуманітарних та педагогічних. Її еволюція від простого технічного поступу до значно ширшого соціокультурного та епістемологічного феномену, що наочно видно на прикладі Четвертої промислової революції, підкреслює її глибокий вплив. Історичний нарис Ленга від Індустрії 1.0 до Індустрії 4.0 ще більше акцентує цю трансформаційну природу: «Індустрія 1.0 веде людство в «Епоху паре», використовуючи водяний пар для приводу виробничого обладнання. З вибухом ринку (однієї з необхідних умов Промислової революції), людство отримує первинні матеріальні блага та первісне накопичення економіки, що призводить до соціальних змін. Індустрія 2.0 вводить людство в «Епоху електрики», використовуючи енергію як посередника для виробництва електроенергії. Поділ праці у виробництві в масштабах усього суспільства стає чітким, і відкривається прелюдія до моделі конвеєрного масового виробництва. Індустрія 3.0 уможливлює масову кастомізацію на рівні інформаційних технологій (IT), тоді як Індустрія 4.0 об'єднує IT та операційні технології (OT) у форматі кіберфізичних систем для масової кастомізації/персоналізації за допомогою інтелектуальних систем» [245]. У межах нашого дослідження варто проаналізувати історію перших трьох промислових революцій, які мали глобальний вплив, і глибше зрозуміти їхні історичні, технологічні та культурні передумови. Кожна з цих трьох революцій була еволюцією у створенні товарів і послуг, формуючи людську

цивілізацію у всесвітньому масштабі. Четверта і п'ята промислові революції, які нас особливо цікавлять, визначають сьогодення і майбутнє розвитку людської цивілізації.

Отже, початок Індустрії 1.0 припадає на кінець XVIII століття, локалізується переважно у Британії і характеризується впровадженням парового двигуна для реалізації інновацій у механізації виробництва в текстильній промисловості, закладаючи основи для розвитку транспорту тощо. Слід зазначити, що формування соціальної структури Індустрії 1.0 має характер розтягнутого в часі процесу, який слугує періодом накопичення технологічних змін, змін у виробничих і економічних процесах, повсякденних людських практиках, активного переходу від аграрної до індустріальної економіки тощо. Друга промислова революція хронологічно зафіксована у XIX–XX століттях, і її основою став процес використання електроенергії у виробництві, що дало змогу реалізувати ідею масового (конвеєрного) виробництва. Винахід і масове впровадження двигуна внутрішнього згоряння дозволили радикально змінити транспортну галузь, переосмислити логістичні процеси та посприяли створенню великомасштабного промислового виробництва: «Друга промислова революція багато в чому була продовженням першої. У багатьох галузях існувала пряма спадкоємність... Змінивши зв'язок між пізнанням природи та тим, як це вплинуло на технологічні практики, вона незворотно змінила спосіб, у який відбуваються самі технологічні зміни. Таким чином, те, що було засвоєно в ці роки, підготувало ґрунт для багатьох наступних промислових революцій» [249, с. 14]. Дослідники фіксують початок Індустрії 3.0 у другій половині XX століття. Її рушійною силою є ідея автоматизації виробничого процесу, що пов'язано з винаходом і впровадженням мікросхем, мікропроцесорів та побудованих на них автоматизованих виробничих систем.

Прагнучи з'ясувати роль Промислової революції у формуванні нових соціальних архітектур (від Суспільства 1.0 до Суспільства 5.0), ми поділяємо погляд, що в основі всіх революцій лежали парадигмальні зрушення,

зумовлені науковим прогресом. Настання нового суспільного стану неминуче впливає на всі традиційні соціальні інститути, породжуючи динамічну напругу між традицією та інновацією: «"Промислову революцію" слід сприймати як радикальну і стрімку, але водночас тривалу ("вікову") зміну на всіх рівнях суспільства... Промислові революції завжди мали критичну попередню фазу, під час якої традиційні технології та методи виробництва вичерпували свій потенціал для подальшого вдосконалення, тоді як розроблялися нові технології. На цій фазі на сцену виходили як радикально нові технічні, так і соціальні винаходи, які в процесі трансформації призводили до радикальної "зміни парадигми", а згодом уможливлювали стабільний розвиток протягом тривалого періоду» [246, с. 48].

Індустрія 4.0 – це соціальна (переважно економічна) теорія, яка описує зміст трансформацій епохи цифровізації, під впливом якої змінюються існуючі моделі організації виробничих процесів; повсякденні практики (пов'язані з побутом і не пов'язані з виробництвом) та моделі комунікації. Будь-яка промислова революція за своєю природою є також і комунікаційною революцією. Інновації цієї революції, такі як Інтернет речей, формулюють виклики антропологічного характеру, змінюючи традиційні уявлення про людську тілесність та утверджуючи модель активної інтеграції біотехнологій, штучного інтелекту тощо. Отже, *Індустрія 4.0 пропонує нові антропологічні проекти з відповідними викликами в багатьох сферах людського і суспільного буття*.

Крім того, на увагу заслуговує питання динамізму та інтенсивності соціокультурних змін, оскільки Суспільство 4.0 має безпрецедентні масштаби, що вимагає фундаментальної та швидкої реконфігурації діяльності соціальних систем і організацій, а сам антропологічний проєкт, запропонований теоретиками цього соціального устрою, розмиває межі між повсякденним життям і світом цифрових технологій. Цей антропологічний виклик створює достатньо підстав для алармістських теорій, оскільки формуються нові правила і своєрідний суспільний договір, що може спровокувати соціальну

нерівність та надмірний контроль з боку держави або транснаціональних корпорацій. Зрозумілим є також виклик заміни сотень мільйонів робочих місць автоматизованими системами та штучним інтелектом, але водночас постає питання готовності освітніх систем готувати кадри для нових реалій економічної системи, в якій навіть назви професій, що з'являться через 5-10 років, залишаються *terra incognita*, тоді як на практиці працівникові доведеться реалізовувати принципи навчання протягом усього життя та змінити багато професій за своє життя. На сьогодні, згідно з баченням Ласе, Освіта 4.0 відповіла на суспільні виклики, працюючи зі знаннями, а також «жорсткими» (hard) та «м'якими» (soft) навичками наступним чином: (1) *розробка життєвих навичок та вміння жити разом, критично і творчо мислити*; (2) *сприяння розвитку «м'яких» і наскрізних навичок*, а також *невидимих навичок, не пов'язаних із конкретними технічними та академічними галузями*; (3) *розвиток навичок критичного та інноваційного мислення, міжособистісних навичок, глобального мислення громадян, а також медійної та інформаційної грамотності*; (4) *формування студентів, готових до епохи промислової революції з акцентом на сферах науки, технологій, інженерії та математики* (STEM); (5) *переорієнтація навчальних програм на навчання на базі ІКТ* (Інтернет речей, великі дані та комп'ютеризацію), а також *підприємництво і стажування для розвитку аспектів загальної, технологічної та гуманітарної грамотності* [243, с. 58-59].

Отже, понад двісті років людство жило за сценаріями Суспільства 1.0, 2.0 та 3.0. У цьому контексті рамки теорії Індустрії 4.0 інтенсифікували дебати про екзистенційне вимирання людства, коли виробництво досягає максимального рівня автоматизації за мінімального втручання людини. На противагу Індустрії 4.0, Індустрія 5.0 актуалізує питання перегляду взаємодії людей і технологій, поглиблення їхньої тісної співпраці та збільшення особистого внеску людини у виробничі процеси. На нашу думку, в цьому контексті навіть доречно використати метафору, що Індустрія 5.0 пропонує

подолати відчуження людей Індустрії 4.0: «Суспільство 5.0 виникло як розвиток промислової революції 4.0, яка вважалася такою, що має потенціал до приниження ролі самої людини. У суспільстві 5.0 людина буде в центрі (гуманоцентричність), залишаючись при цьому технологічно орієнтованою. Виникнення суспільства 5.0 вимагає запатентованих проривів у спробі протистояти викликам, які постануть перед суспільством 5.0. Існування суспільства 5.0 створює власні виклики в різних сферах життя, однією з яких є сфера освіти, зокрема навчання» [267, с. 63].

Саме концепція Індустрії 5.0 і відповідної їй соціальної системи виглядає як спроба не лише врахувати динаміку технологічних змін та впровадження інновацій, але й запропонувати перегляд моделі співпраці людини і машини, коли автоматизація та цифровізація також враховуватимуть людські потреби в самореалізації кожного індивіда, посилюватимуть залученість особистості до цивілізаційних процесів, пропонуючи своєрідну екосистему технологічного розвитку, засновану на принципах орієнтації на людину, сталого розвитку тощо: «Слід підсилити те, що Суспільство 5.0 розглядає соціальний капітал як свій ключовий актив і сприяє глобально орієнтованим відкритим інноваціям з людиноцентричними пріоритетами. У цій концепції кожен громадянин, що представляє кожне покоління, відіграє певну роль в інноваційному процесі. Суперрозумне суспільство *(Super Smart Society)* побудоване на наданні людям конкретних, цілеспрямованих та персоналізованих рішень «саме вчасно», з метою забезпечення здорового та безпечного середовища і сприяння добробуту людей. Це все ще бачення, директива або мета, а не реальність. Проте, це відкриває нові перспективи для розуміння та використання технологічного прогресу і цифрової трансформації на благо суспільства» [222, с. 3449].

Таким чином, здійснивши історичну експлікацію етапів розвитку цивілізації за допомогою концепції промислової революції, ми можемо перейти до наступних кроків дослідження, намагаючись розкрити питання про те, як освіта може бути драйвером соціальних та промислових інновацій, і як

освітяни можуть долати сучасні виклики Індустрії 4.0 та майбутні виклики Індустрії 5.0. Наступні кроки дослідження використовуватимуть методологічні здобутки сучасної соціальної філософії та філософії освіти для формулювання принципів співвідношення між стрімкими соціальними та економічними трансформаціями і освітою.

Як ми продемонстрували в попередньому підрозділі дослідження, у зв'язку з формуванням суспільств епохи Індустрії 1.0 та 2.0 відбулися фундаментальні суспільні трансформації в економічній сфері та системі виробничих відносин. Ці зміни стали викликом для систем освіти, оскільки формування нових економічних структур призвело до появи нових професій і, відповідно, до розвитку освітніх інструментів для їхньої підготовки. Хронологія перших промислових революцій демонструє їхню темпоральність і, відповідно, здатність освітніх систем реагувати на соціально-економічні запити. У випадку третьої та особливо четвертої промислових революцій йдеться про інтенсивні соціальні зміни; у відповідь на це освіта повинна швидко та ефективно пропонувати підходи для забезпечення учнів відповідними знаннями, навичками та компетентностями (професійними та загальними). Динамічний ринок праці та стрімка поява нових професій – це лише частина тих викликів, з якими довелося зіткнутися освітнім системам наприкінці XX та на початку XXI століть: «Через швидкі економічні та соціальні зміни школи/університети змушені готувати студентів до професій, які ще не створені, технологій, які ще не винайдені, і проблем, про які ми ще не знаємо, що вони виникнуть» [262, с. 318]. Для нашого дослідження важливо з'ясувати, як Освіта 4.0 відображає відповіді на виклики суспільства, побудованого в умовах Четвертої промислової революції. Це дасть нам підстави запропонувати філософське бачення, в якому освіта зможе відігравати впливову роль під час переходу до Індустрії 5.0, беручи до уваги ідею Гермаваті про те, що ключова роль належатиме «... імперативу переосмислити роль людини у виробничому секторі, поряд із дослідженням способів гармонійного та ефективного співіснування людей і машин» [237].

Ми маємо підстави стверджувати, що перехід до Індустрії 5.0 актуалізує роль освіти у зв'язку з необхідністю перекваліфікації та підвищення кваліфікації людей задля подолання викликів суспільної трансформації.

Динаміка формування Індустрії 4.0 та короткострокова перспектива переходу до Індустрії 5.0 закономірно вимагають залучення філософії освіти як інструменту для формулювання кроків модернізації в освітній сфері, що має характеризуватися системністю та глибокою футуристичною орієнтацією. Освіта повинна не лише реагувати на поточні виклики, але й бути драйвером змін у турбулентному сучасному світі та закладати дієві можливості для еволюційного прогресу людства. У випадку з Індустрією 4.0 філософія освіти має пропонувати освітні стратегії для підготовки креативних працівників, відповідальних громадян, носіїв професійних навичок та носіїв людського потенціалу в умовах трансформації ринку праці, зважаючи на всеосяжну інтеграцію інформаційних технологій. Освіта 4.0 є комплексною відповіддю на виклики, породжені розвитком технологій, і згадані наріжні камені концепції (дев'ять ключових підходів) експліковані Хусіним наступним чином, демонструючи радикальний перегляд правил традиційної дидактики: «По-перше, *навчання може відбуватися в будь-який час і в будь-якому місці*. Інструменти електронного навчання пропонують чудові можливості для дистанційного навчання у власному темпі... По-друге, *навчання буде персоналізованим для кожного студента*. Складніші завдання будуть пропонуватися їм лише після досягнення певного рівня майстерності... По-третє, *студенти матимуть вибір у визначенні того, як вони хочуть вчитися*. Хоча результати навчання курсу заздалегідь визначаються закладами/органами, відповідальними за навчальну програму, студенти залишаються вільними у виборі інструментів або методів навчання, яким вони віддають перевагу... По-четверте, *студенти будуть більше залучені до проєктного навчання*... По-п'яте, *студенти отримуватимуть більше практичного навчання через польовий досвід, такий як стажування, менторські проєкти та спільні проєкти*... По-шосте, *студенти будуть*

працювати з інтерпретацією даних, де від них вимагатиметься застосовувати свої теоретичні знання до чисел і використовувати навички аргументації, щоб робити висновки на основі логіки та тенденцій із заданих наборів даних... По-сьоме, *студентів будуть оцінювати по-іншому*, а традиційні платформи для оцінювання можуть стати неактуальними або недостатніми... По-восьме, *думка студентів буде враховуватися при розробці та оновленні навчальних програм*... І, нарешті, студенти стануть більш незалежними у своєму власному навчанні, що змусить викладачів взяти на себе нову роль фасилітаторів, які будуть направляти студентів у їхньому навчальному процесі» [238, с. 92-93]. Як ми бачимо, освітня стратегія (або навіть освітня парадигма) Освіти 4.0 прагматично зосереджена навколо реальної соціокультурної ситуації (експансія інформаційних технологій, гнучкість до викликів ринку праці, «жорсткі» та «м'які» навички тощо). Цей перелік є свідченням бачення того, що викладачі стають менторами чи колегами замість жорстких контролерів результатів навчання. Студент не є «порожнім контейнером» для наперед визначених знань. Водночас деякі дослідники підкреслюють, що соціальна динаміка і тиск технологічних змін не означають, що Освіта 4.0 приділяє фундаментальну увагу ще й творчому компоненту кожної особистості, залученої до освітнього процесу. Здебільшого це спроба впоратися з експансією інформаційних технологій, створюючи можливості для «пристосування» до поточних соціокультурних умов і залучення до них.

Теорія і практика Освіти 4.0 демонструють, що мультидисциплінарні (трансдисциплінарні) підходи активно задіюють когнітивні та практичні виміри студентів і повинні перебувати в центрі уваги освітян, зважаючи на високу складність трудових і повсякденних проблем громадянина Суспільства 4.0. З огляду на необхідність справлятися з технічними та соціальними інноваціями, потребами ринку праці тощо, студенти повинні бути обізнаними в розумінні цивілізаційних перспектив, балансуючи між «жорсткими» (hard) та «м'якими» (soft) навичками в професійному та особистому житті. Однак,

зберігаючи оптимізм в оцінці концепції Освіти 4.0, чи можемо ми сказати, що вона також позитивно впливає на фундаментальні основи буття особистості? Чи є це стратегією збереження та розвитку Людства? Згідно з нашим баченням, нинішня освітня стратегія відповідає на виклики Індустрії 4.0 на прагматичному рівні. Однак наступний етап економічного розвитку має забезпечити новий вимір людини, нові цінності та новий суспільний договір, де людина буде провайдером цієї майбутньої соціальної архітектури. Згідно з нашим баченням, Індустрія 5.0 – це можливість змінити статус освіти з «пристосуватися і вижити» на «бути підготовленим і робити внесок», використовуючи філософське бачення переосмисленої освітньої стратегії: «Освіта відіграє важливу роль у формуванні майбутнього, і Освіта 5.0 революціонізує ядро навчання в сучасну епоху завдяки досягненням у технологічних методах викладання, розширенню можливостей студентів та впливу на суспільство. По суті, Освіта 5.0 охоплює людиноорієнтований підхід, використовуючи технології для надання освіти та розвитку мислення. Ця дискусія пропонує огляд Освіти 5.0, досліджуючи її основи, практичне впровадження, перешкоди та можливості для покращення нашого розуміння того, як розвивається освіта у все більш складному та взаємопов'язаному світі» [248, с. 269].

Для теоретиків Освіти 5.0 ключовою проблемою є переорієнтація знань і навичок людини з метою забезпечення бачення, в якому людина має стати критичним елементом у співпраці «людина-машина». Це вимагатиме від неї широкого спектра навичок 21 століття – від технічної та наукової грамотності до здатності діяти в умовах складних багаторівневих систем, від гнучкості у виробничих і життєвих обставинах до розвинених комунікативних навичок, від емоційного інтелекту і креативності до критичного мислення тощо: «Індустрія 5.0 доповнює існуючу парадигму Індустрії 4.0, виділяючи дослідження та інновації як драйвери переходу до стійкої, людиноцентричної та життєстійкої європейської промисловості. Вона зміщує фокус від цінності для акціонерів до цінності для стейкхолдерів, з вигодою для всіх зацікавлених

сторін. Індустрія 5.0 намагається охопити цінність нових технологій, забезпечуючи процвітання за межами робочих місць і економічного зростання, поважаючи при цьому планетарні межі, і ставлячи добробут промислового працівника в центр виробничого процесу» [271].

Базовим принципом філософії освіти для Індустрії 5.0 є ідея про те, що Індустрія 5.0 послідовно розгортає техніко-економічні досягнення і принципи Індустрії 4.0, з особливим акцентом на людиноцентричності та сталому розвитку людства: якщо критичною цінністю для Індустрії 4.0 є максимальне стимулювання технологічного розвитку, то Індустрія 5.0 повертає людину як цінність у центр соціокультурних трансформацій. Для філософії освіти компетентність викладача щодо поділяння ідеології Індустрії 5.0 не повинна залишатися осторонь. Для нас схема виглядає логічною, коли теоретичні положення філософії освіти стають елементами сучасної освітньої політики та безпосередньої освітньої практики. Отже, Освіта 5.0 – це цілісна філософська теорія, освітня політика і викладач, здатний втілювати її на практиці. Саме тому моделі підготовки сучасних вчителів повинні надавати практичні відповіді щодо професійної готовності вчителя бути активним транслятором принципів Індустрії 5.0: «Хоча Індустрія 5.0 приносить багато потенційних вигод, вона також створює кілька викликів для сектору освіти... Технології Індустрії 5.0 швидко розвиваються, і важко передбачити, які саме навички та знання знадобляться в майбутньому. Це ускладнює підготовку студентів до ринку праці та забезпечення їхньої конкурентоспроможності в економіці, що стрімко змінюється... Одним із головних викликів Індустрії 5.0 в освіті є необхідність адаптації методів викладання та навчання для врахування технологій Індустрії 5.0» [212].

У результаті дослідження ми вирішили завдання соціально-філософського та історичного пояснення проблеми промислових революцій в історії розвитку людської цивілізації. Вдалося продемонструвати зміст і соціокультурні передумови формування Індустрії 1.0 (що характеризується впровадженням парового двигуна для реалізації інновацій у механізації

виробництва), 2.0 (використання електроенергії у виробництві, масове (конвеєрне) виробництво), 3.0 (автоматизація виробничого процесу, пов'язана з винаходом і впровадженням у виробництво мікросхем і мікропроцесорів) як фундаментальних явищ у трансформації економічних та освітніх ландшафтів людської цивілізації. Індустрія 4.0 (злиття кіберфізичних технологій, Інтернету речей тощо), як сучасний феномен, була розглянута з використанням потенціалу соціальної філософії та філософії освіти, що дозволило експлікувати сучасні теорії Освіти 4.0. Дослідження показало, що Індустрія 4.0 та підпорядкована їй Освіта 4.0 обертаються навколо розвитку технологій (зокрема, цифрових), фокусуючись на розвитку науково-технічного прогресу. Освітня парадигма Освіти 4.0 прагматично концентрується на реальній соціокультурній ситуації (експансія інформаційних технологій, гнучкість до викликів ринку праці, «жорсткі» та «м'які» навички тощо).

Концепція Індустрії 5.0 є спробою поглибити здобутки Індустрії 4.0, висуваючи на перший план ідею людиноцентричності та сталого розвитку. Було показано, що гуманізація цивілізаційного і технологічного прогресу має відбуватися через переосмислення освітньої парадигми, яка повинна виступати важливим транзитним інструментом в епоху Індустрії 5.0. Новий образ освіти забезпечить тих, хто навчається, як професійними навичками, так і навичками 21 століття. Динаміка формування Індустрії 4.0 та короткострокова перспектива переходу до Індустрії 5.0 закономірно вимагають залучення філософії освіти як інструменту для формулювання кроків модернізації в освітній сфері, що має характеризуватися системністю та глибокою футуристичною орієнтацією. Освіта повинна не лише реагувати на поточні виклики, але й бути драйвером змін у турбулентному сучасному світі та закладати дієві можливості для еволюційного прогресу людства. Базовим принципом філософії освіти для Індустрії 5.0 є ідея про те, що Індустрія 5.0 послідовно розгортає техніко-економічні досягнення і принципи Індустрії 4.0, з особливим акцентом на людиноцентричності та сталому

розвитку людства. Для філософії освіти компетентність викладача щодо поділяння ідеології Індустрії 5.0 не повинна залишатися осторонь. Для нас схема виглядає логічною, коли теоретичні положення філософії освіти стають елементами сучасної освітньої політики та безпосередньої освітньої практики. Отже, Освіта 5.0 – це цілісність філософської теорії, освітньої політики і викладача, що здатний втілювати на практиці принципи Індустрії 5.0.

6.3. Трансверсальний поворот у філософії освіти як модернізаційний виклик вітчизняній освітній системі

Трансверсальний поворот в філософії освіти XXI століття є значимою зміною в парадигмі освіти. Він передбачає принциповий відхід від дисциплінарно орієнтованих, традиційних підходів та перехід до зміщення акцентів на більш цілісному, міждисциплінарному та контекстуальному аспектах. Даний поворот є характерним для європейської системи освіти, що ж до української, то вона наразі має чимало проблем на шляху до впровадження його принципів. Слід розуміти, що трансверсальний поворот засвідчує не просто відхід від традиційної освітніх складових, а насамперед орієнтацію на співпрацю закладів освіти та діючого ринку праці з його потребами та вимогами до фахових навичок потенційного фахівця. Так, головні принципи, які пропонує нова парадигма освіти полягають у наступному: поєднанні знання та навичок з різних областей науки для комплексного вирішення реальних проблем та задач; взаємозв’язку навчання та вимог реального часу, акцентуючи увагу на практичних навичках та вмінні застосовувати знання в різних ситуаціях; врахуванні унікальних потреб, інтересів та здібностей кожного здобувача освіти, а поряд з цим зважує і його прояви як фахівця; розвитку здібності до аналізу інформації, оцінки та обґрунтуванні рішень, а ще креативність та інші принципи.

Оскільки сучасний світ є досить складним конгломератом, який дуже швидко змінюється, то й ринок праці потребує фахівців з гнучкими навичками,

які відкриті до змін, вміють використовувати технології, орієнтовані на інноваційність тощо. І тут ми маємо свідомо розуміти, що цей парадигмальний злам є не забаганкою чи зайвим експериментом в системі освіти – це реальна вимога глобального, цифрового, технологічного та інших світових мегатрендів. В цій ситуації людина більше не може залишатися в межах традиційної форми набуття певного фаху, освоєння спеціальності. Світ вимагає від людини бути динамічною, відкритою та такою, що усвідомлює необхідність постійного / безперервного навчання. Адже, до прикладу, ті ж таки технології, які постійно вдосконалюються, змінюються в своїх пропозиційних складових, та потребують освоєння. Або ж інтерактивні платформи, віртуальна реальність, що дають чимало можливостей, теж не можливі без освоєння, критичного підходу до їх використання та вміння генерування нових знань. Не останню роль в цій парадигмі займає розвиток кожної окремої особистості. Так, в межах трансверсального повороту формується всебічно обізнана та розвинена особистість, здатна до самовираження та пошуків реалізації себе.

Тож, на даному етапі дослідження ми звернемося до філософського аналіз сутності трансверсального повороту у сучасній філософській освіти, соціокультурних умов його виникнення, та модернізаційного потенціалу для сучасних освітніх систем.

Для того аби концептуалізувати конотативні смисли, які закладено в основу «трансверсального повороту», «трансверсальних компетенцій» та ін., необхідно звернутися до самого поняття «трансверсальність», а точніше його витлумачення. Насамперед знаходимо відповідники ще в латині, де фігурують такі поняття як *transvertere*, *vertere* з яких надалі ми отримуємо різнорідні його варіації. Так, trans (через) та vertere (перевертати) утворюють смислове ядро будь-чого, що не є опорою, а навпаки знаходиться на ній та схильне до динаміки, до прикладу, того ж таки перевертання. Деякі словники відсилають нас до версії слова у вигляді *transverse* під яким вбачають те «що покладено на якусь основу». В цьому контексті знаходимо чимало відсилок до «ліній»,

«поперечних балок» тощо. Це пов’язано з тим, що тривалий час терміни «трансверсальність» та «трансверсальний» належали континууму функціональних контекстів точних наук (математика, механіка та ін.). Так, в алгебрі дане поняття (в загальних рисах) тлумачиться як *«пряма лінія, що перетинає криву».* Тобто, сенсово ми можемо підвести до певного взаємоперетину. В логіці розмірковувань маємо підкреслити на тому, що вже в засновках цього поняття знаходиться «гнучкість», «верткість» та «перетин» з іншими лініями, об’єктами тощо.

Сьогодення дещо переглянуло дане поняття, а відтак воно набуло іншого звучання в філософії освіти та освітніх практиках, і тут переважно йдеться про європейські освітні програми, де концепт трансверсальності був актуалізованим останні роки. Адже саме там почали формуватися так звані «освітні компетенції», які мають свою характеристику та розподіл: «На сьогодні загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) (subject specific competences) компетентності, що визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника та загальні (ключові) компетентності (generic competences, transferable skills, soft competences, transversal competencies), що мають універсальний, не прив’язаний до предметної області характер, проте мають бути збалансованими із спеціальними компетентностями при розробленні освітніх програм формування обов’язково має бути заплановано» [152, с. 166]. Дане визначення є досить умовним і радше свідчить про загальне розуміння значення «трансверсальних компетенцій» в системі освіти. Адже попри зведення їх до «наскрізності» в вимозі до розробки освітніх програм, воно ще й постійно прив’язується до формальної вимоги навчання, яка лише зафіксована на папері. При цьому, не зважаючи та не цілком усвідомлюючи всього того значення, яке стоїть за трансверсальністю навичок/компетенцій, які набуваються не лише протягом часу вивчення якоїсь конкретної освітньої програми. Тут же ми бачимо дещо не коректне застосування поняття компетентності, про що будемо говорити нижче.

Перш ніж перейти до окреслення системи координат на якій буде визначено місце трансверсальності, слід відмітити, що в окремих дослідників знаходимо аналітику, яка підводить до того, що трансверсальність в освітньому просторі має чимало спільних характеристик з японською концепцією кайдзен. Підтримка та вдосконалення, які визначаються головними функціями даної управлінської концепції, націлені на сприяння розвитку фахівців нової формації. Оскільки сучасний світ вимагає свого роду універсального фахівця, який сам по собі є окремою системою, що здатна швидко перелаштовуватися та бути адаптивною будь-яких змін, то й в концепції кайдзен ми знаходимо відображення цих вимог. А постійна підтримка на різних рівнях, будь-то технологічна чи організаційна, в сукупності з безперервним вдосконаленням методів роботи, власної ефективності тощо становить певну філософію ведення бізнесу. Беззаперечно, що специфічні функції кайдзен проявляються й у трансверсальному підході, але цілковито не охоплюють його. Адже тут йдеться не лише про управлінську сферу.

Трансверсальні навички наразі важливі для будь-якого фахівця, будь-якої сфери діяльності, який може відповідати стандартам європейського рівня, і не лише. Насамперед, людина, яка йде шляхом набуття трансверсальних навичок, відповідає запиту сьогодення. Їржі Балкар, дослідник з Технічного університету Острави (Чехія), разом зі своїми колегами завважує на навичках актуальних в будь-якій «професійні ситуації» та належних до всіх сфер діяльності: «трансверсальні компетентності можна розглядати як групу компетентностей, які застосовуються в будь-якій професійній ситуації для кожного завдання, незалежно від того, як їх набули, уможливлюючи цим свою необхідність для всіх професій» [218, с. 38]. Власне тому, у цьому дослідженні ми можемо знайти групування як спеціальностей, де стають в нагоді ці навички, так і квасифікатор компетенційних характеристик. До прикладу, група соціальних, міжкультурних навичок, що регулює встановлення зв’язків та роботи в команді, а також сприяє розвитку підприємливості та

інноваційності; група технічних, електронних навичок, що націлена на роботу з новими матеріалами та процесами з урахуванням екологічного підходу застосування технологій в будь-якій сфері діяльності тощо [218, с. 50].

Отже, звернемося до головних постулатів «трансверсального повороту» в системі європейської освіти. Працевлаштування є однією з важливих складових, не лише політик сьогодення будь-якої держави, а й важливим показником діяльності закладів вищої освіти та буття кожної окремої людини. Сучасний світ, як ми вже попередньо говорили, вимагає неабиякої гнучкості в підході до побудови кар'єри. Відтак, коли йдеться про першість компетенцій, які вимагає сучасний ринок праці, чи не на перше місце виходить вміння адаптуватися. Адаптивність до обставин, колективу, змінних набору технічного забезпечення, вміння оперувати даними та інше включено в цю категорію. Ця трансверсальна компетенція дозволяє людині управляти власною кар'єрою, сприяє інтеграції можливостей подальшого навчання та циркуляції на ринку праці.

На певному етапі розвитку світової економіки, ринок праці поступово трансформувався: «Вид зайнятості поступово перейшов з визначених і відносно постійних – відповідно до логіки роботи на все життя – до більш тимчасових і нестійких її видів – логіка тимчасової роботи» [250, с. 408]. Даний перехід фахівці пов'язують з економічними кризами, які переживали ті чи інші країни на певному історичному етапі. Дійсно, ті, хто закінчили навчання в складні економічні часи, мають більшу ймовірність знайти відповідну роботу порівняно з випускниками, які виходять на ринок праці в економічні часи зростання або процвітання. А ті, хто вчилися жити в умовах економічних криз, вчилися адаптуватися, і в меншій мірі в подальшому піддавалися турбулентності, ніж випускники закладів освіти. Ця група відчувала невідповідність роботи та невдоволеність від часткової занятості, тому у таких професіоналів, що сформувалися під час економічних криз, перспективи з часом ставали все вищими: переходи між місцем праці, як

правило, більш часті та складні формують в людині розуміння факторів, які сприяють людині справлятися з новою реальністю [250, с. 409-410].

Звісно, ми не говоримо, що кожній людині потрібно потрапити в ситуацію переживання економічної кризи країною, аби вона збагнула сенс роботи сучасного типу. З подібних ситуацій можна лише зробити висновки та взяти новий вектор у формуванні кар'єри, який буде полягати у прикладанні максимуму зусиль до самопізнання, постійних пошуків, розвитку тощо, але без прив'язки до одного робочого місця на все життя. Адже звільнення, скорочення чи будь-яка інша вимушена необхідність зміни роботи за умов нерозуміння кар'єрної гнучкості та адаптивності може виявитися для людини суцільною катастрофою. Ця навичка є базовою і напевне має прививатися ще з раннього етапу розвитку дитини, для того аби вона була відкрита до навчання, отримання знання та розуміла, який результат в подальшому отримає.

Щодо класифікацій системи трансверсальних навичок, то вони можуть дещо варіювати, однак спільний каркас все ж вони мають. Так, слідуючи логіці класифікаційної групи трансверсальних компетенцій Гарсіа-Арасіла та ван Вельдена, виокремлюють наступні: «Комунікативні компетенції (розумне мовлення та ефективне письмо); методологічні компетенції (здатність використовувати інструменти та ресурси, такі як проблемний аналіз, використання інформаційних технологій, володіння іноземною мовою тощо); міжособистісні компетенції (здатність працювати та взаємодіяти з іншими, а також керувати конфліктами, працювати в команді, мотивувати інших тощо); компетенції участі (ініціатива, автономія, самомотивація, формування рішень, визначення можливостей, інновації, навчання впродовж життя тощо); організаційні компетенції (здатність організовувати завдання, планувати, збирати та обробляти інформацію, бути уважним до деталей тощо); соціально-емоційні компетенції (здатність керувати емоціями і переносити стреси, впевненість у собі, самоконтроль тощо); і загальні компетенції (загальні знання, почуття громадянства, етична свідомість тощо)» [250, с. 413]. Щодо

загальних компетенцій, то дослідники їх додають задля врахування свідомісної компоненти на глобальному рівні.

В контексті українських фахових кіл дотепер точаться палкі дискусії, щодо питання визначення «компетентності» та «компетенції» та їх застосування в нормативному забезпеченні освітнього процесу. В одній з україномовних статей знаходимо виважену та обґрунтовано-аргументовану аналітику з посиланнями на сучасні європейські дослідження, яка доречно розкриває зміст цих двох понять. Відтак нижченаведене розмежування засвідчує насамперед, відмінність даних понять, і відповідно взаємозв'язок, який між ними беззаперечно існує: «Компетенція як категорія відображає суттєві характеристики здатності особи визначати засоби та прийоми дій, які доцільні для вирішення завдання або досягнення цілі у конкретному виді діяльності» [154, с. 119]. В той час, коли «компетентність як категорія відображає суттєві характеристики здатності особи ефективно вирішувати завдання певної сфери діяльності або завдання, що виникають у нестандартних ситуаціях, з урахуванням особистого досвіду» [154, с. 119]. За такого формулювання можна судити, що компетенція є безпосередньою навичкою, яка отримується в результаті освоєння освітнього компоненту / компонентів за певного підходу та методології. Щодо компетентності, то вона набувається в процесі застосування компетенцій в діяльності. Як зазначають автори розвідки з посиланнями на відповідні дослідження: «відмінність між компетенцією та компетентністю полягає у тому, що сформувати компетенцію в процесі навчання можна, а компетентність – ні, оскільки для цього необхідний досвід у певній сфері діяльності» [154, с. 119].

Відтак дійсно можемо побачити очевидну відмінність між цими поняттями. Але існує ще й взаємозв'язок. І тут ми будемо наголошувати на необхідності розуміння деяких смислових змістів, які будуть значимими для увиразнення трансверсального підходу. В процесі навчання дійсно можна набути спеціальних навичок та вмінь, які знадобляться в подальшій діяльності. Щодо компетентності, то вона може посили компетенції, але ще й взагалі

набуватися попри наявність конкретних компетенцій: «…в окремих випадках деякі компетентні фахівці набувають досвід і професіоналізм, не маючи повної та закінченої фахової вищої освіти. Такий феномен стосується, насамперед, бізнес середовища, творчих спеціальностей» [154, с. 119], що власне й є вкрай виразним моментом. Саме він свідчить про те, що в таких випадках буде відігравати роль, той запас особистих здібностей, особистісних якостей, здатності до саморозвитку та самоосвіти тощо. Адже геть без освіти, наявних здібностей жоден бізнес побудувати неможливо. Відповідно, людина навіть без набутої спеціальної освіти має інші навички набуті з інших джерел. Тому вже тут ми можемо побачити, що є навички, які набуваються «периферично» – незалежно від того, який фах чи спеціальність набувала людина, і вони будуть саме тим, що передбачає трансверсальність. Відповідно до європейських тенденцій, саме на цьому потрібно зробити акцент і в контекст здобування освіти, адже ці навички знадобляться на сьогодні, і не лише в освоєнні бізнес-середовища.

Ілюстративним в даному сенсі є наступний підхід: «Для проєктних менеджерів отримана фахова вища освіта з управління проєктами є характеристикою наявності фахових компетенцій, стаж роботи за фахом та реалізовані проєкти – фахової компетентності, а кількість, якість і складність реалізованих проєктів та програм – фахової досконалості, професіоналізму. А для військових льотчиків кількість годин теоретичного навчання і тренувань на тренажерах є характеристикою наявності фахових компетенцій, кількість годин пілотування, виконання завдань пілотажу та участь у навчаннях – фахової компетентності, а кількість і результативність бойових вильотів – фахової досконалості, професіоналізму» [154, с. 120]. Розмежування того, що є компетенцією, а що компетентністю є зрозумілим. Щодо розуміння ж того, де тут з’являються трансверсальні компетенції, а відтак і подальша компетентність, то вони «посилюють» цей каркас додатковим «шаром» вмінь.

Як у випадку управління проєктами, так і з прикладом щодо військових льотчиків, будь-яка з цих сфер постійно удосконалюється та видозмінюється.

Зміна управлінських стратегій щодо потреб ринку, зміна технічних засобів (удосконалення літаків тощо) вимагає того, щоб фахівець був відкритий до нових змін та усвідомлював необхідність їх освоєння. Існує потреба в тому, аби фахівець вмів налагоджувати комунікаційні зв'язки та в команді вирішував складні практичні задачі. Але для того аби ці компетенції набувалися необхідно аби їх методично впроваджували в структуру освітніх програм. І відтак, це має бути не просто вимога про потребу вводити додаткові опції в програму до дисциплін, а свідома та цілеспрямована розробка програм до курсів, які б забезпечували, як і набуття фахових компетенцій, так і трансверсальних.

У дослідженні Кетрін Андерсон-Левітт знаходимо дещо інший підхід [213]. Авторка зауважує, що досить часто можна спостерігати підміну понять, а що стосується самого терміну «компетенція», то в деяких англомовних текстах для його позначення використовується слово «competence», в деяких – «competency», а в деяких – обидва: «Для деяких компетентність відноситься до широкого поняття, тоді як компетенція стосуються конкретних здібностей; для інших компетентність є більш конкретним словом, тоді як компетенція є більш широким поняттям. Крім того, і «компетентність», і «компетенція» згортаються в одне слово в романських мовах (наприклад, compétence у французькій мові, competencia в іспанській)» [213, с.6]. Зважаючи на відсутність узгодженості щодо термінології, у своєму дослідженні авторка статті схиляється до того аби вбачати, що «компетентність» є еквівалентом «компетенції», і навпаки, стверджуючи наступне: «Термін «компетенція» використовується для позначення навичок (знати, як) і схильностей (бути готовим до), зазначаючи, що це значення охоплює будь-які знання (знаючи це), необхідні для застосування своїх навичок у конкретній ситуації чи контексті» [213, с.7].

Таким чином, трансверсальні «навички XXI століття» / «twenty-first century skills» є комбінацією компетенцій та знання, які необхідні випускнику закладу освіти для того, аби бути продуктивним та ефективним працівником

та добропорядним громадянином. На сьогоднішній день, різні європейські учасники ринку праці мають перелік компетенцій, які вони висувають в якості вимог до своїх потенційних співробітників. Ключовими з-поміж цих компетенцій є цифрова компетенція, критичне мислення та вміння стратегічно вирішувати проблеми, підприємливість та ініціативність, креативність та інноваційність.

Протягом останніх десятиліть політики, освітяни та експерти різних європейських країн впроваджують компетенції та компетентнісний підхід в освітні компоненти, освітні реформи та програмне забезпечення. Запровадження компетенцій як навчальних цілей навчальної програми відбулося в кількох десятків держав. Прихильники даного підходу в освіті часто пропонують їх як частину стандартів навчальних планів, а деякі аналітики вважають стандарти як частину «Глобального руху за реформу освіти», що полегшує оцінювання, а отже, робить можливим підзвітність у децентралізованих системах. Великі міжнародні організації активно сприяють розвитку «компетенційних реформ» (до прикладу ОЕСР), а відтак шукають нові шляхи для встановлення співпраці між всіма учасниками процесу в системі «заклади освіти – ринок праці – державні установи».

Узагальнення, до якого ми наразі приходимо, полягає в тому, що трансверсальний поворот є важливим та незмінним процесом, як глобалізація та інше. У ситуації, коли ми не можемо відмінити ті світові зміни та тенденції, які лише набирають обертів, ми також не можемо не бути свідомими того, що здобувачі освіти мають отримувати ті навички, які сприятимуть їх подальшому розвитку та успішному кар’єрному зростанню. Саме тому, є сенс аби в подальшому налагодити таку систему співпраці між різними агентами цієї нової парадигми освіти, яка б функціонувала та приносила результат, а не була черговим відбитком на папері, який має функціональність лише в теоретичному плані та є важко застосованим на освітній практиці. Власне, для цього й є необхідним вивчення європейського досвіду реалізації принципів трансверсальності, який продемонструє на початкових стадіях поширення цих

ідей у вітчизняному дослідницькому дискурсі як вивірені стратегії впровадження цієї моделі в життя, так і недоліки та помилки, які спіткали ту чи іншу країну на шляху до її реалізації.

За останні роки все відчутливішим стає тяжіння до того, що в сучасному конкурентному, глобальному, а водночас і нестабільному світі недостатньо мати вузькоспеціалізовані знання. Як власне, і недостатньо володіти обмеженим набором компетенцій чи навичок. Саме тому є нагальна потреба у свідомій та цілеспрямованій орієнтації на нові та актуальні підходи, які стануть міцним підґрунтям в адаптації до нових умов.

При всіх спробах урівноваження нестабільних процесів, до прикладу, орієнтація на глобальні чи універсальні компетенції, все ж прийомів виявляється обмаль, оскільки їх всезагальне спрямування не дозволяє вирівняти ситуацію, а лише докидає нових складнощів при вкладанні в «програмне забезпечення». Та й їх ефективність (йдеться про глобальні / global competencies, універсальні компетенції / universal competencies) не у всіх контекстах є ефективною. Те, що може діяти в європейських умовах, не завжди може спрацювати в українських реаліях.

Тож, наша пропозиція щодо ймовірної орієнтації освітнього процесу – це курс на *трансверсальність*, оскільки вона ґрунтується не лише на компетенціях, навичках чи певних здатностях, але й *закладає систему цінностей*, яка увиразнюється у відповідності до контексту, а також поступово *формує відповідне ставлення до ситуації*. Трансверсальність уособлює різнопланові вміння та знання, що стають ключовим фактором, не лише до адаптації щодо умов, але й системної організації визначеного простору.

Звернувшись до аналізу літератури та джерел, які існують з даного питання, ми приходимо висновку, що трансверсальний підхід лише в останні роки набуває обертів у поширенні. Так, якщо нормативні роботи, до прикладу, «ERI-Net's framework on transversal competences» ЮНЕСКО чи виклад ідей Проекту VISKA (Бельгія, Ісландія, Ірландія) в якості експериментальних підходів у освіті, пропонують свої основоположення ще в 2026, 2017 рр., то

більш менш концептуальну аналітику фахівців, ми знаходимо лише з 2020 р., а в українському контексті й того пізніше.

Так, у своїй роботі ми звертаємося до нормативних робіт, які пропонують концептуальну сітку мережі трансверсальних компетенцій, як от «ERI-Net Asia-Pacific Regional Policy SeriesPreparing and Supporting Teachers in the Asia-Pacific to Meet the Challenges of Twenty-first Century Learning Regional Synthesis Report2015 ERI-Net Regional Study on Transversal Competenciesin Education Policy and Practice (Phase III)» (2016), а також до низки аналітиків, до прикладу, «Towards the identification and assessment of transversal skills» (2019). З-поміж українського контексту нашу увагу привернули роботи І. Мигович «Формування глобальної компетентності через академічну мобільність як форму інтернаціоналізації системи вищої освіти на інституційному рівні» (2019), Н. Ткаченко «Трансверсальні компетентності: еволюція поняття через призму контекстів» (2022) та ін.. Щодо західних дослідників, то важливими для нашої роботи є такі дослідження, як от робота Е. Кер та Р. Луо «Assessment of transversal competencies: policy and practice in the Asia-Pacific region» (2016), що пропонують адаптивну форму тих нормативів, що задекларовані ЮНЕСКО. У роботі Х. Бельчер-Рохи, І. Кастільйо-Мартінса та Е. Сіньєз (2022) досліджується значення трансверсальних компетентностей у контексті сучасних викликів ринку праці. У статті Х. Гарсії-Альвареса, А. Васкеса-Родрігеса, А. Кворої-Карріло та Д. Пріего Каамано (2022) аналізується значення трансверсальних компетентностей для процесів працевлаштування випускників університетів. Трансверсальні компетентності як педагогічна проблема та виклик для філософії освіти розглянуті у роботі О. Осіповської, А. Коєльйо та П. Тасі (2024).

Таким чином, наразі ми звернемося до питання значимості трансверсального підходу та увиразнення його оптимальність до застосування в умовах нестабільності. Попри це, ми маємо намір вивести чітку систему трансверсальних компетенцій, які можуть бути реалізованими в українських реаліях.

Освітній простір нашого сьогодення заполонений різноманітними навичками, вміннями, компетенціями чи компетентностями. І кожна чергова їх добірка видається як свого роду панацея, що здатна остаточно дати відсіч викликам сучасного світу. Та починаючи від hard skills/soft skills та завершуючи мережею глобальних, універсальних чи ключових компетенцій / key competencies ми все більше вгрузаємо в невпорядкований хаос чергового випробування. Оскільки, всі ці навички/компетенції є пропозиційними змінними до впровадження в освітні програми, то ситуація стає ще обтяжливішою.

Аналізуючи різні системи навичок/компетенцій ми приходимо деяких висновків, які мають стати ключовими до розуміння подальших кроків. Більшість з них є ситуативними випадами, які неперспективні для подальшої реалізації адже не передбачені для нових викликів. Деякі компетенції дублюються в тій чи іншій, умовно кажучи, «компетенційній сітці». Або ж є такими, що актуальні лише в певному контексті і будуть не більш ніж провальним експериментом при застосуванні в інших умовах. Наведемо деякі приклади. «Річард Ламберт виділяє п’ять компонентів глобальної компетентності: *світові знання, володіння іноземною мовою, культурна емпатія, сприйняття іноземних людей і культур, здатність практикувати свою професію в міжнародних умовах* (World knowledge, foreign language proficiency, cultural empathy, approval of foreign people and cultures, ability to practice one’s profession in an international setting)» [129, с. 41]. Здавалося б у цю сітку закладено лише всі необхідні навички для буття сучасної людини. Однак, ми маємо розуміти, що така орієнтація на глобальність лише посилює відхід від власної культури, унікальності ідентичності тощо: «Глобальна компетентність існує, коли молода людина здатна зрозуміти взаємозв’язки між народами і системами, має знання з історії та світових подій, сприймає та може впоратися з існування різних культурних цінностей і установок, визнає багатство та переваги культурного розмаїття» [171, с. 11]. Власне, це теж є доречним для сучасної людини, але лише тоді, коли в людини є досить

виважене та стабільне сприйняття власної культури, розуміння національної значимості, економічна стабільність тощо. Напевне тому, авторка вищезгадуваного фрагменту завважує, що глобальна мережа компетенцій просувається і є значимою для США, однак для якихось локальних культур вона виявиться геть недоречною, а в окремих випадках ще й руйнівною. «Інтерес до глобальної компетентності переважно відображено у поглядах США на цю концепцію. Це частково тому, що велика частина літератури про глобальну компетенцію походить від організацій США, таких як Рада з міжнародних освітніх обмінів, Американська рада Міжнародної міжкультурної освіти та Фонд Стенлі, а також Американська Рада з питань освіти. Усі ці організації наголошують на розвитку ролі такої компетентності у повсякденному та професійному житті громадян США. Навчальні заклади можуть запропонувати основні шляхи для глобального розвитку компетентностей… проект під назвою «Mapping the Nation» – це інтерактивна карта, яка об'єднує демографічні, економічні та освітні показники для того, щоб показати, що Сполучені Штати є країною глобального і міжнародного бізнесу» [171, с. 9].

Досліджуючи питання трансверсальності, трансверсального підходу ми пересвідчилися в тому, що не існує одностайних визначень та пояснень чіткого того чим є феномен трансверсальності та на що він орієнтований: на розвиток навичок, компетенцій/компетентностей чи якостей. Чергове підтвердження даної думки: «Наразі не досягнуто і міжнародного консенсусу щодо розуміння понять «навички» і «компетентності». Визначення цих феноменів відрізняються навіть в офіційних документах Європейської комісії. Показовим прикладом є Рекомендації щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя, де навички трактуються як складова компетентності, та Рекомендації щодо створення Європейської Рамки кваліфікацій для навчання протягом усього життя, в яких обидва поняття поставлено на один рівень разом із знаннями» [184, с. 135]. Однак, достеменно можна

стверджувати, що він втягує в площину свого впливу чітку систему доменів (сфер).

Орієнтуючись на нормативні документи та аналітику щодо них, ми можемо взяти за основу «Рамку трансверсальних коспетентностей». Насамперед трансверсальність спрямована на певні сфери: інтелектуальна, комунікаційна, інформаційна, міжособистісна, глобальна. Так, до них відносять: *критичне та інноваційне мислення*, *міжособистісні навички*, *внутршньоособистісні навички*, *глобальне громадянство*, *медіа та інформаційна грамотність*, *інші*: (залишається на розсуд тієї чи іншої країни чи економічної системи). Це усталений стовп «ERI-Net's framework on transversal competences» визначених ЮНЕСКО у 2016 році. Варто відмітити, що у групи дослідників з Технологічного інституту Корка (Ірландія) ці сфери є критеріями на які мають орієнтуватися всі експериментальні освітні практики, а згодом вони ж є орієнтиром для визначення результатів «попереднього навчання» [233, с. 2518].

Перш ніж розширити дані сфери на ті вміння, навички/компетенції, що ними декларуються, необхідно відзначити наступне. Доречність трансверсальності, трансверсального підходу в сьогоденні є доречною та найбільш оптимальною саме тому, що вона орієнтована не лише на *освітній простір* чи *роботодавця* (чи співпрацю освітнього простору з потенційним роботодавцем), але й включає *розвиток цінностей* та *формування відповідних ставлень щодо ситуації*. Ці складові є свідченням розуміння взаємопов'язаності всіх систем та сфер буття людини. Ми дійсно маємо прийти свідомого розуміння, що у глобальному світі взаємозалежними є не лише система освіти та сфера праці, але й культура, економіка тощо. Досить важливим є і налаштування на відповідне ставлення до ситуації. В умовах нестабільності, прекарності ринку праці, турбулентних змінах в різних структурах необхідно вміти швидко реагувати і при цьому утримувати власну психічну стабільність. До прикладу, людина має вміти адекватно реагувати на необхідність зміни робочого місця в разі скорочень чи інших пертурбацій: «Їх

треба відкрити. На цьому рівні велике значення мають відчуття, інтуїція, осяяння, інсайт – те, що лежить в основі переходу як трансгресивного акту. Значна роль при цьому належить особливого роду рефлексії – рефлексії над межами, принципами і переплетіннями» [57, с. 103].

Та повернемося до перспективності набуття вмінь, які декларують зазначені сфери. Так, *креативному та інноваційному мисленню* відповідають: *креативність, підприємливість, винахідливість, рефлексивне мислення, обґрунтоване прийняття рішень*. *Міжособистісні* охоплюють *навички спілкування, організаторські навички, робота в команді, співпраця, комунікабельність, емпатія, співчуття*. *Внутрішньоособистісні* виражені у: *самодисципліні, самостійності, гнучкості і адаптивності, самосвідомості, наполегливість, самомотивації, самоповазі*. За *глобальним громадянством* стоїть: *поінформованість, толерантність, відкритість, відповідальність, повага до різноманіття, етичне розуміння, міжкультурне розуміння, здатність вирішувати конфлікти, демократична участь, вміння вирішувати конфлікти, повага до навколишнього середовища. Інформаційна грамотність* передбачає: *здатність отримувати та аналізувати засобами інформаційних технологій, вміння критично оцінювати інформацію, етичне використання інформаційні технології*. За «Іншим» частіше за все передбачено фізичне здоров'я, релігійні цінності, а відповідно і повага до них, визнання тощо (2015 ERI-Net regional study, 2016). Цікавий підхід також пропонується у дослідженні Наталії Ткаченко: «У рамках проекту ERUSMUS+EU «KEYSTART2WORK» (2014-2017 рр.) трансверсальні компетентності співвідносять із *трансферабельними (transferable). Це компетентності, які пов'язані з певним видом діяльності чи професією.* Вони можуть бути набуті і під час невиробничої діяльності чи відпочинку або шляхом навчання чи підготовки. Загалом, це компетентності, набуті в одному контексті або для оволодіння певною ситуацією/проблемою, які можуть бути перенесені в інший контекст. За результатами цього міжнародного дослідження було розроблено документ «Каталог трансверсальних компетентностей. Ключ для

працевлаштування» (The Catalogue of Transversal Competences. Key for Employability), в якому наведено опис дванадцяти доменів *[сфер]*: *міжкультурні навички та глобальна поінформованість; гнучкість та адаптивність; стратегічне та інноваційне мислення; організаційні навички та планування часу; здатність приймати рішення; здатність працювати у команді; емпатія/вміння будувати відносини; здатність вирішувати проблеми; орієнтація на навчання; навички ведення переговорів; лідерські навички; здатність збирати та обробляти інформацію*» [184, с. 138].

Однак, давайте спробуємо проаналізувати дані сфери щодо їх адаптивних спроможностей під контекст наших українських реалій. Так, беззаперечної уваги варті *міжкультурні навички та глобальна поінформованість*. У світі, який постійно глобалізується, помножується знанням про відмінність культур, релігій та національностей, вміння співіснувати, комунікувати, а відтак і цінувати відмінності є надзвичайно важливим. Міжкультурні навички формують здатність до ефективного спілкування та взаємодії з людьми з різним культурним фоном, надають розуміння цінностей, якими вони керуються, їх звичаїв тощо. Глобальна ж поінформованість лише посилює це, адже передбачає розуміння глобальних проблем, процесів та тенденцій. Вона налаштовує людину на бачення світу як багатогранного явища. Набуття вмінь та навичок у цій сфері може сформувати у людини цінні якості для досягнення успіху, як в особистому, так і професійному житті; сприятиме залученню особистості до вирішення глобальних проблем та всілякому сприянню їх розв’язку. Скерованість освітніх практик на дану сферу дозволить розвинути такі навички і якості як: комунікація, вивчення іноземної мови, ведення перемовин, відкритість до переміщень, формування команд та робота в спільноті однодумців тощо.

Та водночас не варто залишати поза увагою і небезпеки, які стоять за такою орієнтацією на міжкультурність та глобальність. Насамперед, не варто забувати, що надмірність та стрімкість в бік глобалізації загрожує втратою власної ідентичності. Розвиток технологій, соціальні мережі, зміна культурних

норм надто стирають унікальну ідентичність людини переводячи її в бік «плинної». Що в свою чергу, виступає неабияким фактором на шляху до переживання криз, втрати стабільності людиною, її соціальною ізоляцією чи конфліктністю. Саме тому, виходячи з контексту нашого сьогодення, яке й без того, є надто кризовим та нестабільним, орієнтир на глобалізацію та міжкультурні зв'язки, ми все ж винесли б в окрему категорію сфер, які варто розвивати вже тоді, коли людина є сформованою особистістю. Але аж ніяк, коли вона знаходиться на шляху становлення та набуття себе.

Гнучкість та адаптивність – є не менш важливою сферою, яку варто освоювати сучасній людині. Бути гнучкою щодо зовнішніх обставин в своїх думках, планах, діях – це те, що може втримати людину від постійного стресу чи психологічної травми. Замість того, щоб щоразу під тиском чергової непередбачуваної біфуркації, втрачати рівновагу та перебувати в стресі, людина на свідомому рівні має визнати, що сучасний світ є швидкозмінним і змінити цей фактор людині не під силу. Тому, все що їй залишається, то бути готовою до перегляду своїх упереджень та прийняття нових рішень. Варто вчитися готовності швидкого освоєння нових навичок та інструментів, які сприятимуть пошуку альтернативних шляхів вирішення проблем чи досягнення поставленої мети. Так, з розумінням необхідності задіяння цієї сфери людина вчиться тому, що психологи називають «вихід з зони комфорту». Освоєння нових речей, інструментів чи знайомство з новими людьми, культурами поступово утворює «плинну комфортність», а відтак і відкритість до змін та вміння постійно вчитися. Інвестування в розвиток цих якостей дозволить людині протягом життя швидко адаптуватися до змін на роботі чи в повсякденному житті, розвине емоційний інтелект та здатність екологічно залишати звичне місце.

Знову ж таки, не буз участі глобалізації, в сучасному світі все складнішим стає процес генерування нових ідей. Та все ж їх генерації, як і пошуку нових рішень може посприяти розвиток сфери *стратегічного та інноваційного мислення*. Шлях до оптимізації якої, полягає у поступовому

набутті вміння аналізувати поточну ситуацію, будь-якого рівня та в будь-якій структурі, а також у визначенні бажаної перспективи та розробці плану дій щодо неї. Та задля досягнення рівня функціонування в даній сфері, людині необхідно вчитися виходити за рамки звичних уявлень, а також змінювати свої погляди та підходи в міру зміни ситуації (так звана флексибельність).

Подібну аналітику можна провадити відповідно до всіх вищезазначених складових і кожна з них буде розкривати як свої переваги та недоліки. І саме це має бути визначальним, оскільки, перш ніж переносити систему трансверсальних компетенцій на українські реалії, її необхідно проаналізувати та адаптувати щодо дійсності. Тим більш, якщо ми візьмемо рамку цих компетенцій встановлену ЮНЕСКО, то вона відкрита для внесення власних складових характерних для особливостей країни. На що також слід звернути увагу, так це на те, що переважна більшість з усталених трансверсальною мережею складових є орієнтованою на розвиток вмінь, навичок, включаючи навіть ставлення до ситуації (як от гнучкість та адаптивність), але далека від формування відповідних цінностей.

Саме тому, наша пропозиція щодо перспективи впровадження трансверсального підходу в систему української освіти полягає в тому, аби його адаптація пройшла крізь «фільтр» сьогоднішньої ситуації війни. Дана ситуація є прикладом максимальної кризовості, невизначеності та нестабільності, а тому для впровадження трансверсального підходу є оптимальною. Тобто, в залежності від обставин громадяни країни і без того вчаться бути гнучкими та адаптивними, а закладена система чітко встановлених скілів буде працювати на перспективу.

Одна з дослідниць феномену трансверсальності, що розтлумачує дане поняття з філософської точки зору, звертає увагу на те, що «Для Вельша трансверсальність – це форма життя, а не форма рефлексії. Водночас, коли він говорить про необхідність з боку трансверсального розуму реконструювати будь-які зв’язки між дивергентними парадигмами, він наполегливо закликає до роботи розуміння» [57, с. 104]. Відтак, зважаючи на це тлумачення, ми

маємо виходити з того, що впровадження трансверсального підходу в освіті може закласти певний спосіб життя, але на основі свідомого розуміння його необхідності, адже «…*розум* на відміну від раціональності – це не здатність забезпечити перші принципи та засади деякого первинного ладу. Радше він пронизує деякі *сфери свідомості і форми раціональності*. Він не є чимось статичним і принцип-орієнтованим. Навпаки, *він динамічний*, і його діяльність розгортається в переходах. Саме в цьому сенсі Вельш говорить про «трансверсальний розум» [57, с. 100].

Отже, на підставах свідомого розуміння, цілковито можна переймати пропоновану ЮНЕСКО структуру, але з певними похибками. Насамперед, ми пропонуємо переглянути орієнтацію на глобальне громадянство і натомість звернутися до *(1) зміцнення національної ідентичності*. Долучення даного домену дозволить сформувати стійкі зв'язки зі спільнотою, якій людина належить та сформувати чітке розуміння своєї культурної належності, а відтак і вкоріненості у бутті народу. Такий орієнтир дозволить стабілізувати ціннісний загал знань про власну культуру, сформує відповідне ставлення до неї у людини, а також сприятиме виведення підмурку стабільності та впевненості, принаймні, в розумінні своєї національної належності. Наступний аспект, який може бути приведений в рух трансверсальним підходом – *(2) готовність до відбудови*. Цей домен можна віднести до категорії «Інше» в структурі рамки пропонованої ЮНЕСКО. Він може бути спрямований як на формування цінностей, так і на розвиток певного ставлення. Важливо, що без орієнтації на цю сферу майбутнє нашої країни виглядатиме ускладненим. Готовність до відбудови вже зараз вимагає закладання комплексу заходів, стратегій та ресурсів, необхідних для ефективного відновлення пошкодженої чи зруйнованої інфраструктури, економіки чи соціальної сфери. Вже зараз кожен українець має свідомо включатися в аналітику викликів, які несе війна. Якщо на початку повномасштабного вторгнення у лютому 2022 року ми могли говорити про те, що «нас не вчили жити в умовах війни» та потрібно було вчитися виживати,

то за три роки перебування в цьому стані ми маємо бути максимально свідомими та відповідальними за подальше існування нашого народу. Досить відома, усталена але така розвита сфера (*3) соціальної згуртованості* теж не може залишатися без уваги. Особливо, коли наразі підвищений рівень міграційних процесів, неузгодженостей та конфліктів між різними групами всередині країни, а також відсутня довіра до інститутів влади. Є потреба у формуванні міцних соціальних зв'язків, зниження соціальної напруги через вирівнювання відчуття справедливості тощо.

Висновок до шостого розділу. Узагальнюючи результати дослідження, викладені у шостому розділі, необхідно *концептуалізувати праксеологічний вимір розбудови національної системи освіти* як надскладний, багатовекторний процес, що розгортається у точці сингулярності двох безпрецедентних історичних зсувів. З одного боку, ми є свідками та безпосередніми учасниками екзистенційної кризи, спровокованої тотальною військовою агресією, яка руйнує не лише фізичну інфраструктуру, а й сам онтологічний фундамент суспільного буття. З іншого боку, глобальний світ здійснює стрімкий цивілізаційний транзит від технократичної парадигми Індустрії 4.0 до гуманоцентричної, емпатичної та ціннісно-орієнтованої Індустрії 5.0. У цьому контексті вітчизняна освіта опинилася у стані жорсткої, незворотної біфуркації, в точці якої, збереження національного інтелектуального капіталу безальтернативно вимагає повної відмови від ілюзорних, статичних стратегій мирного часу на користь глибоко адаптивного, філософськи осмисленого антикризового менеджменту. Катастрофічний відтік людського капіталу становить пряму загрозу не просто повоєнному економічному відновленню, але й збереженню української ідентичності як такої. Руйнація звичного габітусу здобувачів освіти та науковців, їхнє вимушене, часто травматичне переміщення в іншомовні культурні простори створюють реальний ризик незворотного розпорошення національного інтелектуального ядра.

Реагування інституційної системи на цей виклик, що доволі часто обмежується виключно декларативними директивами або відчайдушними спробами законсервувати освітній простір у його довоєнному стані, остаточно втрачає сенс Знаючи архітектуру вищої школи зсередини, ми маємо визнати, що нагальною праксеологічною вимогою сьогодення стає глибинна, хірургічно точна реструктуризація університетського середовища. Йдеться про філігранний факультетський менеджмент, цілеспрямоване злиття споріднених спеціальностей та жорстку уніфікацію освітніх планів у неухильній відповідності до нових нормативних вимог профільного міністерства. Ці складні управлінські процеси, які закономірно супроводжуються оптимізацією штатного розпису та об’єктивно болісним скороченням посад, повинні розглядатися як вища форма інтелектуальної стратегії виживання, замість зведення всього до примітивного механічного урізання фінансових видатків. Головне екзистенційне завдання полягає у збереженні життєздатного, висококонцентрованого наукового осердя, здатного до генерації інновацій навіть в умовах тотального кадрового та матеріального дефіциту. Ефективність таких радикальних кроків великою мірою залежить від свідомого застосування академічною спільнотою базових принципів стратегічної взаємодії. Саме імплементація концептуального апарату теорії ігор у простір соціального та освітнього управління дозволяє адекватно моделювати оптимуми співпраці, раціонально прогнозувати неминучі конфлікти інтересів та знаходити збалансовані, математично вивірені рішення, що працюють на збереження екосистеми в цілому, запобігаючи її внутрішньому колапсу через деструктивну конкуренцію за залишки ресурсів.

Водночас, цей процес жорсткої інституційної оптимізації вимагає появи *концептуально нового типу академічного лідера*, здатного оперувати у вимірі найвищих філософсько-антропологічних викликів. В умовах, коли суб’єкт освітнього процесу опиняється у стані радикальної онтологічної закинутості у простір тотальної небезпеки і невизначеності, академічне середовище набуває

критично важливої ролі *суспільного медіатора*. Виживання і подальший цивілізаційний розвиток у такій пограничній ситуації вимагають від особистості колосальних зусиль, спрямованих на фундаментальне самоподолання. Цей процес безперервного трансцендування власних меж, прагнення акумулювати внутрішню силу для подолання руйнівних зовнішніх обставин є не просто психологічним захистом, а необхідною онтологічною умовою для того, щоб вийти на якісно новий рівень світорозуміння. Йдеться про формування потужної інтелектуальної волі, яка не дозволяє системі розпорошитися, а навпаки, гартує її, зберігаючи вірність вищим академічним ідеалам попри весь трагізм епохи.

Для забезпечення такого безпрецедентного концептуального прориву, *освітня система зобов'язана визнати легітимність права індивіда на радикальні, асиметричні адаптаційні стратегії*. У періоди тотального виснаження та деструктивної інформаційної турбулентності, виникає нагальна потреба у свідомій інтелектуальній аскезі. Тимчасова відмова від розпорошуючих зовнішніх комунікацій, призупинення чи розірвання обтяжливих соціальних контрактів на невизначений термін заради глибокої внутрішньої перезбірки та інтенсивної самоосвіти є не проявом соціальної девіації чи ескапізму, а надзвичайно ефективним механізмом. Ця стратегічна ізоляція є тим необхідним інкубаційним періодом, який дозволяє досліднику заглибитися у фундаментальні першооснови буття, зберегти ментальну цілісність та накопичити критичний обсяг ресурсу для майбутнього прориву у розбудові нових індустрій та освітніх парадигм.

Саме такий акумульований внутрішній ресурс дозволяє сучасному академічному лідеру стати справжнім транслятором епохальних смислів. Його здатність виступати суспільним медіатором безпосередньо залежить від філігранного вміння перекладати найскладніші наукові концепції на мову, зрозумілу для широкого загалу, не втрачаючи при цьому їхньої сутності. Глибинне розуміння семантики стає найпотужнішим праксеологічним інструментом впливу. Досягнення справжньої, вищої освітньої майстерності

полягає саме у здатності конструювати такі мовні моделі, які дозволяють доносити до інших фундаментальні засади буття без надмірного обтяження герметичною, штучно ускладненою термінологією. Здатність пояснити найскладніші концептуальні вузли простою, прозорою мовою, зберігаючи при цьому абсолютну наукову точність та глибину самого концепту, є ознакою найвищого інтелектуального пілотажу. Ця семантична ясність є абсолютною запорукою того, що академічний капітал не перетвориться на ізольовану річ у собі, на елітарний клуб для обраних, а стане реальним, дієвим рушієм масштабних суспільних трансформацій.

Розглядаючи цей складний епістемологічний процес крізь призму еволюції промислових революцій, ми змушені визнати невідворотність парадигмального зсуву. Перехід до Суспільства 5.0 апріорі неможливий без трансверсального повороту у філософії освіти, без повної і беззастережної відмови від застарілої вузькодисциплінарної фрагментації на користь наскрізного, холістичного формування компетентностей. Такий поворот вимагає безпрецедентного рівня міждисциплінарного синтезу. Зокрема, глибоке осягнення складної природи поведінкових патернів людини в умовах пролонгованого військового стресу конче потребує синергетичного поєднання наукових оптик біології та психології. Тільки на органічному стику цих дисциплін, досліджуючи людину одночасно як біологічний організм і як складну психічну структуру, можна повноцінно розкрити істинні механізми адаптації до психотравмуючих подій. Розуміння цих глибинних біо-психологічних зв'язків дозволяє віднайти дієві способи збереження когнітивних функцій нації та сформувати справжню, а не декларативну резильєнтність здобувачів освіти.

Проте, впроваджуючи гнучкість та міждисциплінарність, ми не маємо права забувати про фундамент. Наріжним каменем будь-якої справжньої освітньої парадигми, її непорушною базою залишаються точні науки. Без розширеного та поглибленого вивчення їхніх фундаментальних основ, будь-які спроби розбудови «гнучких навичок» приречені на перетворення у

поверхневу демагогію. Саме точні науки формують ту неперевершену строгість, логіку та архітектуру мислення, яка є критично необхідною для обробки великих масивів даних та прийняття складних управлінських рішень. Опираючись на цей міцний математичний та природничий базис, сучасна освіта отримує можливість повноцінно розвивати критичний аналіз, креативність та інноваційність як органічні, невід'ємні складові трансверсального профілю фахівця майбутнього.

Виходячи з цього, архітектура вітчизняних трансверсальних навичок не може і не повинна зводитися до сліпого, бездумного калькування загальноєвропейських моделей. Інтелектуальний суверенітет вимагає самостійного осмислення власного шляху. Праксеологічний контекст держави, що веде екзистенційну боротьбу за виживання, вимагає надзвичайно жорсткої національної фільтрації всіх імпортованих освітніх доменів. У той час як глобальні стандарти (наприклад, рамки ЮНЕСКО) орієнтуються на дещо розмите, космополітичне «глобальне громадянство», для української системи координат першочерговим та абсолютно безальтернативним завданням стає виокремлення домену максимального зміцнення національної ідентичності. Лише та особистість, яка глибоко вкорінена у власну багатовікову культуру, яка має стійкий ціннісний стрижень і чітко усвідомлює своє історичне місце в національних координатах, здатна до екологічної, рівноправної та продуктивної інтеграції в глобалізований світ Індустрії 5.0, не наражаючись на небезпеку культурної асиміляції та розчинення. Трансверсальний підхід в Україні має обов'язково інкорпорувати такі імперативні концепти, як усвідомлена готовність до системної, масштабної повоєнної відбудови держави та глибока соціальна згуртованість, заснована на спільній історичній пам'яті та спільному баченні майбутнього.

Підсумовуючи даний аспект дослідження, можна з повною академічною відповідальністю стверджувати, що *модернізація національної системи освіти в епоху катастроф є надскладною, ризоматичною структурою безперервних дій*. Вона можлива лише за умови філігранної синергії кількох

ключових факторів. Це, передусім, *безжально прагматичний, але ситуативно гнучкий антикризовий менеджмент*, здатний до радикальної оптимізації структур заради порятунку наукового ядра; це *прийняття гуманоцентричної філософії Суспільства 5.0*, яка бачить у людині не ресурс, а найвищу мету; це *глибоке розуміння психобіологічної природи сучасної травмованої людини*; це *опертя на непорушний граніт точних наук та віртуозне володіння семантикою для комунікації та викладу складних ідей*; і, зрештою, це *контекстуально вивірена модель трансверсальних компетентностей*, яка пульсує енергією національної свідомості. Тільки втіливши цей комплексний, багаторівневий філософсько-праксеологічний проєкт, Україна зможе не просто зберегти свій освітній капітал від розпорошення, але й перетворити його на найпотужнішу зброю для здобуття свого беззаперечного права на гідне майбутнє у цивілізованому світі.

ВИСНОВКИ

На основі проведеного історико-філософського та компаративного аналізу становлення національних систем освіти у Великій Британії, Німеччині та Франції, було ***досліджено*** формотворчі чинники національної системи освіти в глобальному історичному контексті та виведено низку узагальнюючих висновків щодо природи, сутності та закономірностей розвитку освітніх просторів у контексті націо- та державотворення. Насамперед, національна система освіти є глибоким соціокультурним феноменом, органічним продуктом історичного розвитку конкретної етнонаціональної спільноти. Її зміст і форма неминуче детермінуються панівними на певному етапі релігійними віруваннями, соціально-економічними потребами та політичною кон'юнктурою. З позицій філософії освіти, сучасні освітні системи функціонують як відкриті, багаторівневі та динамічні цілісності, в яких головним викликом залишається пошук балансу між автономією навчальних закладів та їх інтеграцією в єдиний загальнонаціональний простір. Досвід провідних європейських держав яскраво демонструє, що, незважаючи на спільні цивілізаційні корені, зокрема потужний вплив християнізації та античної спадщини, *кожна країна виробила власну, унікальну освітню парадигму*.

Окреслено специфіку локальних перешкод на шляху до становлення національної системи освіти України. Як показало дослідження, трансформація української національної системи освіти історично відбувалася в умовах тривалої бездержавності, геополітичного тиску та постійної загрози асиміляції, на відміну від *європейських держав*, на території яких *освіта формувалася як органічний продукт культурного саморозвитку*. *Вітчизняна ж освіта виступала ключовим полем боротьби за право нації на самовизначення, власну мову та культуру*. Витоки цієї традиції сягають Київської Русі з її християнськими цінностями та гуманізмом, а справжнім проявом незламності стала діяльність братських шкіл XVI–XVII століть, які в умовах полонізації та католицького наступу створили мережу світських закладів європейського рівня, захищаючи національну ідентичність і формуючи духовний осередок опору.

Однак інкорпорація українських земель до складу імперій Речі Посполитої, Австро-Угорщини, Угорщини та особливо Російської імперії, кардинально деформувала цей розвиток, перетворивши освіту на інструмент колоніального поневолення. Політика цих режимів, попри регіональні відмінності, мала спільну мету, яка полягала в руйнуванні українського культурного простору та асиміляції населення. Та, попри жорстокий тиск, український етнос зберіг суб'єктність завдяки глибоко вкоріненим ментальним архетипам (персоналізму, індивідуалізму та кордоцентризму), які забезпечували пасивний, але ефективний опір на рівні родини та громади. Вирішальну роль у збереженні та підготовці ґрунту для відродження відіграла інтелектуальна еліта.

В цілому можна сказати, що *специфіка перешкод на шляху становлення української освіти полягала в трагічному розриві між природним прагненням нації до культурно-освітнього самовизначення та реаліями колоніального гноблення*. Довгі століття бездержавності наклали травматичний відбиток, що поступово впливав на формування деструктивних ментальних комплексів. Проте, саме в цьому випробуванні викувалася феноменальна незламність національної ідеї: освіта будувалася «знизу» через братства, громади, довівши, що справжнім суб'єктом її творення є об'єднана нація з її волею до самозбереження.

У дослідженні також ***розкрито*** діалектику глобального та локального у стратегіях модернізації української освіти. Насамперед, сучасний етап розвитку української освіти характеризується складною діалектикою між глобальними тенденціями та локальними потребами збереження національної ідентичності. Філософське осмислення цієї взаємодії зокрема, крізь призму герменевтики Г. Г.¨Гадамера показало, що воно вимагає «злиття горизонтів», за якого глобальне та національне не знищують одне одне, а взаємно збагачуються. Водночас, повномасштабна війна тут виступає «точкою біфуркації», що створює можливість для якісно нового порядку формування адаптивної, стійкої освітньої парадигми.

Виходячи з такої позиції, ми приходимо висновку, що стратегія розбудови національної системи освіти полягає у творенні сучасної, конкурентоспроможної інституції, в межах якої глобальний досвід органічно переплавляється в контексті української національної ідеї. Освіта набуває політико-екзистенційного статусу та починає формувати відповідальну особистість, здатну зберігати спільний світ для прийдешніх поколінь і діяти в умовах невизначеності.

Також нами було ***проаналізовано*** особливості подолання тоталітарного спадку в українській освіті на етапі державотворення. На основі філософсько-освітнього та історико-педагогічного аналізу можна констатувати, що радянська освітня парадигма функціонувала не як інструмент пізнання і розвитку особистості, а як потужний механізм тотального біополітичного та ідеологічного контролю. Вона підмінила справжні цілі освіти завданнями індоктринації, уніфікації та підпорядкування особи державі. Тоталітарний спадок виявився глибоким і багатошаровим, охоплюючи чотири ключові деструктивні виміри: абсолютну ідеологізацію освітнього простору, гіперцентралізацію управління, системну денаціоналізацію та мілітаризацію навчально-виховного процесу.

Ідеологізація перетворила освіту на засіб трансляції марксистсько-ленінської догматики, позбавивши гуманітарні науки критичного потенціалу. Надмірна бюрократична централізація позбавила заклади будь-якої автономії та здатності до інновацій. Найбільш руйнівним став лінгвоцид та етноцид з їх витісненням української мови, історії та культури, що сформувало комплекс національної меншовартості. Мілітаризація ж дегуманізувала освітній процес, виховуючи не вільну особистість, а дисциплінованого «солдата партії», готового до виконання державних завдань.

Ключовими завданнями до подолання вищезазначеного стають націоналізація освітнього простору, демілітаризація виховання та гуманізація всієї системи. Лише за умови такого комплексного подолання тоталітарного спадку українська освіта здатна стати справжнім соціокультурним простором

свободи, критичного мислення та формування відповідальної, культурно самобутньої особистості, необхідної для розбудови демократичної держави.

В ході встановлення ключових суперечності процесу «модернізації» національної системи освіти було ***визначено***, що розпад Радянського Союзу, призвів освітній простір до гострого протистояння між залишками тоталітарних практик та демократичними інтенціями. Цей процес мав амбівалентний характер і розгортався на кількох рівнях: ідеологічному, методологічному, інституційно-структурному та соціально-економічному. Найгострішою стала ідеологічна суперечність, пов'язана зі спробами заповнити вакуум після марксизму-ленінізму новою державницькою ідеологією.

Методологічна та інституційна криза виявилася в інерції радянських підходів до викладання, а також у хаотичному, неконтрольованому розростанні мережі вишів. Це призвело до інфляції дипломів, девальвації якості освіти та руйнування системи фахової передвищої освіти. Соціально-економічний рівень доповнив картину ще й тим, що професійно-технічна освіта виявилася неадаптованою до ринкових умов, а інноваційні авторські школи залишалися поодинокими на тлі системного недофінансування.

Таким чином, модернізація української освіти в перші десятиліття незалежності мала суперечливий характер. *Її головним здобутком стало подолання тоталітарної ідеологічної монополії та відкриття простору для академічної свободи*. Водночас, період залишив у спадок серйозні деформації: інституційний хаос, зниження якості освіти, розрив між гуманістичними цілями та ресурсним забезпеченням. Ці колізії сформували підгрунтя для подальших системних реформ.

В ході розгортання логіки цієї думки, було ***з'ясовано***, що європеїзація української освіти є повсякчас складним і суперечливим феноменом, який не може зводитися до механічного запозичення європейських стандартів. Національна система освіти, перебуваючи в стані транзиту від пострадянської закритості до глобальної відкритості, несе в собі ризик втрати власної культурної та інтелектуальної суб'єктності. Європеїзація має відбуватися як критичний

герменевтичний діалог, у якому європейські інновації органічно поєднуються з національною освітньою традицією, а не руйнують її.

Однією з ключових суперечностей стала некритична рецепція концепту «відкритого суспільства», що призвела до спроб механічного перенесення західних ліберальних моделей без урахування українських реалій. Це породило нову форму ідеологічного тиску та ціннісну дезорієнтацію. Водночас, Болонський процес, відкриваючи можливості академічної мобільності, одночасно створює загрозу відтоку інтелектуального капіталу.

Значним викликом залишається хронічне недофінансування освіти, яке суперечить масштабним реформаторським намірам. Європейські стандарти якості неможливо впровадити без суттєвих інвестицій у матеріально-технічну базу та оплату праці викладачів. У цих умовах важливу, але амбівалентну роль відіграють міжнародні донорські організації, які підтримують науку та громадянське суспільство, однак, часто формують пріоритети досліджень відповідно до власних інтересів, а не внутрішніх потреб України.

В дисертації також було ***розкрито*** роль Державної національної програми «Освіта» в розбудові освітньої політики. *Вона ознаменувала перехід від закритої, тоталітарної, ідеологічно заангажованої радянської моделі до відкритої, людиноцентричної та демократичної системи, орієнтованої на цінності національного самоствердження та інтеграції у світовий освітній простір*. Програма вперше на державному рівні концептуалізувала людину як найвищу соціальну цінність, а не функціональний елемент державної машини.

Філософія Програми базувалася на принципах демократизації, гуманізації, національної спрямованості, варіативності та відкритості. Вона легітимізувала державно-громадську модель управління, появу закладів нового типу, децентралізацію та диверсифікацію освітніх траєкторій. Важливим здобутком стало утвердження української мови як основної мови освітнього процесу, інституціалізація національного виховання та формування україноцентричного змісту освіти, що дозволило зупинити процеси маргіналізації національної культури.

Водночас, реалізація Програми виявила глибокі суперечності. Між високим концептуальним рівнем документа та реальними умовами 1990-х років існував значний розрив, спричинений економічною кризою, хронічним недофінансуванням та консерватизмом частини управлінського й педагогічного корпусу. Це призвело до інституційного хаосу, невиправданої комерціалізації вищої освіти, зниження якості підготовки фахівців та неповної реалізації багатьох прогресивних ідей.

Незважаючи на об'єктивні труднощі, історичне значення *Програми* важко переоцінити. Вона *виконала місію цивілізаційного розриву з радянським минулим, стала першим концептуальним маніфестом суверенної української освітньої політики та заклала аксіологічні й інституційні підвалини для подальшої європейської інтеграції та сучасних освітніх реформ*. Програма остаточно утвердила ідеал освіти впродовж життя та пріоритет вільного розвитку особистості як основу відкритої демократичної системи.

В ході ***проведення аналізу*** засадничих принципів проекту «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» нами було визначено, що він став наступним етапом після Програми 1993 року. Якщо попередній документ виконував функцію національного самоствердження та деідеологізації, то *Доктрина орієнтувала освіту на інтеграцію в глобальний постіндустріальний простір.* Вона закріпила антропоцентричну модель в якій головною метою освіти визнавалася здатність людини до креативного мислення, безперервного самовдосконалення та адаптації в умовах інформаційного суспільства.

Доктрина забезпечила концептуальне підґрунтя для синхронізації української вищої освіти з європейськими стандартами. Це проявилося у підготовці до приєднання до Болонського процесу, запровадженні зовнішнього незалежного оцінювання як антикорупційного механізму, спробах децентралізації управління та посиленні зв'язку науки з освітою. Вона також вперше чітко окреслила необхідність залучення ринкових механізмів фінансування та відкритої, підзвітної моделі адміністрування.

Доктрина стала епохальним документом, який задав правильний телеологічний та євроінтеграційний вектор розвитку української освіти. *Вона остаточно унеможливила повернення до тоталітарних практик і сформувала порядок денний для подальших реформ.* Проте, її реалізація засвідчила, що успішна модернізація освіти неможлива без одночасних глибоких соціально-економічних трансформацій усього суспільства.

Було ***здійснено*** філософське осмислення специфіки процесів демократизації українського освітнього простору. Процес демократизації українського освітнього простору на початку XXI століття був глибоко суперечливим і нелінійним цивілізаційним переходом. Він характеризувався постійною напругою між прогресивними євроінтеграційними деклараціями та потужною інституційною інерцією посттоталітарної системи управління. Проголошена автономія, децентралізація та державно-громадське партнерство на практиці зіткнулася з гіперцентралізованою адміністративно-командною моделлю, що призвело до симуляції реформ замість їх реального впровадження.

Однією з найгостріших проблем стала незбалансована модернізація. Спроби переходу на 12-річну систему навчання та імплементація Болонського процесу більше мала формальний характер, не підкріплений необхідними ресурсами, інфраструктурою та послідовною політикою. Це призводило до суспільного несприйняття інновацій, фрагментарності реформ та повернення на попередні позиції. Водночас, управлінська вертикаль зберігала монополію на прийняття рішень, залишаючи заклади освіти та громадянське суспільство без реальної автономії.

Попри системні труднощі, цей період мав і важливі позитивні результати. Найзначнішим здобутком стало запровадження зовнішнього незалежного оцінювання, яке суттєво послабило корупцію при вступі, та утвердило принципи меритократії. Також відбулася зміна освітнього дискурсу: остаточно легітимізувалися цінності демократії, гуманізму та національної культури. Почали розвиватися інклюзивна освіта, оновлення змісту та елементи державно-приватного партнерства.

Проаналізувавши головні суперечності реформаторських планів та програм періоду 2007–2016 рр., ми приходимо висновку, що він був одним із найбільш турбулентних і суперечливих етапів у новітній історії української освіти. Він характеризувався перманентним коливанням між євроінтеграційними намірами та спробами неоімперського реваншу, між прогресивними деклараціями та глибокою інституційною інерцією. *Відсутність консенсусного стратегічного бачення призводила до фрагментарності реформ, частої зміни векторів та підміни реальних структурних перетворень бюрократичною імітацією*.

Головний урок цього десятиліття полягає в тому, що фрагментарні та еклектичні реформи не здатні забезпечити справжню модернізацію освіти. Успішна трансформація вимагає цілісного підходу, за якого нормативні зміни супроводжуються глибокою економічною підтримкою, інституційною спроможністю держави, послідовністю політики та подоланням політичної кон'юнктури. Без синхронізації реформ на всіх рівнях та без перетворення освіти на реальний пріоритет державної політики подальший прогрес залишатиметься обмеженим.

Розгортаючи цю думку, нами було ***розглянуто*** й специфіку боротьби за збереження і розвиток національної системи освіти України. На основі аналізу процесів останнього десятиліття можна констатувати, що боротьба за національну систему освіти України набула екзистенційного та геополітичного виміру. Освітня сфера перетворилася на головний плацдарм протистояння між спробами неоімперського реваншу та прагненням до європейської інтеграції. Агресивна денаціоналізація, русифікація та корупційні практики спровокували потужний опір громадянського суспільства, яке вперше виступило як дієвий суб'єкт освітньої політики. Проте, після Революції Гідності замість радикальних реформ настав період імітаційного реформаторства: прогресивний Закон «Про вищу освіту» 2014 року фактично саботувався через зволікання з підзаконними актами, блокування НАЗЯВО та відсутність реальної автономії університетів.

Головний урок цього періоду полягає в тому, що справжній розвиток національної освіти можливий лише за умови органічного поєднання глибокої національної ідентичності з найвищими світовими стандартами якості. Це вимагає реальної автономії закладів, дієвого державно-громадського управління, кардинальної зміни принципів фінансування та відмови від патерналістсько-бюрократичних методів. Лише за таких умов освіта зможе стати міцним фундаментом суверенітету та конкурентоспроможності України.

Визначаючи значення концепції «Нова українська школа» як відповіді на сучасні виклики часу, ми приходимо до висновку, що впровадження цього проекту було відповіддю на усвідомлення кризи фрагментарних реформ. Ця концепція стала радикальним відходом від радянської парадигми *в бік трансляції знань на користь компетентнісного підходу, дитиноцентризму, децентралізації та педагогіки партнерства*. Формула Нової української школи, що лягла в основу нового рамкового Закону «Про освіту» 2017 року, базується на глибоких аксіологічних та структурних компонентах, які повністю переформатовують онтологію вітчизняного освітнього процесу.

Оскільки ми мали на меті ***дослідити*** сутнісні риси компетентнісного підходу в системі навчання та виховання особистості, то слід відмітити, що в дисертації ми встановлюємо, що *центральною інновацією компетентнісного підходу є подолання розриву між академічним знанням та реальною життєдіяльністю людини.* У сучасному світі накопичення інформації втрачає цінність, якщо воно не супроводжується здатністю до критичного осмислення, практичного застосування та ціннісного ставлення до результатів власної діяльності. Компетентність відрізняється від простого навику саме аксіологічним виміром, адже освіта має формувати не лише фахівця, який знає «як», а й громадянина, який розуміє «навіщо». Це трансформує учня з пасивного об’єкта навчання на активного суб’єкта життєтворчості, здатного до постійного саморозвитку та соціальної адаптації.

Особливого значення набуває формування життєтворчої компетентності та метакомпетентності «вчитися впродовж життя». Сучасна освіта орієнтується на

розвиток гнучкого, інноваційного мислення, самостійності в прийнятті рішень та здатності конструювати власні життєві стратегії. Водночас впровадження цього підходу стикається з суттєвими труднощами як-от консерватизмом педагогічної спільноти, необхідність кардинальної зміни системи оцінювання та переосмислення ролі вчителя, який переходить зі статусу транслятора знань до рівня фасилітатора та коуча. Успішна реалізація компетентнісної моделі можлива лише за умови безперервного професійного розвитку самих педагогів.

Для того, аби ***розкрити*** механізми забезпечення єдності знань, компетенцій та національних цінностей в освітньому процесі, ми виходимо з того, що в постіндустріальному суспільстві, в якому технологічний, інформаційний та соціокультурний контент оновлюється з експоненційною швидкістю, просте накопичення енциклопедичних знань втрачає свою екзистенційну, професійну та соціальну цінність, якщо воно не підкріплене здатністю до їх критичного осмислення, верифікації та оперативної мобілізації для розв’язання конкретних проблем. Відтак, компетентнісно орієнтована освіта виконує потужну соціалізаційну та життєтворчу функцію, трансформуючи учня чи студента з пасивного, керованого об’єкта авторитарного педагогічного впливу на проактивного, свідомого суб’єкта власної життєтворчості. Сучасна когнітивна парадигма доводить, що інформація перетворюється на справжнє знання лише тоді, коли вона органічно пропущена через призму індивідуального досвіду, а знання, у свою чергу, кристалізується у компетентність виключно за умови його безпосереднього практичного застосування, яке обов’язково обтяжене аксіологічним ставленням до процесу та наслідків власної дії. Саме ця глибинна ціннісна компонента докорінно відрізняє компетентність від простого ремісничого навику чи автоматизованої реакції: сучасна нова українська школа покликана формувати фахівця, інноватора і громадянина, який не лише досконало знає «як» реалізувати певне завдання, але й чітко, на рівні морального імперативу розуміє «навіщо» це робиться, керуючись гуманістичними, етичними, екологічними та державницькими орієнтирами. Таким чином, *сучасний навчально-виховний процес синтезує процесуальний і результативний*

аспекти в єдиний монолітний конструкт, в якому найвищим результатом є стійка психологічна та інтелектуальна готовність до перманентного саморозвитку, соціальної адаптації та конструктивної трансформації навколишньої дійсності.

Також нами було ***обґрунтувано*** роль освіти як ресурсу розвитку суспільства та потужної соціокультурної сили. В даному ключі, ми приходимо висновку, що ефективна реалізація реформ неможлива без кардинального підвищення соціального та матеріального статусу педагогічної професії, модернізації системи підготовки та безперервного професійного розвитку вчителів. Водночас, потужним каталізатором відновлення довіри до школи є реальна децентралізація управління та розбудова державно-громадського партнерства, за якого батьки, громада та учні стають рівноправними співтворцями освітнього середовища. Лише поєднання компетентнісної парадигми, сучасного вчителя та відкритої, партнерської моделі управління здатне зробити школу привабливою, ефективною та конкурентоспроможною.

В контексті сучасного етапу дерджавотворення нам вдалося ***виявити*** виклики збереження та розвитку освітнього й наукового капіталу в умовах військової агресії. Війна спричинила глибокий онтологічний та епістемологічний злам української освіти, вивівши її в площину, насамперед, національної безпеки. Найгострішим викликом стала масова вимушена міграція школярів, студентів, педагогів та науковців, що призводить до втрати освітнього капіталу, його розпорошення та ризику символічної асиміляції за кордоном. Водночас руйнування інфраструктури, психоемоційна травматизація учасників освітнього процесу та необхідність одночасного подолання попередніх системних проблем створюють надзвичайно складні умови для функціонування системи. *Традиційні жорсткі стратегії планування виявилися неефективними, що вимагає переходу до гнучких, адаптивних тактик виживання, орієнтованих на забезпечення безпеки, збереження зв'язку з діаспорою та підтримку гібридних форм навчання*.

Другим критичним блоком викликів є внутрішня криза привабливості школи та загроза деградації наукового капіталу. Війна посилила відчуження школи від дитини та громади, а також загострила проблему відтоку інтелектуального потенціалу. *Для збереження наукового капіталу необхідне створення цілісної екосистеми залучення молоді до науки*, однак її розвиток носить ускладнений характер.

Проаналізувавши філософію розвитку вітчизняної освіти крізь призму становлення Industry 4.0 та 5.0, ми з'ясовуємо, що сучасна освіта формується під безпосереднім їх впливом. Індустрія 4.0 з її тотальною цифровізацією, кіберфізичними системами та штучним інтелектом породила реактивну парадигму Освіти 4.0. Ця модель орієнтована на швидку адаптацію до мінливого ринку праці через гіперперсоналізацію навчання, посилення STEM-компетентностей, проектний підхід та розвиток цифрової грамотності. *Вона ефективно формує гнучких фахівців*, однак, має суттєві обмеження як-от: надмірний прагматизм, ризик відчуження людини від результатів праці, знецінення гуманістичного та емоційного вимірів особистості, та небезпеку перетворення освіти на інструмент суто економічної доцільності.

На противагу цьому. Індустрія 5.0 та відповідна їй Освіта 5.0 здійснюють ціннісну інверсію, повертаючи людину в центр освітнього процесу. Гуманоцентричність, синергія людини і машини, сталий розвиток та соціальна відповідальність стають ключовими орієнтирами. Освіта 5.0 перестає бути лише реактивним інструментом адаптації та набуває проактивного характеру, що покликаний формувати відповідального громадянина, *здатного свідомо скеровувати їхній розвиток*. Для України цей перехід є особливо складним викликом та вимагає радикальної трансформації змісту освіти, розвитку трансдисциплінарності, поєднання високих технологій з національними цінностями та гуманістичними імперативами. *Успіх цього парадигмального зсуву визначатиме здатність країни не лише зберегти, а й примножити свій інтелектуальний капітал у турбулентних умовах XXI століття*.

Таким чином, розгортаючи логіку дисертаційного дослідження, заключним стає ***з'ясування*** сутності трансверсального повороту у філософії освіти як певного модернізаційного виклику вітчизняній освітній системі. *Трансверсальний поворот у філософії освіти означає фундаментальний перехід від класичної лінійної, дисциплінарної моделі, до відкритої, міждисциплінарної та гнучкої системи навчання*. Його сутність полягає у формуванні трансверсальних компетентностей, наскрізних навичок і ціннісних установок, які можна екстраполювати на будь-яку сферу діяльності. На відміну від вузьких фахових компетенцій, *трансверсальність орієнтується на розвиток критичного мислення, гнучкості, здатності до безперервного навчання* та *ефективної взаємодії в умовах невизначеності*. В межах філософського осмислення, цей поворот відображає перехід від статичної раціональності до динамічного способу мислення, здатного встановлювати зв'язки між різними парадигмами та контекстами.

Для української освітньої системи трансверсальний поворот є не просто запозиченням європейських практик, а складним модернізаційним викликом, що вимагає глибокої контекстуальної адаптації. В умовах війни механічне впровадження космополітичних конструктів «глобальної компетентності» може посилити ризики втрати національної ідентичності. Тому українська модель має поєднувати універсальні трансверсальні навички з трьома специфічними скадовими: *зміцненням національної ідентичності, готовністю до відбудови та формуванням соціальної згуртованості*. Лише за умови такого синтезу, трансверсальний поворот зможе стати не формальною зміною термінології чи чергової стратегії, а реальним інструментом національного виживання та розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ТА ДЖЕРЕЛ

Україномовні джерела:

1. Адаптація учнів до шкільного навчання. 1–10 класи; за заг. ред. Л. Д. Покроєвої. Харків: Видавництво «Ранок», 2011. 192 с.

2. Адорно Т. Нотатки про гуманітарну освіту та науку. Переклад. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2019. № 1 (24). С. 24-31.

3. Андрощук А. Вища освіта України в умовах війни та цифрової трансформації: стан та перспективи розвитку. *European humanities studies: State and Society*, Issue 4, 2022. С. 4-19.

4. Андрущенко В. Вища освіта в пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу. *Філософія освіти*. 2005. № 2. С. 6–19.

5. Андрущенко В. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: Досвід соціально-філософського аналізу. К. : ТОВ «Атлант ЮЕмСі», 2005. 498 с.

6. Андрущенко В. П. Філософія освіти в постболонському просторі. *Вища освіта України*. 2006. № 1. С. 5–6.

7. Андрущенко В. Світанок Європи: Проблема формування нового вчителя для об’єднаної Європи XXI століття. К.: Знання України, 2011. 1099 с.

8. Андрущенко В. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть (за матеріалами доповіді, виголошеної на засіданні загальних зборів АПН України 23 листопада 2000 р.). *Вища освіта України*. 2001. №2. С. 5 – 13.

9. Андрущенко В. Філософія освіти XXI століття: у пошуках перспективи. *Філософія освіти*. 2006. №3. С. 6-12.

10. Андрущенко Т. Компетентнісний підхід як стратегічний напрям розвитку освіти в Україні: теоретичний аспект. Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. Кам’янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2013. Вип. 13. С. 8–12.

11. Анісімова Г. Сучасний урок у початковій школі: традиції та інновації: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2012. 104 с.

12. Аніщенко О. Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи,* 21(1), 2022. С. 18-34.

13. Антонюк Г. Становлення української школи та європейський контекст (XVI – XVII ст.): розвиток освіти у братських школах. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 20. С. 33-38.

14. Арендт Х. Між минулим і майбутнім [Текст] : зб. політ. Есе. К. : Дух і літера, 2002. 321 с.

15. Ассман А. Простір пам’яті. Форми та трансформації культурної пам’яті. Київ: Ніка-Центр, 2012. 440 с.

16. Бадью А. (2014). Століття. Львів : Видавництво Кальварія ; К. : Ніка-Центр. 304 с.

17. Барабаш О. В. Освіта і розвиток у ранньому дитинстві: аналіз стратегій, програм та ініціатив провінцій Канади. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 4 (3). С. 76–84.

18. Баран В. Україна в умовах системної кризи (1946-1980). Київ: Альтернативи, 1999. 304 с.

19. Батечко Н. Болонський процес в Україні: пріоритетні завдання адаптації та виклики сучасності. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки».* 2014. Вип. 121 (1). С. 70–75.

20. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : монографія. К. : Богданова А. М., 2008. 406 с.

21. Березівська Л. Реформування шкільної освіти України в умовах державотворення (початок 90-х років ХХ ст.). Молодь і ринок. 2011. № 6. С. 17-21.

22. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. К.: К.І.С., 2004. С. 45–50.

23. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат.* 2013. № 8–9. С. 26–30.

24. Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України) / Упорядник Віктор Громовий. К. : Міжнародний благодійний фонд «Україна – 3000», 2009. 156 с.

25. Білик А. Вища військова та цивільна освіта в Україні у передвоєнні та перші повоєнні роки. *Воєнна історія.* 2011. № 3. С. 62-67.

26. Білоцерківська Н. Політична складова соціокультурної компетентності молоді в умовах сучасного суспільства. *Сучасне суспільство.* 2014. Вип. 2. С. 5-14.

27. Благініна С. Еволюція системи вищої освіти Німеччини в умовах Болонського процесу. *Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія.* 2016. № 1. С. 15-22.

28. Богів О. Становлення та розвиток педагогічної освіти на Закарпатті (друга половина XVIII ст. - перша половина XX ст.). *Наука і освіта.* 2014. № 3. С. 23-31.

29. Богуш Н. Упровадження інноваційних методів і технологій на уроках німецької мови як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. Таврійський вісник освіти. *Науково-методичний журнал.* 2013. № 4 (44). С. 109–117.

30. Бондар Д. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») та її роль у реформуванні управління системою вищої освіти в Україні (історико-педагогічний аспект). *Збірник наукових праць*. 2014. Вип. 17 (2) . С. 14-19.

31. Борейко В. І. Шляхи підвищення якості вітчизняної вищої освіти. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ.* 2016. Вип. 1. С. 12-18.

32. Борзик, О, Москалюк, О, Ємець, З, Височан, Л, & Ящук, О 2023. STEM як інноваційна стратегія інтегрованої освіти: світовий досвід та перспективи розвитку, *Вісник науки та освіти*, №7, с. 383-396.

33. Брехунець Н. Політизація навчально-виховного процесу в закладах освіти України 50-80-х років XX ст.: до історіографії проблеми. *Наукові записки. Серія : Історія.* 2004. Вип. 8. С. 52-57.

34. Бурдьє П., Вакан Л. Рефлексивна соціологія. Київ, Медуза. 2015. 224 с.

35. Бут Я. Становлення та розвиток вищої освіти Франції. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. *Педагогічні науки.* 2012. № 22(4). С. 252-258.

36. Бучин М. А. Особливості та тенденції мілітаризації/демілітаризації сучасного світу в контексті агресивної зовнішньої політики Росії. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія : Філософія. Соціологія. Політологія.* 2015. № 5. С. 37-45.

37. Бущан О. Феномен компетентності у сучасному філософсько-освітньому дискурсі. *Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць*. К.: ВІР УАН, 2013. Вип. 76 (№ 9). С. 199–201.

38. Ваколюк А. Становлення і розвиток ідей формування здорового способу життя старшокласників у вітчизняній педагогіці (друга половина XX ст.). *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 54-57.

39. Веремчук А. Інноваційна освітня діяльність сучасного вчителя початкових класів. Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. Вип. 5. Ч. 1. С. 94–99.

40. Верменич Я. Глобалізація vs локалізація: діалектика взаємодії у сучасному світі. *Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки і знахідки,* 2021. С. 207-224.

41. Виговська С. Застосування ігрових методів навчання під час викладання дисципліни «Педагогіка». *Вісник Національного університету оборони України. Збірник наукових праць*. К.: НУОУ, 2014. Вип. 5 (42). С. 21–24.

42. Видишко Н. В. Навчання і виховання у парадигмі вищої освіти Канади. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2008. Вип. 125. С. 59–62.

43. Виткалов В. Культурний чинник як фактор духовного становлення молоді (на прикладі аналізу сфери дозвілля та системи вищої спеціальної освіти). *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку: наук. зап. Рівненського держ. гуманітарного ун-ту.* Вип. 11. Рівне: РДГУ, 2006. С. 96-107.

44. Виткалов С. З історії становлення культурологічної освіти в регіоні. *Культура України*. 2013. Вип. 42(1). С. 49-59.

45. Вища освіта України і Болонський процес. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2004. 384 с.

46. Вища школа Української РСР за 50 років: у двох частинах (1917 –1967 рр.). Ч. 2: (1945-1967 рр.). К.: Видво-Київ. ун-ту, 1968. 540 с.

47. Війна та освіта. 2 роки повномасштабного вторгнення. Бриф за результатами досліджень Київ, 2024. 34 с.

48. Волинець Л. Принципи освітньої політики Фінляндії щодо забезпечення якості загальної середньої освіти. *Порівняльно-педагогічні студії.* 2013. № 1 (15). С. 69–75.

49. Воронцова Е. Психологічні аспекти інформатизації навчально-виховного процесу. *Комп'ютер у школі та сім'ї.* 2011. № 7 (95). С. 10–11.

50. Вузи і …політичні науки. Постанова спільного засідання виконкому Української асоціації політологів і науково-методичної комісії з політології Міністерства освіти України. Освіта. 1994. 15 червня. С. 12.

51. Гадамер Г.-Г. Істина і метод. Основи філософської герменевтики. Том 1. К. Юніверс, 2000. 459 с.

52. Гаєвська Л. А. Управління освітою: нові пріоритети. Проблеми та перспективи входження України в європейський інтелектуальний простір: освітні аспекти : зб. наук.-експертних матеріалів. К. : НІСД, 2009. С. 73-79.

53. Гапченко О. Становлення гуманістичних засад національної освіти в Україні другої половини XVI – першої половини XVII ст. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 3.

54. Говоровська О. Трансформація української освіти в контексті розвитку світових інформаційних технологій. *Наукові записки з української історії*. 2015. Вип. 37. С. 124-130.

55. Гончаров В. Аксіологічні індикатори підвищення якості освіти та професійних компетенцій сучасного педагога. Гілея: науковий вісник. *Збірник наукових праць.* К.: ВІР УАН, 2012. Вип. 70 (№ 3). С. 626–631.

56. Горбань О. Філософська парадигма сучасної освіти в постіндустріальному суспільстві. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Філософія*, Том 31 (70) № 1 2020. С. 1-5.

57. Горбунова, Л. (2012). Мислення у світі плюральності: проект трансверсальності розуму В. Вельша. *Філософія освіти*, 1-2 (11), 93-109.

58. Губерський Л. Фундаментальність гуманітарних цінностей в освітньому процесі. *Філософські проблеми гуманітарних наук*. 2014. № 24. С. 4–8.

59. Ґумбрехт Г. У. Продукування присутності. Що значення не може передати. Харків: IST Publishing, 2020. 186 с.

60. Гурський В. А. Просвітницька діяльність М. Пирогова в Україні. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 22(2). С. 118-127.

61. Гурський В. Освітня діяльність інтелігенції в контексті розвитку педагогічної думки у 2-й половині XIX – початку XX ст. Наук. праці Кам.-Под. пед. ун-ту: іст. науки. Т. 3(5). Кам’янець-Подільський, 1999. С. 177-184.

62. Гуцуляк Л. Взаємодія педагогів, батьків та громади як важлива умова ефективності навчання та виховання учнів початкової школи (на прикладі Сполучених Штатів Америки). *Молодий вчений*. 2016. № 4 (31). С. 515–518.

63. Давидов П. Компетентнісний підхід в освіті: онтологічно-гносеологічний аналіз. *Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Філософія.* Чернівці: Чернівецький національний університет, 2011. Вип. 541–542. С. 126–130.

64. Дем'яненко В. М. Мілітаризація суспільної свідомості в СРСР. *Література та культура Полісся*. 2016. Вип. 83. С. 117-128.

65. Демченко І. Сучасна канадська вища педагогічна освіта та тенденції її розвитку в умовах інформатизації суспільства. *Педагогічні науки: історія, теорія, інноваційні технології*. 2014. № 7 (41). С. 10–19.

66. Демченко Н. Андрагогічні аспекти в педагогічній спадщині Миколи Пирогова. *Актуал. пробл. сучасн. мед. : Вісн. Укр. мед. стомат. акад. : Науково-практичний ж-л*. 2013. Том 13, N 2. С. 245-247.

67. Джафарова С. Іван Франко та українська культура XIX століття. *Наукові записки. Сер. : Культурологія*. 2013. Вип. 12(2). С. 399-401.

68. Діяльність Представництва Фонду Конрада Аденауера в Україні. Часопис Парламент. 2003. № 3-4. С. 14.

69. Діяльність Фонду імені Фрідріха Еберта в Україні. К.: Фонд імені Ф. Еберта, 1999. 65 с.

70. Дмитренко Н. М. Політика денаціоналізації культурного життя в Україні: місцеві музеї північного лівобережжя – співучасник чи жертва? (кінець 20-х – 30-і роки XX ст.). Сіверщина в історії України. Збірник наукових праць. К.-Глухів, 2010. Випуск 3. С. 336-342.

71. Добош О. Батьківський всеобуч у контексті розвитку освіти Закарпаття. *Освітній простір України*. 2014. Вип. 4. С. 12-20.

72. Дубовий С. Роль позакласної роботи у формуванні творчої особистості учня. *Рідна школа*. 2012. № 3. С. 61–63.

73. Євтодюк А. Аксіологічні засади сучасної системи освіти України. *Педагогічний пошук. Науково-методичний вісник*. 2014. № 2 (82). С. 12–15.

74. Єгорова В. Сутність поняття «компетентнісний підхід» та його місце у педагогіці вищої школи. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль, 2009. № 1. С. 187–191.

75. Єлдинова І. Зміст освітньої благодійної діяльності фонду Олександра фон Гумбольдта. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 3 (262). С. 232-238.

76. Ємець Т. Михайло Драгоманов – очільник українського руху в еміграції. *Українознавчий альманах*. 2014. Вип. 17. С. 227-229.

77. Єрмаков І. Проектне бачення компетентнісно спрямованої 12-річної школи: Практико-зорієнтований посібник. Запоріжжя: Центріон, 2005. 112 с.

78. Жихарєва Т. Л. Діяльність німецьких політичних фондів в Україні (1992-2007 рр.). *Збірник наукових праць. Серія : "Історія та географія".* 2011. Вип. 40. С. 38-41.

79. Запорожець Л. Використання навчально-ігрових технологій в процесі вивчення географії в основній школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. Ч. 4. С. 139-145.

80. Заяць Л. Особливості розвитку університетської освіти в Нідерландах в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору. Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог. К., 2013. С. 79–86.

81. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. К.: Вид-во НТУУ «КПІ», 2006. 544 с.

82. Зельман Л. Основні етапи розвитку професійно-технічної освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 2. С. 205-216.

83. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія. За ред. Ф. Ващука. Ужгород: ЗакДУ, 2011. 560 с.

84. Казакова Н. Врахування індивідуальних особливостей молодших школярів у виборі методів виховання у позакласній роботі. *Педагогічний*

дискурс: збірник наукових праць. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 14. С. 201-205.

85. Капустян І. Функціональні та структурні особливості системи безперервної освіти Швеції. Витоки педагогічної майстерності: *Збірник наукових праць.* Полтава, 2011. С. 133–138.

86. Карпенко Г. Особливості організації позанавчальної роботи з підлітками у середній загальноосвітній школі. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань*: ПП Жовтий О. О., 2009. Ч. 3. С. 84–88.

87. Карпенко Н. Інтеграція педагогічної практики та академічного навчання: досвід професійної підготовки педагогів-вихователів Швеції. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. № 31. С. 42–46.

88. Кафарська О. Історіософія української освіти як проблема сучасної педагогіки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2016. Вип. 2. С. 76-88.

89. Кепша Я. Теоретико-методичні основи формування конструктивно-технічної компетентності учнів основної школи в умовах позашкільних навчальних закладів: автореф. дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика трудового навчання. К., 2011. 33 с.

90. Кизенко В. Відбір змісту освіти для старшої школи й відображення його у програмах і підручниках. *Проблеми сучасного підручника: збірник наукових праць.* К.: Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. С. 276–288.

91. Киридон А. М. Євромайдан: Революція гідності: причини, характер, основні етапи. *Історична пам'ять*. 2015. Вип. 33. С. 17–32.

92. Кириченко С. Шляхи формування правової держави і громадянського суспільства. К. : Логос, 1999. 178 с.

93. Клюєва Т. Творчий підхід учителя до створення сучасного уроку. *Таврійський вісник освіти. Науково-методичний журнал*. 2015. № 2 (50). Ч. ІІ. С. 122-129.

94. Ковальчук В. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя: автореф. дис. … д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 2006. 34 с.

95. Коляска І. Освіта в Радянській Україні. Торонто, 1970. 246 с.

96. Комаровський О. Фандрейзинг у питаннях, відповідях та цитатах: навч. посіб. Луганськ, 2007. 54 с.

97. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. К.: К.І.С., 2004. 112 с.

98. Конкіна О. Особистісно орієнтовані технології навчання учнів початкової школи: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.09 – теорія навчання. Харків, 2009. 23 с.

99. Корсак К. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: Монографія. К.: МАУП-МКА, 1997. 208 с.

100. Корченко М. О. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в Україні у 90-х роках ХХ ст. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 2011. № 44. С. 23-26.

101. Костючков С. Компетентнісно-знаннєва підготовка людини до життя в умовах нового громадянського суспільства. *Гілея: науковий вісник*. Збірник наукових праць. К.: Видавництво «Гілея», 2016. Вип. 106 (№ 3). С. 230–234.

102. Котеленець В. Формування іміджу сучасного навчального закладу. Педагогічний пошук. Науково-методичний вісник. 2013. № 3. С. 33–35.

103. Котигоренко В. Діалектика національно-громадянського і етнічного в українському соціумі : монографія. Київ : Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України. 2023. 640 с.

104. Крючков Г. Франція у європейському просторі вищої освіти. К. : Київський ун-т, 2005. 169 с.

105. Кузіна Н. Проблеми розвитку освіти в Україні на початку ХХ століття у висвітленні. *Літературно-наукового вісника. Етнічна історія народів Європи*. 2012. Вип. 37. С. 74-78.

106. Кузнєцова І. та ін. Глобальне та національне в сучасній вищій освіті: філософсько-культурологічні аспекти формування ідентичності. *Українознавство*, №1 (94) 2025. С.197-108.

107. Курас І. Етнополітологія. Перші кроки становлення. К.: Генеза, 2004. 736 с.

108. Куц Г. Перипетії формування політичного режиму в пострадянській Україні: досвід майданів. *Сучасне суспільство*. 2014. Вип. 1. С. 82–84.

109. Кучай Т. Традиції становлення шкільної освіти Канади. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. № 2. С. 98–103.

110. Лаврут О. О. Українська школа Донбасу радянського періоду: сучасна історіографія проблеми. *Чорноморський літопис*. 2011. Вип. 3. С. 109-116.

111. Левіт Д. Денаціоналізація та «мілітаризація» культурного простору університетів як ознака їх життєдіяльності у тоталітарному суспільстві. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 18 : Економіка і право*. 2013. Вип. 22. С. 183-189.

112. Левчук Н. Нерівність доступу до освіти в Україні: соціальні детермінанти та наслідки. *Демографія та соціальна економіка*. 2005. № 2. С. 148-158.

113. Лозова В. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів. Харків: ОВС, 2000. 175 с.

114. Лукашевич М. Гуманітарна освіта України: проблеми становлення. *Культурологічний вісник*. 2005. Вип. 14. С. 103-119.

115. Лукеренко В. Світогляд М.П. Драгоманова. К. : Наукова думка, 1965. 127 с.

116. Лупінович С. Формування ціннісного ставлення до навчання в учнів молодших класів школи-комплексу естетичного виховання: автореф. дис. …

канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Тернопіль, 2006. 22 с.

117. Лященко М. Взаємодія батьків та педагогів – необхідна умова для виховання нового покоління. *Рідна школа*. 2011. № 11. С. 71–74.

118. Мазак А. Управління освітньою галуззю в умовах становлення громадянського суспільства в Україні: регіональний аспект: Дис. ... канд. наук з держ. управління: 25.00.02 / А. В. Мазак ; Національна академія держ. управління при Президентові України. К., 2005. 199 с.

119. Максименко В. Дидактика: курс лекцій: Навчальний посібник. Хмельницький: ХмЦНП, 2013. 222 с.

120. Малафіїк І. Дидактика: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 397 с.

121. Марчук І. Компетентнісно зорієнтовані технології розвитку особистості в контексті нової української школи. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4 (88). С. 22–26.

122. Матусевич Т. В., Козачок А. М. Освіта між глобальним і локальним: проблема збереження культурної ідентичності іноземних студентів. *Культурологічний альманах*. 2025. № 1. С. 239–245.

123. Мелентьєв О. Теорія і методика позашкільної освіти. Умань: АЛМІ, 2013. 182 с.

124. Мигович, І.В. Формування глобальної компетентності через академічну мобільність як форму інтернаціоналізації системи вищої освіти на інституційному рівні. *Педагогічні інновації*, 2019. 19 (3), 39-45.

125. Михайлюк М. У Луцькій обласній бібліотеці: очима радянського бібліотекаря – реемігранта з Аргентіни. *Сучасність*. 1967. № 4. С. 65-80.

126. Мінаков М. Пострадянська людина та її доба. Спроба філософського осмислення пострадянської епохи. Київ-Мілан: Лаурус-Κοινὴ, 2024. 198 с.

127. Міщинська І. Особливості розвитку університетської освіти в Україні. Проблеми сучасної педагогічної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39(4). С. 41-47.

128. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції/ Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков. К.: Вид. центр МОН України, 2004. 24 с.

129. Мозальов В. Моніторинг якості освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід. Вісник Національного університету оборони України. 2014. Вип. 5. С. 99-104.

130. Нора П. Теперішнє, нація, пам'ять. К.: ТОВ "Видавництво "КЛІО"", 2014. 272 с.

131. Нос Л. Система підготовки вчителя початкової школи в університетах Канади. *Рідна школа*. 2012. № 8–9. С. 77–80.

132. Овчарук О. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. К.: К.І.С., 2004. С. 5-14.

133. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку: [моногр.]. К. : Знання України, 2003. 450 с.

134. Огнев'юк В. Реформування як сутністна характеристика сучасної освіти. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія. К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С.61-106.

135. Огієнко І. Українська культура: коротка історія культурного життя українського народу. К., 1991. С. 200-217.

136. Огієнко І. Як селяни читають і пишуть по вкраїнські. ЛНВ. 1909. Т. 46. С. 510 -511.

137. Одайник С. Формування іміджу сучасного навчального закладу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: збірник наукових праць*. Запоріжжя: КПУ, 2013. Вип. 32 (85). С. 346–351.

138. Околович О. В. Организаційно-змістові аспекти підготовки вчителів іноземних мов у педагогічних інститутах України (1950-1960 рр.). *Наукові*

записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. 2013. Вип. 39. С. 293-297.

139. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія. К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. 460 с.

140. Освітня політика : філософія, теорія, практика [монографія]. К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. 484 с.

141. Офіцинський Р. Політичний розвиток Закарпаття у складі Угорщини (1939-1944). Київ, 1997. 244 с.

142. Панасюк Л. Національна освіта в контексті освітологічних знань. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 3. С. 18-21.

143. Пантюк М. Ідеологізація змісту вищої історичної освіти в Україні у 60-70-тих роках ХХ ст. *Молодь і ринок*. 2016. № 6. С. 13-17.

144. Парахіна М. Б. Особливості русифікації в УРСР у другій половині 1950-першій половині 1960-х рр. (з історії мовної проблеми). *Український історичний журнал.* 2014. № 4. С. 128-146.

145. Перспективи українсько-німецької регіональної співпраці в контексті розширення ЕС на схід. Зустріч з групою депутатів Ляндтаґу землі Шлезвіґ-Гольштайн (Німеччина). *Незалежний культурологічний часопис «Ї»*. 2001. 6 липня.

146. Петрук Н. Українська духовна культура XVI-XVII ст.: соціальна організація і формування простору національного буття : моногр. Хмельницький : ПП Ковалинський В.В., 2007. 288 с.

147. Плавуцька-Луценко Я. Розвиток та становлення вищої освіти на українських землях у другій половині XVI – на початку XIX ст. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання.* 2012. № 46. С. 124-128.

148. Погребняк Н. Розвиток науково-педагогічних центрів у системі вищої педагогічної освіти Великої Британії. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2010. № 3. С. 151-155.

149. Політична історія України XX століття: у 6 т. К. : Генеза, 2003. Т. 6. Від тоталітаризму до демократії (1945-2002). О. М. Майборода та ін. 96 с.

150. Полонська-Василенко Н. Історія України: У 2 т. Т. 2. Від середини XVII століття до 1923 року. 3-тє вид. К.: Либідь, 1995. 608 с.

151. Полякова Г. Використання медіаосвітніх технологій у початковій школі. *Наукові записки Інституту журналістики: науковий збірник*. К., 2016. Том 63. С. 58–63.

152. Попова Л.М. Екземпліфікація терміну «трансверсальність» у сучасному науковому просторі через призму підготовки майбутніх фахівців. *Теорія і методика професійної освіти*. Випуск 48. Т. 2. 2022, С. 165-169.

153. Попович, О & Кострица О. Щодо стратегії післявоєнного відновлення кадрового потенціалу науки України. *Вісник Національної академії наук України*, 2023. № 9, с. 37-41.

154. Поскрипко Ю.А., Данченко О.Б. Компетенція, компетентність: консенсус. *Вчені записки Університету «КРОК»*. №3 (55). 2019. С.117-127.

155. Потапенко Т. Особливості організації систем вищої освіти Великої Британії (др. пол. XX ст.). *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 20. С. 182-185.

156. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь. К.: НАПН України, 2015. 118 с.

157. Ременець О. Витоки цінностей української культури. *Вісник Національного авіаційного університету. Сер. : Філософія. Культурологія.* 2013. № 2. С. 112-115.

158. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. К. ; Львів : НАДУ, 2012. 456 с.

159. Савченко О. Досвід реформування української освіти: спроба наукової рефлексії. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія. К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С. 385-396.

160. Салань Н. Підготовка майбутнього педагога до здійснення позаурочної роботи з математики як важливе завдання сучасних ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2014. № 1 (108). С. 124–128.

161. Сарбей В. Г. Становлення і консолідація нації та піднесення національного руху на Україні в другій половині XIX ст.. *Український історичний журнал.* К., 1991. № 5. 158 с.

162. Семенюк Н. Компетентнісна модель безперервної освіти та технології її реалізації в Україні. *Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць*. К.: ВІР УАН, 2013. Вип. 73 (№ 6). С. 293–295.

163. Сергійчук О. Мовна ситуація у вищих навчальних закладах України (1955 – 1965). *Етнічна історія народів Європи*. 2000. Вип. 6. С. 4-7.

164. Сингаївська А. Філософія освіти та її концептуалізація у століття освіти. *Гуманітарний часопис*. 2007. № 4. С. 87-95.

165. Сисоєва О. С. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. К. : ВД ЕКМО, 2011. 368 с.

166. Сисоєва С. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку. К.: ВД ЕКМО, 2011. 344 с.

167. Сисоєва С. Освітологічний контекст освітніх реформ. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія. К. : ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. С.133-154.

168. Скотна Н. Сутність глобалізації та її вплив на розвиток вищої освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Сер. : Філософія*. 2012. Вип. 26. С. 71-83.

169. Смольська Л. Успіх фінської ступеневої освіти в контексті сучасного розвитку суспільства. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 1.1. С. 77.

170. Смужаниця Д. Система вищої освіти Франції: історичний досвід та сучасний стан. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 29. С. 211-213.

171. Солодка А. Глобальна компетентність як імператив XXI століття. *International Science Journal of Education & Linguistics*, 2024. 3(2), 8-18.

172. Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти «Основні тенденції щодо створення зони європейської вищої освіти». Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2004. С. 133–135.

173. Субтельний О. Україна: історія. К. : Либідь, 1994. 736 с.

174. Сунь-Цзи. Мистецтво війни. Львів, Видавництво Старого Лева. 2021. 112 с.

175. Супрунова І. В Оптимізація кількості шкіл в Україні: регіональний аспект. *Проблеми теорії та методології бухгалтерського обліку, контролю і аналізу.* 2012. Вип. 1 (22). С. 366-370.

176. Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект. Монографія. За ред. Н.Г. Ничкало. К. 450с.

177. Сухомлинська О. В. Педагогіка Михайла Драгоманова − обличчям до України. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 4 (153). С. 63-66.

178. Сухомлинська О. Програми національного виховання в умовах освітніх цивілізаційних змін. *Шлях освіти*. 2010. № 4. С. 4-8

179. Табачек І. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя: автореф. дис. … канд. філос. наук: спец. 09.00.10 – філософія освіти. К., 2005. 22 с.

180. Табачник Д. Мир без України? Харків: Фоліо, 2009. 540 с.

181. Тевікова О. Русифікаторська політика радянської влади в галузі освіти в роки тимчасової лібералізації тоталітарної системи. *Актуальні проблеми вітчизняної та всесвітньої історії: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Рівне : РДГУ, 2008. Випуск 13. С. 84-89.

182. Терзі О. С. Реалізація права на освіту. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2011. № 1. С. 118-121.

183. Терзі О. С. Розвиток політичних прав і свобод у роботах М. Драгоманова. *Наука. Релігія. Суспільство*. 2013. № 1. С. 119-123.

184. Ткаченко, Н., & Веньцзін, Ю. Трансверсальні компетентності: еволюція поняття через призму контекстів. Наукові інновації та передові технології, 2022. 5(7), 130-143.

185. Ткачова Н. Історія розвитку цінностей в освіті: монографія. Харків: Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. 423 с.

186. Товканець О. Розвиток професійно-технічної освіти в Україні. *Науковий вісник Ужгородського національного університету Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2011. Вип. 23. С. 183-185.

187. Топузов О. Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 16-27.

188. Україна: друга половина XX століття: нариси історії. К. : Либідь, 1997. 350 с.

189. Університет і місто: стратегії та практики взаємодії: колективна монографія. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2022. 340 с.

190. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах : навч. посіб. : у 2 ч. Ч. 1 : Теоретичні засади формування систем управління якістю надання освітніх послуг. Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2011. 136 с.

191. Усатенко Т. Українська національна школа: минуле і майбутнє (український вибір). К.: Наукова думка, 2003. 285 с.

192. Фадєєв В. Переобрамлена амбівалентність: соціальне і національне в українській політичній культурі. *Studia politologica Ucraino-Polona*. 2013. Вип. 3. С. 326-332.

193. Федик Т. А. Погляди М. І. Пирогова на організацію багатоступеневої системи освіти у державі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2011. Вип. 34 С. 199-204.

194. Федорчук О. Політична наука в Україні: процес формування та інституціоналізації. *Емінак*. 2010. № 1-4. С. 90-94.

195. Філософія освіти : навчальний посібник. К. : Вид-во НПУ ім..М. П. Драгоманова, 2009. 329 с.

196. Фіцула М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.

197. Франко І. З новим роком. Мозаїка: Із творів, що не ввійшли до Зібрання творів у 50 т. Львів : Каменяр, 2002. 432 с.

198. Франко І. Поза межами можливого. Зібрання творів. У 50-ти томах. К.: Наукова думка, 1986. Т. 45. 574 с.

199. Франко І. Поза межами можливого. Що таке поступ? Одвертий лист до галицької молодежі. К. : ПрАТ «Українська Прес-група, 2012. Вид. 1. 80 с.

200. Хижняк З. Києво-Могилянська академія : монографія. К. : Вища школа, 1981. 236 с.

201. Хміль О. Особливості системи вищої освіти у Франції. *Молодь і ринок*. 2010. № 9. С. 95-99.

202. Центральний Державний архів громадських об'єднань. ф.1, оп. 24, спр. 3524, арк. 81.

203. Чернявська О. В. Фандрайзинг. Навч. посіб. – 2-е вид., з доопрац. та допов. К.: Алерта, 2015. 272 с.

204. Чорний О. Роль філософських понять в історії культури та філософії освіти України. *Культура і сучасність.* 2013. № 1. С. 21-27.

205. Шабайкович В. Чергова імітація бурхливої діяльності по підвищенню якості навчання в середній школі. Експрес. 2016. № 28 (8626). С. 69–82.

206. Шевчук Д. Сучасний університет: традиція, яка творить майбутнє. За редакцією Дмитра Шевчука, Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. С. 17-32.

207. Шендерук О. Б. Дослідження педагогічної діяльності факультетів іноземних мов внз україни (90–ті рр. XX – поч. XXI століття): історіографічно-джерелознавчі аспекти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2016. Вип. 133. С. 259-263.

208. Язловецька О. Зміст роботи загальноосвітнього навчального закладу щодо формування позитивного іміджу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип. 125. С. 234–240.

209. Якименко О. Зміст і особливості трансформації вищої освіти в Україні. *Наукові праці. Сер. : Державне управління*. 2012. Т. 181, Вип. 169. С. 41-44.

210. Якимчук О. Філософсько-психологічні підвалини освітнього простору тоталітарного суспільства. *Вища освіта України*. 2015. № 1 (14). С. 81-86.

Іноземні джерела:

211. 2015 ERI-Net regional study on transversal competencies in education policy and practice (Phase III): preparing and supporting teachers in the Asia Pacific to meet the challenges of twenty-first century Learning; regional synthesis report. 2016. Bangkok: UNESCO Office Bangkok.

212. Al-Emran, M., and Al-Sharafi, M.A. Revolutionizing education with industry 5.0: challenges and future research agendas. *International Journal of Information Technology*, 2022. 6(3), 1-5.

213. Anderson-Levitt, K., & Gardinier, M. P. Introduction contextualising global flows of competency-based education: polysemy, hybridity and silences. *Comparative Education*, 57(1), 2021. P. 1–18.

214. Archer, L, Dawson, E, DeWitt, J, Seakins, A & Wong, B 2015. Science capital: A conceptual, methodological, and empirical argument for extending bourdieusian notions of capital beyond the arts, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 52, p. 922-948.

215. Ares Nancy, Cochell Laura, The role of cultural capital in claims to educational sovereignty. *Journal of Curriculum Studies*, 2021. 54 (1), 18–37.

216. Ashton, T.S. The Industrial Revolution 1760-1830. NY: Oxford University Press. 1997.

217. Auduc J. Bayard-Pierlot J. Le système éducatif français. CRDP. Académie de Créteil. 2000. 192 p.

218. Balcar J., et al. Transferable Competences across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level. Luxembourg: Publications Office of the European Union (version without appendices), 2011. 84 p.

219. Belchior-Rocha, H., Casquilho-Martins, I., & Simões, E. (2022). Transversal Competencies for Employability: From Higher Education to the Labour Market. *Education Sciences*, 12(4), 255.

220. Bourdieu P. Outline of a Theory of Practice (Cambridge Studies in Social and Cultural Anthropology), Cambridge University Press. 2021.

221. Bourdieu Pierre, Passeron, Jean-Claude, Reproduction in education, society and culture, London: Sage Publications. 1977.

222. Carayannis, E.G., and Morawska, J. University and Education 5.0 for Emerging Trends, Policies and Practices in the Concept of Industry 5.0 and Society 5.0. In Machado, C.F., Davim, J.P. (eds) Industry 5.0. Springer, Cham. 2023.

223. Carayannis, E.G., and Morawska-Jancelewicz, J. The Futures of Europe: Society 5.0 and Industry 5.0 as Driving Forces of Future Universities. *Journal of the Knowledge Economy*, 2022. 13, 3445–3471.

224. Care E., Luo R. Assessment of transversal competencies: policy and practice in the Asia-Pacific region. Bangkok: UNESCO Office Bangkok. 2016.

225. Clark G. Industrial Revolution. In Durlauf, S.N., Blume, L.E. (eds) Economic Growth. The New Palgrave Economics Collection, 2010. 148-160. Palgrave Macmillan, London.

226. Claussen, S & Osborne, J Bourdieu's notion of cultural capital and its implications for the science curriculum, *Science Education,* 2013. Vol. 97, p. 58-79.

227. Competence Assessment in Education: Research, Models and Instruments. Editors: Detlev Leutner, Jens Fleischer, Juliane Grünkorn, Eckhard Klieme. Cham: Springer, 2017. 503 p.

228. Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education. Ed. by Martin Mulder. Cham: Springer, 2016. 1142 p.

229. DeWitt, J, Archer, L, & Mau, A. Dimensions of science capital: exploring its potential for understanding students' science participation, International Journal of Science Education, 2016. Vol. 38 (16), p. 2431–2449.

230. Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives. Ed. by Geoffrey Elliott, Chahid Fourali, Sally Issler. London: Continuum, 2010. 336 p.

231. García-Álvarez, J., Vázquez-Rodríguez, A., Quiroga-Carrillo, A., & Priegue Caamaño, D. Transversal Competencies for Employability in University Graduates: A Systematic Review from the Employers' Perspective. *Education Sciences,* 2022. 12(3), 204.

232. Goffman E, The Presentation of Self in Everyday Life, University of Edinburgh Social Sciences Research Centre. 1956.

233. Goggin D., Sheridan I., Lárusdóttir F., Guðmundsdóttir G. Towards the identification and assessment of transversal skills. 13th International Technology, Education and Development Conference, 2019. 2513-2519.

234. Gorodnichenko Yuriy, Kudlyak Marianna, Şahin Ayşegül, The effect of the war on human capital in Ukraine and the path for rebuilding, IZA Policy Paper, 2022, №. 185.

235. Hall James, Allan Alexandra, Tomlinson Michael, Kelly Anthony, Lindorff Ariel, Negative capital: a generalised definition and application to educational effectiveness and equity, Oxford Review of Education. 2020. 47(3), 316–334.

236. Hecker, S, Haklay, M, Bowser, A, Makuch, Z, Vogel, J & Bonn, A Citizen Science: Innovation in Open Science, Society and Policy. 2018. UCL Press, London.

237. Hermawati, S., Correa, R., Mohan, M., Lawson, G., & Houghton, R. Defining human-centricity in Industry 5.0 and assessing the readiness of ergonomics/human factors communities in UK. *Ergonomics*, 2024. 1–20.

238. Hussin, A.A. Education 4.0 made simple: Ideas for teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 2018. 6(3), 92-98.

239. Ivanov, D. The Industry 5.0 framework: viability-based integration of the resilience, sustainability, and human-centricity perspectives. *International Journal of Production Research,* 2022. 61(5), 1683–1695.

240. Johnson D. N. Now that's Controversial! Tracing the Influence of Policy Discourses on History Education Reform in the Balkans. *History and Anthropology*, 26(2). P. 2015. 165–186.

241. Kelly T. A History of Adult Education in Great Britain. Liverpool: Liverpool University Press, 1992. 425 p.

242. King, H, Nomikou, E, Archer, L, & Regan, E. Teachers Understanding and Operationalisation of 'Science Capital', *International Journal of Science Education*, 2015. Vol. 37(18), p. 2987–3014.

243. Lase, D. Education and Industrial Revolution 4.0. *Jurnal Handayani*, 2019. Vol 10 (1), 48-62.

244. Legi, H., Damanik, D., and Giban, Y. Transforming Education Through Technological Innovation In The Face Of The Era Of Society 5.0. Educenter: Jurnal Ilmiah Pendidikan, 2023. 2(2), 102–108.

245. Leng, J., Sha, W., Wang, B., Zheng, P., Zhuang, C., Liu, Q., Wuest, T., Mourtzis, D. and Wang, L. Industry 5.0: Prospect and retrospect. Journal of Manufacturing Systems, 2022. Vol. 65, 279-295.

246. Long-Term Governance for Social-Ecological Change Bernd Siebenhüner, Marlen Arnold, Klaus Eisenack, Klaus H. Jacob (Eds.). London: Routledge. 2013.

247. Martínez-Clares, P., & González-Morga, N. Teaching methodologies at university and their relationship with the development of transversal competences. Cultura y Educación, 30(2), 2018. P. 233–275.

248. Mobo F. Education 5.0: Navigating the Future of Learning. In Preconceptions of Policies, Strategies, and Challenges in Education 5.0., 2024. 268-274.

249. Mokyr, J., and Strotz, R.H. The Second Industrial Revolution, 1870-1914. Northwestern University. 1998.

250. Monteiro, S., Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. Self-perceived competency and self-perceived employability in higher education: the mediating role of career adaptability. *Journal of Further and Higher Education,* 44(3), 2018. P. 408–422.

251. More, D.C., and More, C. Understanding the Industrial Revolution (1st ed.). Routledge. 2000.

252. Noddings N. Happiness and Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 308 p.

253. Nokkala T. Institutional Autonomy and the Attractiveness of the European Higher Education Area – Facts or Tokenistic Discourse? European Higher Education at the Crossroads: Between the Bologna Process and National Reforms. Part 1. New York-London: Springer, 2012. P. 59–82.

254. Nora P. Les Lieux de mémoire. Paris: Gallimard, 1984–1992. 7 vols. Tome II: La Nation. Vol. 1. Paris: Gallimard, 1986. 576 p.

255. Osipovskaya, E., Coelho, A., Tasi, P. Transversal Competencies Assessment and Pedagogical Methods for Higher Education: A Literature Review. In: Zimmermann, R., Rodrigues, J.C., Simoes, A., Dalmarco, G. (eds) Human-Centred Technology Management for a Sustainable Future. IAMOT 2024. Springer Proceedings in Business and Economics. Springer, Cham. 2024.

256. Osorio J. Assessing the ICT Training Conditions for Educational Managers. Management of Education in the Information Age: The Role of ICT. Fifth Working Conference on Information Technology in Educational Management (ITEM 2002), 2002, Helsinki, Finland. London: Kluwer Academic Publishers, 2003. P. 155-166.

257. Poludyonnyi Illya, Livin Mark, What is war like? Psychological experience of a full-scale invasion, Kyiv: Nash Format. 2024.

258. Preston J. Competence Based Education and Training (CBET) and the End of Human Learning: The Existential Threat of Competency. London: Palgrave Macmillan, 2017. 140 p.

259. Prigogine, Ilya; Stengers, Isabelle. Order out of Chaos: Man’s New Dialogue with Nature. New York: Bantam Books, 1984. 349 p.

260. Rosengren Mats. Doxologi (en essä om kunskap). Åstorp: Retorikförlaget. 2008.

261. Sahlberg P. Educational change in Finland. A. Hargreaves, A. Lienerman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.) Second International Handbook of Educational Change. New York, 2010. P. 323–348.

262. Shahroom, A. A., & Hussin, N. Industrial Revolution 4.0 and Education. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2018. 8(9), 314–319.

263. Stearns, P.N. The Industrial Revolution in World History. NY: Routladge. 2020.

264. Swartz L. Symbolic Power, Politics, and Intellectuals: The Political Sociology of Pierre Bourdieu. Chicago: The University of Chicago Press, 2013. 292 p.

265. Technology Innovations for Behavioral Education. Ed. by Mary Banks Gregerson. New York: Springer Science & Business Media, 2011. 72 p.

266. Thomson Pat, 2016, Educational Leadership and Pierre Bourdieu, London: Routledge.

267. Usmaedi U. Education curriculum for Society 5.0 in the next decade. Jurnal Pendidikan Dasar Setiabudhi, 2021. 4(2), 63-79.

268. Xu, X., Lu, Y., Vogel-Heuser, B. and Wang, L. Industry 4.0 and Industry 5.0 – Inception, conception and perception. Journal of Manufacturing Systems, 2021. Vol. 61, 530-535.

Електронні ресурси та нормативно-правові акти:

269. Bologna process – European Higher Education Area [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.ehea.info/

270. Communication from the Commission «The International Dimension of the European Research Area». [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.cordis.lu/rtd2992/fp-debate/cec.htm#proposal

271. European Commission (2021) Industry 5.0 - Towards a sustainable, human-centric and resilient European industry. Available online: https://ec.europa.eu/info/publications/industry-50_de

272. Forward from Berlin: the Role of the Universities [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.unige.ch/eua

273. Official website of the Educational Ombudsman of Ukraine, 2024, https://eo.gov.ua/ (06.04.2024).

274. The Bologna Process and the European Higher Education Area [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.unige.ch/eua

275. Аналітичний звіт про панельну дискусію на тему «Вектор розвитку позашкільної освіти: виклики часу». [Електронний ресурс]. Режим доступу: education-ua.org/ua/draft-regulations/437-analitichnij-zvit-pro-panelnu-diskusiyu-na-temu-vektor-rozvitku-pozashkilnoji-osviti-vikliki-chasu

276. Аналітичний огляд «Становище української мови в 2014-2015 роках» [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/research/analitichniy_oglyad_stanovishche_ukrainskoi_movi_v_20142015_rokakh/

277. Безсмертний А. Про три конверти для міністра Квіта [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://reider-nau.com/pro-tri-konverti-dlya-ministra-kvita/

278. Беловольченко Г. Нова українська школа: утопічні мрії, катастрофа чи реальний шанс змінити країну [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://dyvys.info/2016/12/20/nova-ukrayinska-shkola-utopichni-mriyi/

279. Болонський процес в Україні: стан і проблеми реалізації [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://old.niss.gov.ua/monitor/May08/09.htm

280. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами: пошуки та перспективи [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.fl-life.com.ua/inclusion/?page_id=454

281. Витяг з Концепції виховання дітей та молоді у національній системі світи. Робота кураторів академічних груп у вищому навчальному закладі: методичний посібник. Вінниця : ВНТУ, 2010. 154 с.

282. Вища освіта: європейський вимір та українські перспективи: Матеріали слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти 18 червня 2008 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article;jsessionid=6066A0400FAB1E84E9959C9F73C24540?art_id=48987&cat_id=45821

283. Війна та освіта. Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. (2023). Дослідження благодійного фонду savED за підтримки Міжнародного фонду «Відродження». Електронний ресурс. Режим доступу: URL:https://cedos.org.ua/researches/vijna-ta-osvita-yak-rik-povnomasshtabnogo-vtorgnennya-vplynuv-na-ukrayinski-shkoly/

284. Гожик А. (2024). Інституційний розвиток з урахуванням стратегічних цілей і завдань розвитку вищої освіти в Україні. Стратегія розвитку вищої освіти України в умовах надзвичайних ситуацій та криз воєнного стану. Розбудова мережі закладів вищої освіти України. Електронний ресурс. Режим доступу: URL:https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/6_gozhyk-2024_09_23.pdf

285. Горбань Ю. Чим 12-річна школа краща за ту, що прикрили у 2010-му /Юлія Горбань. Укрінформ. 17.12.2016. Режим доступу: https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2141228-cim-12ricna-skola2016-krasa-za-tu-so-prikrili-u-2010mu.html

286. Горбачьов С. Чим запам'ятається Сергій Квіт на посаді міністра освіти [Електронний ресурс] Режим доступу: http://osvita.ua/school/51094/

287. Гудовсек О. Сучасні тенденції розвитку естетичного виховання молодших школярів [Електронний ресурс] / Оксана Гудовсек. Нова педагогічна думка. – 2012. – № 4 (72). – Режим доступу: http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19057-suchasni-tendenci%D1%97-rozvitku-estetichnogo-vixovannya-molodshix-shkolyariv.html

288. Декларація Європейської асоціації університетів «Сильні університети для сильної Європи». Глазго, 2005.

289. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») / Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. N 896 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF

290. Дроздовський Д. Нова українська школа як школа читання [Електронний ресурс]. Режим доступу:

https://day.kyiv.ua/uk/blog/suspilstvo/nova-ukrayinska-shkola-yak-shkola-chytannya

291. Закон України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2010. № 46. С. 545

292. Закон України «Про внесення змін і доповнень до Закону Української РСР «Про освіту» від 23.03.1996 № 100/96-ВР. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1996. № 21. ст. 84.

293. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 № 2984-III. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2002. № 20. С. 134.

294. Закон України «Про дошкільну освіту» від 11.07.2001 № 2628-III. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2001. № 49. С. 259

295. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-XIV. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1999. № 28. С.230

296. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39.

297. Закон України «Про освіту». Законодавство України про освіту: зб. законів. К. : Парламентське вид-во, 2002. 159 с.

298. Закон України «Про позашкільну освіту» від 22.06.2000 № 1841-III. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2000. № 46. С. 393.

299. Закон України «Про професійно-технічну освіту» від 10.02.1998 № 103/98-ВР. Відомості Верховної Ради України (ВВР). 1998. № 32. С. 215

300. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://kpi.ua/bologna

301. Інтерв'ю міністра освіти і науки України Сергія Квіта [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://mon.gov.ua/usi-novivni/komentari/2015/05/19/interv

302. Калінічева Г. Євроінтеграційний поступ системи вищої освіти України: нові можливості чи нові проблеми? [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://veche.kiev.ua/journal/1594

303. Карп'як О. Закон про вищу освіту: вчитися по-новому [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.bbc.com/ukrainian/entertainment/2014/09/140909_education_law_ko

304. Катеринчук О. Модернізація системи освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://intkonf. org/katerinchuk-ov-modernizatsiya-sistemi-osviti/

305. Коляда М. 7 причин пишатись «Новою Українською школою» [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zaxid.net/7_prichin_pishatis_novoyu_ukrayinskoyu_shkoloyu_n1401728

306. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні Лісабон, 11 квітня 1997 року (Конвенцію ратифіковано Законом N 1273-XIV від 03.12.99) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_308

307. Концепція гуманітарної освіти України : Затв. наказом Міністерства освіти України від 10 квіт. 1996 р. К., Ґенеза, 1997. 13 с.

308. Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами / Рішення колегії Міністерства освіти і науки України та Президії Академії педагогічних наук України від 23 червня 1999 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: shosta.at.ua/zakonbaza/13_.doc

309. Концепція Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки / Розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 квітня 2006 р. N 202-р [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/202-2006-%D1%80

310. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років: Проект [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/

311. Концепція середньої загальноосвітньої школи України: Проект [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://naps.gov.ua/ua/press/announcements/910/

312. Котлярова О. О. Етапи реформування вищої освіти кінця XX – початку XXI сторіччя [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN1/r1/07koopds.pdf

313. Кошляк А. «Нова українська школа – це школа для життя у XXI сторіччі» – інтерв'ю з міністром освіти і науки України [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://hromadske.ua/posts/nova-ukrainska-shkola-tse-shkola-dlia-zhyttia-u-xxi-stolitti-interviu-z-ministrom-osvity-i-nauky-ukrainy

314. Красняков Є. Державна політика в галузі освіти України: уроки та перспективи розвитку [Електронний ресурс]. Євген Красняков. Інформаційно-аналітичні матеріали Верховної Ради України VI скликання 2008-2012 рр. 25 жовтня 2012 Режим доступу: http://kno.rada.gov.ua/komosviti/control/uk/publish/article;jsessionid=0DE6F5F75B8A9A9A6A72AA6A704C1096?art_id=53486&cat_id=59325

315. Крюкова К. Особливості освіти у Швеції, що варто запозичити українцям [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://bhfoundation.com.ua/news_940.html

316. Лазуркевич, С 2025. Через війну 1,4 млн школярів виїхали з України: з якими проблемами вони стикаються. Доступно : https://zaxid.net/cherez_viynu_14_mln_grn_shkolyariv_viyihali_z_ukrayini_z_yakimi_problemami_voni_stikayutsya_n1606989#.

317. Левада С. Прощальна сага про міністра Квіта [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://reider-nau.com/proshhalna-saga-pro-ministra-kvita/

318. Лілія Гриневич, міністр освіти і науки: «Я вирішила, що цей виклик треба приймати» [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://dt.ua/internal/liliya-grinevich-ministr-osviti-i-nauki-ya-virishila-scho-cey-viklik-treba-priymati-_.html

319. Михайлик А. Українська школа: переображення [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://grinchenko-inform.kubg.edu.ua/nova-ukrayinska-shkola/#.We9aIFS0PIU

320. Національна доктрина розвитку освіти. Освіта і наука України: шляхи модернізації: (Факти, роздуми, перспективи). К. : Грамота, 2003. С. 178 – 201.

321. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України : [авт. В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.] ; за заг. ред. В.Г. Кременя. К. : Пед. думка, 2011. 303 с. (До 20- річчя незалежності України).

322. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року/ Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013

323. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepcziya.pdf

324. Нова Українська школа: місія здійснена [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=5166

325. Панченко В. Чи поширюється влада Януковича на міністра Табачника [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://day.kyiv.ua/uk/article/panorama-dnya/chi-poshiryuietsya-vlada-yanukovicha-na-ministra-tabachnika

326. Паращенко Л. Фінансування шкільної освіти: більше чи ефективніше [Електронний ресурс]. Освітня політика: портал громадських експертів. 02.07. 2014. Режим доступу: http://education-ua.org/ua/article/264-finansuvannya-shkolnoji-osviti-bilshe-chi-efektivnishe

327. Позиційний Меморандум Інституту стратегічних досліджень «Нова Україна» щодо тимчасового та обмеженого формату ухваленої Угоди про асоціацію між Україною та ЄС [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://newukraineinstitute.org/media/news/351/file/Memorandum.docx

328. Покідна В. Врятувати професійну освіту [Електронний ресурс]. Валерія Покідна. 7.04.2016. Режим доступу: http://www.segodnya.ua/opinion/pokidinacolumn/vryatuvati-profesynu-osvtu-705822.html

329. Покідна В. Закриття маленьких шкіл: покращення освіти і економія бюджету [Електронний ресурс]. 30.11.2015. http://www.segodnya.ua/opinion/pokidinacolumn/zakrittya-malenkih-shkl-pokrashchennya-osvti-ekonomya-byudzhetu-671622.html

330. Поперечна Л. Комунікативні здібності вчителя як одна з важливих складових його професіограми. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Електронне наукове фахове видання. 2012. Вип. 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_14

331. Про акредитацію вищих навчальних закладів / Постанова Кабінету Міністрів України 01.06.1992 № 303 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/303-92-%D0%BF

332. Про додаткові заходи щодо забезпечення розвитку освіти в Україні. Указ Президента України від 09.10.2001 № 941/2001 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/941/2001

333. Про ліцензування, атестацію та акредитацію навчальних закладів / Постанова Кабінету Міністрів України від 12.02.1996 № 200 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/200-96-%D0%BF

334. Про Основні напрями реформування вищої освіти в Україні / Указ Президента України від 12.09.1995 № 832/95 [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/832/95

335. Про перехід загальноосвітніх навчальних закладів на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання / Постанова Кабінету Міністрів України № 1717 від 16 листопада 2000 р. Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2700/

336. Проблеми і перспективи розвитку середньої освіти в Україні [Електронний ресурс] / Ольга Коловіцкова, Юрій Луковенко, Володимир

Нікітін, Наталя Слухай, Сергій Слухай. 16.07.2008. Режим доступу: http://osvita.ua/school/method/1032/

337. Проект концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/

338. Пшенична Л. В. Болонський процес у його генезесі і розвитку [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/apdu/2009-1/doc/1/13.pdf

339. Рекомендації парламентських слухань на тему: «Запровадження 12-річної загальної середньої освіти в Україні: проблеми та шляхи їх подолання» / Постанова Верховної Ради України від 6 липня 2010 року N 2441 // Відомості Верховної Ради України (ВВР). 2010. № 39. С. 520.

340. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_975

341. Розвиток волонтерського руху через діяльність шкільних євроклубів України та Польщі. Підготовка до «ЄВРО 2012» [Електронний ресурс] : Грант Міжнародного фонда “Відродження”. Програма “Схід-Схід: Партнерство без кордонів” / Міжнародні проекти, що виконувалися в Україні. — Режим доступу:
http://www.irf.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=36426&Itemid=486

342. Саламанюк Т. Студенти на Майдані: 5 уроків протесту. Недостатній радикалізм і відсутність адекватних лідерів [Електронний ресурс]. Режим доступу:
http://texty.org.ua/pg/article/editorial/read/52710/Studenty_na_Majdani_5_urokiv_protestu_Nedostatnij

343. Соколов С. Квіти освіти. Яку спадщину залишив у МОН екс-президент Могилянки [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.dw.com/uk

344. Стеценко Н. Проблеми впровадження болонського процесу в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://pedagogika.at.ua/publ/problemi_vprovadzhennja_bolonskogo_procesu_v_ukrajini/1-1-0-527

345. У Львові і Луцьку – бунти проти Табачника [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.unian.ua/politics/335661-u-lvovi-i-lutsku-bunti-proti-tabachnika.html

346. Українські освітяни ознайомилися з польськими молодіжними программами [Електронний ресурс] : Програма “Схід-Схід: Партнерство без кордонів” / Міжнародні проекти, що виконувалися в Україні. — Режим доступу: http://www.irf.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=33594:2011-07-01-05-41-34&catid=26:newseast&Itemid=66

347. Якою має бути нова українська школа? [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.edcamp.org.ua/single-post/2016/02/29