

Сидорчук Н.Г. Перетворювальна функція педагогічних знань // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 156-177.

ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНА ФУНКЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ

Сучасний розвиток вітчизняної економіки вимагає швидкого входження молодого спеціаліста у професію. За таких умов віддають перевагу не тільки високому рівню професійної кваліфікації фахівця, але й певним *професійно значущим якостям особистості*, що підвищують рівень його соціальної успішності, конкурентоспроможності на європейському ринку праці, відповідальності за результати професійної діяльності, особистісного самовираження, саморозвитку, самореалізації, а дослідники, відповідно, все частіше віддають перевагу поєднанню мотиваційно-когнітивних та поведінкових компонентів структури особистості у ході обґрунтування моделі майбутнього фахівця.

Вища освіта набуває у зазначеному контексті принципово нового звучання, а перед сучасною професійною освітою постає завдання не тільки озброїти майбутнього фахівця професійною кваліфікацією, але й, у більш широкому розумінні, створити умови для оволодіння ним цілим комплексом компетенцій [6, с. 37]. За таких умов важливим підґрунтям підготовки фахівців з вищою освітою на сучасному етапі розвитку суспільства постають принципи демократизації, інтернаціоналізації, диверсифікації, гуманізації, впровадження яких у практику діяльності вищих навчальних закладів здійснюється шляхом інтеграції професійної та соціально-гуманітарної підготовки студентів, а одним із засобів розв'язання поставленого завдання у вищій освіті є синтез педагогічних та психологічних концепцій, глибоке психологічне осмислення закономірностей

навчальної діяльності, принципів та методів навчання й управління навчальним процесом.

Як відомо, *педагогіка* як наука та навчальний предмет виконує загальну функцію трансляції культури. Вона включена у навчальні програми вищих закладів освіти для студентів усіх напрямів підготовки та є складовою гуманітарної, соціально-гуманітарної (у класичних університетах, технічних закладах освіти), професійно-педагогічної (у педагогічних навчальних закладах) підготовки майбутніх фахівців як компонент їх цілісної фахової підготовки. Зазначену сферу досліджували О. А. Абдулліна, І. А. Зязюн, В. А. Кан-Калік, Н. В. Кузьміна, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, В. А. Семиченко, В. О. Сластьонін, Г. В. Троцько та ін.

У широкому розумінні педагогіку (*грец. παιδαγωγική* – майстерність виховання) розглядають як науку про спеціально організовану цілеспрямовану і систематичну діяльність з формування людини (в тому числі в різні історичні епохи), шляхи і форми організації зазначеного процесу. У визначеному контексті розглянемо становлення філософсько-педагогічних поглядів на освічену людину, роль і місце освіти у процесі набуття людиною своєї культурної суті, що склалися історично, а також окреслимо перспективи розвитку системи професійно-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Як відомо, онтогенез, що забезпечує становлення людини як істоти соціальної, називається соціалізацією. Процес соціалізації, що управляється та контролюється суспільством, на відміну від стихійних форм, прийнято називати освітою – феномен, вивченням механізмів реалізації якого й займається педагогіка. Освіта, як частина засобу виробництва матеріального життя, за допомогою двох взаємопов'язаних процесів – навчання та виховання – здійснює цілеспрямоване формування необхідного для суспільства типу особистості. Відповідно вивчення освіти як такої, її становлення, розвитку, особливостей у різні історичні епохи забезпечує можливість

проаналізувати у розвитку перетворювальну функцію загальнопедагогічних концепцій.

Над проблемою освіти мислителі працюють з часів Античності. Ними введено поняття "*пайдейя*" (*πάιδειά*) як перетворення людини засобами виховання та освіти. Ґрунтуючись на зазначеному понятті й розглянемо *педагогіку* як *засіб трансляції культурних надбань людства*.

Уже давньогрецькі філософи демонструють оригінальні системи виховання й освіти, а їх перетворювальний ефект окреслювався залученням людини до культури, до універсального знання, до добродесної поведінки, які й склали сутність людського життя. Акцентуючи увагу на тому, що скарби душі – це найвище багатство, що не зникає, давньогрецькі філософи розглядали *освіту* як *абсолютну цінність справжнього людського життя*. Звернемо увагу на тому, що благородство душі, уявлення про добродесність, про мистецтво, релігію, мову, культуру у цілому не даються людині з моменту появи її на світ, вони показували, якою магічною силою для становлення людського початку є знання [13, с. 12].

Необхідно відзначити, що античні філософи по-різному наповнювали змістом поняття "*пайдейя*". Разом з тим, незмінним у їх тлумаченнях залишався аспект виховання людини для життя у державі. Усі конструкції "*пайдейї*" спрямовані на обґрунтування нового типу суспільного виховання, що дозволяє більш органічно пов'язувати індивідуальне життя громадян з буттям держави. За В. Йегером, "*пайдейя*" для античних мислителів – це генетична морфологія ідеальних стосунків людини і цілісної спільноти [7, с. 106].

Наприклад, у Платона "*пайдейя*" – це шлях, який має пройти громадянин, що прагне до досягнення ідеалу духовної та фізичної досконалості ("*калокагатії*"). Досягнення зазначеного ідеалу Платон пов'язував із засвоєнням культури суспільного життя, з набуттям мудрості, мужності, розважливості, почуття справедливості, військових,

громадянських, моральних та інтелектуальних чеснот, тобто чеснот справжніх – "*арете*" [14, с. 329].

Ще одне тлумачення давньогрецького розуміння "*найдейя*" вніс Аристотель. Він пов'язав його не тільки з засвоєнням людиною необхідних для добродесного життя знань, але й з розвитком її здібностей до винесення правильних суджень. На думку Аристотеля, тільки належним чином освічена людина може визначити правильність висновків іншого. Тільки освічена людина, вважав він, має можливість сама робити висновки практично про все. Це є своєрідним мистецтвом і ним необхідно оволодівати шляхом освіти (*παιδεία*), орієнтованої на формування добродесної лінії поведінки людини, тобто відповідних навичок, звичок, практик, стверджував мислитель. Досягнення зазначеної мети, на думку Аристотеля, має реалізовуватися у процесі виховання та занять, встановлених за законом [2, с. 288].

До ідеї призначення освіти зверталися й давньоримські мислителі (Сенека, Цицерон, Тацит та ін.). Ними введено у обіг близьке до "*найдейї*" за змістом поняття *humanitas* (людяність). На основі його використання філософи обґрунтовували специфічний шлях набуття базової для людини якості – гуманності. Ставлячи у центр своїх філософських умовиводів поняття *humanitas*, вони підкреслювали, що сутність освіти не може бути зведена до тривіального засвоєння знань та до методів їх трансляції, вона визначає цілісне формування людини [13, с. 13].

Таким чином, висновки античних філософів про освіту торкаються питань, пов'язаних з її роллю у житті людини та ідеалу освіченої людини, властивостей та якостей, яких вона набуває шляхом освіти, як то: здатність до добродесного образу життя в умовах соціального цілого тощо.

Проблемам освіти людини відводилося значне місце й у працях середньовічних теологів та філософів (Ориген, Августин Аврелій, Боецій, Абельяр, Дунс Скот, Фома Аквінський та ін.). Педагогіка виховання вірою практично протягом семи століть була шляхом залучення людей до

релігійного розуміння істин добра і зла, пороку та добродітності. Орієнтація на любов до Бога, на безгрішність перед Його образом складала ядро навчально-виховного процесу у зазначений історичний період. Педагогіка виховання на засадах віри була звернена до душі людини, яка, працюючи, мала дозволити тлумачити, усвідомлювати і, головне, прийняти серцем представлену та відкриту людям Божественну істину.

Релігійна педагогіка Середніх віків заперечувала античні ідеали освіти, акцентуючи увагу на формуванні у людини таких якостей, як шанування Бога, смиренність перед його волею, а також на розвиток у неї здібностей пізнання світу, себе, іншого крізь призму релігійного бачення. З цього приводу, наприклад, відомий мислитель Середньовіччя, християнський неоплатонік Августин Аврелій, що розглядав людську душу як незалежну від тіла духовну субстанцію, міркував так: "До вивчення наук веде нас подвійний шлях – авторитет та розум. Відносно часу передує авторитет, відносно суті справи – розум". Августин констатує, що "всяка людина перетворюється на освічену із неосвіченої, а всяка неосвічена не може знати того, якою вона має з'явитися перед людьми, що навчаються, і шляхом якого життя можна стати здібним до навчання". Як наслідок, на його думку, авторитет є найбільш надійним провідником у істинне знання, однак вищим авторитетом має стати авторитет не людський, а божественний.

У текстах Августина найголовніше завдання вихователя представлено як опозиційне виховним ідеям Античності. Істинне виховання, на його думку, має вилучати з вихованців дух язичницької громадянськості та наповнювати його духом християнського благочестя. Виховання таким чином, наполягав він, зводиться до навчіння тому, як необхідно вести правильне життя, що відповідатиме євангельським канонам [1, с. 129-130].

Роздуми про роль освіти у житті людини Фоми Аквінського, іншого видатного теолога Середньовіччя,

ґрунтуються на ідеях Аристотеля про душу як певну форму тіла. Заперечуючи Августина, який вважав, що душа має здатність безпосередньо споглядати Божественну істину, Фома Аквінський стверджував, що людській душі притаманний розум. І хоча розум людини обмежений (для неї недосяжний ряд істин Божественного порядку, що є предметом віри), вона все ж має пріоритет перед почуттями у сфері пізнання. І тому успішне виховання, на думку Фоми Аквінського, має доносити до вихованців релігійні істини, що спасають їх життя, у доступному та зрозумілому вигляді. Тренування інтелекту, а не волі, як у Августина, має, с погляду Фоми Аквінського, складати ядро педагогіки – виховання вірою [1, с. 135-141].

Таким чином, для Середньовіччя характерне розуміння освіти як єдино вірного шляху до пізнання Бога та божественної сутності душі, а розуміння "людини, що навчається", як істоти, що засвоює за допомогою освіти непорушні норми буття, осяяного релігійними істинами.

Епоха Відродження продовжила пошук орієнтирів освіти, шляхів та способів формування "людини освіченої". Було відновлено та оновлено цілий ряд античних ідеалів. Наприклад, набув нового сенсу термін "*humanitas*", що використовувався давньоримськими мислителями й означав якості освіченої людини, необхідні їй для активної участі у житті суспільства. Поняття "гуманізм" стало наріжною характеристикою епохи Ренесансу, що здійснила спробу деперсоналізації Бога ("природа є Бог у речах" – Дж. Бруно, "світ занурений у Бога" – М. Кузанський). Гуманізм епохи втілювався у спробу зрозуміти людину у її різноманітних взаємозв'язках і взаємостосунках із світом (Н. Макіавеллі, М. Монтень та ін.). Упевненість у величчі людини, віра у її необмежені можливості пройшли наскрізною лінією через праці мислителів цього періоду. Ідейний настрій епохи Відродження отримав блискуче літературне відображення у творі "Речи о достоинстве человека" італійського гуманіста Піко делла Мірандоли.

У ньому автор зазначає, що Бог, створивши людину, спеціально наділив її "невизначеним образом" і, поставивши її у центр світу, сказав: "Я не зробив тебе ні небесною, ні земною, ні смертною, ні безсмертною, щоб ти сама, вільний і славний майстер, сформувала себе в образі, якому ти віддаєш перевагу. Ти можеш переродитися у нижчі, нерозумні істоти, але й можеш переродитися за велінням своєї душі у вищі, божественні... О, вище і чарівне щастя людини, якій притаманне володіння тим, чим захоче, і бути тим, ким хоче!" [15, с. 249]. Таке бачення людини запрочаткувало в епоху Відродження шлях "відкриття нею самої себе" як шлях до відкриття істин у ході отримання освіти, яку, відповідно, вважали універсальним ключем, що вивільняє в людині божественний потенціал.

Освічена людина в епоху Відродження сприймалася як істота, що у ході навчання оволодівала вміннями будувати своє життя, втілюючи у нього вимоги божественної суті душі та розкриваючи у ній свої розумні та природні можливості.

До проблеми освіти зверталися й у Новий час, коли у цілому освіта трактувалася як оволодіння інтелектуальними знаннями у поєднанні зі знаннями, що носили практичний характер. Це визначало перспективу раціональної організації й побудови лінії свого життя конкретною людиною. Освічена людина у Новий час ототожнювалася зі звільненим від природних недоліків суб'єктом, що загартовував себе інтелектуально і значною мірою обмежував свої ірраціональні потяги [13, с. 17]. У роботах видатних філософів цієї епохи (Ф. Бекон, Р. Декарт, Б. Спіноза, Г. В. Лейбніц та ін.) обґрунтовується розуміння значення освіти для формування інтелектуальних здібностей людини та загартування її тілесних сил.

Такий підхід до проблеми освіченості людини притаманний ідеї Я. А. Коменського, що визначив педагогічні погляди епохи. Хоч вихідним положенням роздумів Я. А. Коменського була не людина у її природності, а людина у її ставленні до Бога, чеський мислитель був абсолютно

впевнений у тому, що тільки "спрямовуючи учнів до істинних знань, добрих звичок та глибокого благочестя" можна допомогти їм "навчитися всьому, що необхідно для нинішнього та майбутнього життя" [11, с. 11-12]. З цією метою він прагнув зібрати всі знання людства в єдину систему ("пансофія") та розробити універсальний педагогічний метод передачі їх тим, хто навчається.

Педагогічна думка Нового часу внесла корективи в уявлення про "освічену людину", що сформувався в епоху Відродження. Для Нового часу стало характерним її розуміння як істоти, що пізнає у контексті освіти відкриті інтелектом людини закони світотворення, соціального і практичного життя, що засвоює знання, які дозволяють їй, приборкуючи бажання, раціонально вибудовувати лінію свого життя.

Питання, пов'язані з освітою та вихованням людини, активно обговорювалися і теоретично осмислювалися й в епоху Просвітництва, що проголосила всевладдя розуму і непохитність суспільного прогресу. Філософські погляди визнаних діячів зазначеного часу Вольтера, Д. Дідро, Ж. Ламетрі, К. Гельвеція, Ж.-Ж. Руссо, Б. Мандевіля та ін., що стосувалися осмислення феномена освіти, суттєво відрізнялися один від одного. Разом з тим, зазначені позиції поєднує спільність проблем та підходів до їх розв'язання. Упевненість представників епохи Просвітництва в силі знання, що очищує душу, у розумності світоустрою, спонукала їх розглядати освіту як дієвий засіб включення людини у раціональний порядок універсуму. Розуміння всезагальності розумного та раціонального спонукало просвітників вважати, що світло розуму може змусити невігластво замовчати, що розум може дозволити конкретному індивіду звільнитися від сили, позбавившись його випадкових та егоїстичних інтересів, пристрастей, помилок та відкрити в ньому можливість для ведення іншого, розумного способу життя [13, с. 18].

На підтвердження такого оптимістичного бачення ролі розуму й освіти можна навести міркування Ж.-Ж. Руссо, який

поділяв розуміння людини як природної істоти, почуттєві нахили якої спонукають її прагнути до самозбереження, задоволень та уникати страждань. Він доводив, що тільки за допомогою освіти можна зробити людину хазяїном особистого та громадського життя. Усунення нерозумності мислитель пов'язує з переходом від "природного стану до громадянського", в якому інстинкт у поведінці людини буде замінений справедливістю, що надає їй діям морального характеру [17, с. 198].

Філософсько-педагогічна думка епохи Просвітництва внесла у розуміння "освіти людини", що висунув Новий час, ряд додаткових аспектів. "Освічену людину" розглядають як таку, що за допомогою освіти приборкує своє егоїстичне начало та стає складовою "Розумного світового порядку", стаючи провідником та реалізатором ідеї неперервного прогресивного суспільного розвитку.

Німецька класична філософія (друга половина XVIII – початок XIX ст.) запропонувала свої ракурси розв'язання проблеми освіти. І. Кант став першим, хто окреслив шляхи побудови педагогіки й освіти на антропологічному підґрунті. Саме антропологія, відповідно його поглядам, має визначити те, що людина "як істота, яка діє вільно, робить або може та повинна робити себе сама" [8, с. 351]. Своє антропологічне кредо І. Кант втілює і в працях, присвячених педагогіці. У них він доводив, що "людина – єдине створіння, що підлягає вихованню" [9, с. 445].

Ще один цікавий підхід до розгляду проблеми освіти у німецькій класичній філософії був запропонований Г. Гегелем. З його погляду, освіту необхідно розглядати як сходження індивіда до всезагального досвіду та знання. Гегелівське розуміння освіти як відчуження від природного буття та сходження до всезагальності акцентує увагу на проблематиці становлення "Я"-індивіда, його самосвідомості. За Гегелем, освіта – це те, що відлучує індивіда від своєї природної сутності, тобто дозволяє дистанціюватися від власних особистих потягів, потреб, інтересів і тим самим піднятися до всезагального у сферу духа [5, с. 325].

Німецькій класичній філософії вдалося збагатити існуючі погляди на освічену людину. Розуміння того, що освіта – засіб творення людиною себе та світу, в якому вона живе, що освіта завжди є віддзеркаленням часу, що освіта забезпечує індивіду набуття самосвідомості, стало значимим додатком до напрацьованого попередньо розуміння значення освіти. Запропонований німецькою класичною філософією погляд на освіту визначив зміни й в уявленнях про освічену людину. До найважливіших характеристик стали відносити здібності до отримання загальнозначимих знань, до розуміння історичної ситуації і усвідомлення себе.

Період з середини ХІХ до початку ХХ ст., що визначив завершення епохи класичної філософії та перехід до її посткласичної форми, вніс кардинальні зміни у дискусію про освіту. Завершення формування так званого "індустріального суспільства" призвело до радикальної перебудови соціальних структур попередньої епохи. Зміни, що відбулися, визначили необхідність перегляду сутності історії, яка вже розглядається як специфічно людський спосіб буття, як "єдина справжня наука про людину" (К. Маркс). Занурення у таке розуміння історичності стало приводом усвідомлення людиною власної обмеженості, скінченності. Таку міру почали проектувати на весь людський досвід, культуру. Істина перестала розглядатися як щось довершене та незмінне. Гегелівський панлогізм був усунений, увійшов в обіг ірраціоналізм у тлумаченні дійсності людського буття (С. К'єркегор, А. Шопенгауер). Час став надавати пріоритет індивідуальному перед всезагальним, абстрактні конструкції втратили довіру, "земна" проблематика, а не Абсолютний Дух уже цікавить філософів (Ф. Ніцше – "воля", К. Маркс – "праця" та ін.). Запити часу звернули увагу філософів на феномен мови – незмінного посередника між людиною і світом, людиною і людиною. Герменевтика набула самостійного значення (В. Дильтей) [13, с. 22-25].

Роздуми цілого ряду мислителів набувають прагматичного характеру. Відповідно до змін ідейних

поглядів змінюється й характер дискусії про освіту, у якій активну участь беруть Г. Спенсер, Ф. Ніцше, В. Дільтей та низка російських філософів, серед яких П. Д. Юркевич, П. О. Флоренський, Б. П. Вишеславський, І. О. Ільїн, С. Л. Франк та ін. У цілому, їх філософсько-педагогічні погляди відбивають спрямованість пошуку освітою середини ХІХ – початку ХХ ст. своєї автентичності. Уявлення щодо освіченої людини у цей період повною мірою відобразило своєрідність такого пошуку. *"Освічена людина" – така, що може у процесі освіти усвідомити свою включеність в історію, у соціальне життя, усвідомити своє життєве призначення, глибинні устремління своєї душі, навчатися розкривати у контексті буття свої внутрішні духовні та тілесні можливості, розв'язувати питання практики, пов'язані з її особистим та суспільним життєустроєм.*

Як результат інтенсивного розвитку людства у ХХ столітті з'являється цілий ряд несхожих, іноді протилежних за своїм ідейним змістом підходів до розв'язання проблеми освіти та її ролі у житті людини і суспільства. Безпосереднім приводом, що стимулював множинність розуміння феномена освіти, стала необхідність осмислення кризової ситуації буття людини у світі з розширенням індустріалізації, низки воєн, соціальних та екологічних потрясінь. В умовах прогресування негативних явищ, постійно збільшується розрив у рівнях забезпечення різних суспільств, нарощування демографічного неблагополуччя та виникнення реальної загрози деградації людського генофонда, розсіювання ілюзії щодо можливого процвітання людства на основі всезагальної грамотності, вичерпаності просвітницької картини світу, і, головне – відсутності збалансованих уявлень про способи зміни ситуації, що склалася, дискусія вийшла на новий рівень. Освіту у межах цієї дискусії стали розглядати під кутом зору відповідальності за ситуацію, що склалася у світі.

Розв'язання визначеної проблеми учасники дискусії стали пов'язувати з пошуком нових підходів до навчання підростаючого покоління, підходів, що дозволили б в умовах

загострення глобальної кризи виховувати культурну, освічену та відповідальну за свою поведінку людину.

Теоретичною основою такого діалогу постали феноменологія (Е. Гуссерль, М. Хайдеггер та інш.), герменевтика (Х.-Г. Гадамер, П. Рікер та ін.), філософська та педагогічна антропологія (М. Шелер, Х. Плеснер та ін.), персоналізм (Е. Муньє, Ж. Лакруа та ін.), екзистенціалізм (К. Ясперс, А. Камю та ін.), філософія мови (Б. Рассел, Д. Мур та ін.), структуралізм (Р. Барт, К. Леві-Строс та ін.), психоаналіз (З. Фрейд, К.Г. Юнг, Е. Фромм та ін.), біхевіоризм (Дж. Уотсон, Б.Ф. Скіннер та ін.), когнітивна психологія (Ж. Піаже, Дж. Брунер) та цілий ряд інших наукових галузей.

У поле зору дослідників освіти потрапили найрізноманітніші питання, що стосувалися зазначеної сфери. Позитивістські орієнтовані науковці вивчати проблеми статусу педагогічної науки, структури педагогічного знання, дескриптивних, нормативних та ціннісних висловлювань у педагогіці (А. Фішер, Р. Лохнер, Р. Пітерс).

Дослідники, орієнтовані на гуманітарне знання, предметом вивчення обрали теми, пов'язані зі специфікою людського буття: "діалог двох свідомостей" у контексті їх зустрічі в освітньому просторі, комунікативна природа освітнього процесу (М. Бубер, К. Шиффер). Тематичне поле досліджень, орієнтованих на гуманітарне знання, включило у себе також проблематику, зорієнтовану на виявлення сенсу освіти та на інтерпретацію реалій формування нового образу людини у контексті її навчання та виховання (Г. Рот, К. Динельт та ін.). Досліджувалися й проблеми, що торкалися історико-культурного, герменевтичного (Г. Ноль, Е. Венигер), особистісного (М. Шелер, Е. Муньє), прагматичного (У. Джеймс, Д. Дьюї) аспектів становлення людини в освітньому просторі [13, с. 26-32].

Загалом, філософсько-педагогічна проблематика, пов'язана з осмисленням ролі освіти у період загострення кризи людського буття, що прийшлася на початок-середину

XX ст. (дві світові війни, революції та громадянські війни, жахи ГУЛАГу та ін.), актуалізувала перегляд уявлень про "освічену людину". У новій інтерпретації "освічена людина" не тільки носій тих чи інших наукових та утилітарних знань, але й у першу чергу істота, що набуває у контексті освіти можливість стати особистістю, сформуванню своє неповторне та унікальне "Я", набутти здатність розуміти себе, іншого та нести відповідальність за те, що відбувається у світі.

Розуміння феномена освіти та розвитку людини у її контексті у період останньої третини XX – початку XXI ст. втратило однозначність та набуло поліфонічного характеру. Поряд з уявленнями про освіту як про механізм трансляції тим, хто навчається, значимого соціокультурного досвіду, як про місце виховуючої діалогічної зустрічі "Я" та "Ти" отримало розповсюдження й тлумачення освіти як засобу формування мовленнєвої компетентності того, хто навчається, включення його у простір "мовленнєвих ігор", залучення до символічного, ігрового за своєю суттю універсуму. Людина, що навчається, за таких умов розглядалася як істота, яка здатна у ході освітнього процесу до використання мов культури, інтеграції текстів культури, до оволодіння навичками й уміннями вступати у комунікативну взаємодію, порозумітися із собою та іншими.

Останнім часом прогресивна світова спільнота все частіше звертається до думки про те, що вища освіта в усіх країнах світу переживає нелегкі часи. Цей факт зумовлений виникненням своєрідного розриву між освітою з усіма її провідними елементами (цілі, структура, зміст, методи навчання) та умовами життя суспільства, що різко змінилися за останні десятиріччя.

На питання, які якості повинен мати молодий спеціаліст, роботодавець, як правило, відповідають таким переліком: високий рівень загальноосвітньої підготовки, здатність приймати самостійні рішення, готовність до перенавчання, до опанування нових тенденцій та набуття нових знань, уміння працювати в групі, комунікабельність. Цей перелік – не що інше, як нове уявлення про освічену людину, своєрідна

модель її провідних життєвих функцій. Така модель найбільш адекватна вимогам сучасного суспільства. Ключові характеристики нової моделі – освіченість, безперервність навчання, самостійність – знаходяться в явному протиріччі з існуючою педагогічною системою, зорієнтованою головним чином на запам'ятовування, відтворення та пасивне виконання запропонованих завдань.

Вимоги часу призвели до того, що у розвитку світової вищої школи вже визначились загальні глобальні тенденції. Провідними серед них є гуманізація та гуманітаризація вищої освіти, які визначають потребу гуманізації професійної підготовки за рахунок *педагогічної складової*. Особливого значення в цьому контексті набуває модернізація вищої освіти в Україні адекватно до завдань, визначених Болонською угодою, основні положення якої спрямовані на поширення знань та інформації з метою здійснення глибоких соціально-економічних перетворень [12].

Теоретичний аналіз сучасного стану вивчення "Педагогіки" у вищих навчальних закладах різних типів засвідчив, що протягом останніх десятиліть під впливом розвитку педагогічної науки її функції і зміст суттєво змінилися. Традиційно у галузевих вищих навчальних закладах уведення предметів педагогічного циклу забезпечувало можливість майбутнім фахівцям отримання другої спеціальності – викладача певного галузевого напрямку (А. В. Глузман, В. В. Сагарда, В. А. Семиченко).

У сучасних умовах педагогіка як навчальна дисципліна виконує не тільки професійну, але й загальнокультурну та теоретико-методологічну функції, які реалізує через зміст, що спрямований на озброєння студентів науково-педагогічними знаннями, збагачення їх досвіду розв'язання навчальних завдань, стимулює інтерес до майбутньої професійної діяльності тощо. Тобто, в умовах розвитку системи освіти в загальному контексті європейської інтеграції, як відзначає В. А. Козаков, педагогічна підготовка у вищому навчальному закладі повинна розглядатися не тільки і не стільки як

підготовка вчителів, викладачів, скільки як *шлях гуманізації професійної підготовки і суспільства у цілому в контексті побудови єдиного європейського освітнього простору* [10, с. 7].

Особливої значущості визначена проблема набуває на етапі отримання вищими навчальними закладами статусу класичних університетів, оскільки у сучасному суспільстві професійна підготовка фахівців усіх галузей господарства включає педагогічну складову (галузеві педагогіки: авіаційна, військова інженерна, культурно-освітня, лікувальна тощо).

Університетська освіта – найголовніша складова сучасної вищої освіти. Університет – класичний, найстаріший та найпоширеніший тип вищого навчального закладу. Тому саме на прикладі університетської освіти вважається доцільним проаналізувати зміст педагогічної складової професійної підготовки майбутніх фахівців.

У процесі еволюції університетської освіти сформувалися її історично змінні парадигми, кожна з яких утворилася залежно від домінування в певну історичну епоху ідеального уявлення людини про універсальне знання. Термін "парадигма" був запозичений педагогікою з філософії, де це поняття має декілька дефініцій. В античній і середньовічній філософії воно характеризувало галузь вічних ідей як прототип, зразок, відповідно до якого Бог – Деміург створює світ. Відомо, що термін "парадигма" вперше запропонував позитивіст Г. Бергман. Проте пріоритет у вживанні й поширенні цього терміну належить Т. Куну, який в книзі "Структура наукових революцій" (1962) обґрунтував сутність парадигми як сукупності фундаментальних знань, цінностей, переконань і технічних прийомів, що сприймаються за зразок наукової діяльності [20, с. 634].

У сучасній науці термін "парадигма" визначають як систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, що приймаються за зразок вирішення проблеми всіма членами наукового співтовариства. У 90-х рр. ХХ століття цей термін став постійно використовуватися в педагогіці,

набув педагогічного значення. Є. В. Бондаревська, С. В. Кульневич, В. О. Сластьонін стверджують, що педагогічна парадигма – сталий погляд, який став звичним, певний стандарт, зразок рішення освітніх і дослідницьких задач [3; 19, с. 36-44.].

Н.В. Бордовська, А. О. Реан пропонують наступну класифікацію парадигм університетської освіти: культурно-ціннісна; академічна; професійна; технократична; гуманістична [4, с. 151-152].

Культурно-ціннісна парадигма спирається на засвоєння студентами універсальних елементів культури і фундаментальних цінностей минулих поколінь засобами систематичного і поглибленого вивчення надбань великих мислителів. Навчання найчастіше відбувалося латинською чи грецькою мовами, що характерно для перших університетів. Культурно-ціннісна парадигма орієнтувала молодь на різнобічне пізнання оточуючого світу. Випускники університетів отримували лише звання освіченої людини – філософа чи богослова. Така стратегія освіти з давніх часів до нашого сьогодення традиційно належить до феномену класичної освіти.

Академічна парадигма університетської освіти характеризується пріоритетом теоретичних знань і розвитком фундаментальних наук, орієнтацією на підготовку випускників університету до пошуку нових знань, розуміння і пояснення оточуючого світу з теоретичних позицій. У межах цієї парадигми головною цінністю вважаються наукові знання про природу, людину в суспільстві, космос, життя. За типом та якістю засвоєння наукових знань, фундаментальних і прикладних досліджень розпочали виокремлювати такі види університетської освіти як біологічна, математична, філологічна, фізична, хімічна тощо. Головною академічною традицією університету визначається систематичне вивчення фундаментальних основ науки, яке передбачає безпосередню участь студентів у процесі наукових досліджень.

Професійна парадигма знайшла прояв у збагаченні і розширенні змісту університетської освіти. У межах цієї парадигми наука перестає бути самостійною у якості засобу пізнання і пояснення світу. Вона почала виконувати функцію виробничої сили, яка сприяє розвитку техніки і виробництва. У результаті подібного підходу університет почав концентрувати і розширювати не тільки спектр наукових знань, але й кращі зразки соціокультурної і професійної діяльності людини. З того часу в університетах почали отримувати вищу медичну, юридичну, економічну, педагогічну, інженерно-технічну та іншу вищу професійну освіту як відповідь на соціальний запит суспільства.

Технократична парадигма виступає на перший план у ХІХ-ХХ століттях як своєрідний світогляд, суттєвими рисами якого є: примат техніки і технології над науковими і культурними цінностями, вузькопрагматична спрямованість вищої освіти і розвитку наукового знання. При визначенні мети і змісту університетської освіти згідно цієї парадигми домінують інтереси виробництва, економіки і бізнесу, розвитку техніки і засобів комунікації. У зв'язку з цим у ХХ ст. з гуманітарною та природничо-науковою компонентами університетської освіти відбулися суттєві, далеко не кращі зміни. З цього приводу напевно слід звернутися до роздумів видатного українського мислителя Г. С. Сковороди (1722-1794): "Що може бути гірше за людину, яка володіє знаннями найскладніших наук, але не має доброго серця? Вона усі свої знання застосовує для зла" [18].

Наразі альтернативою технократичній і професійно-прагматичній парадигмі університетської освіти виступає гуманістична (*від лат. Humanus* – людський, людяний) орієнтація університетської освіти. Згідно гуманістичної парадигми головною цінністю університетської освіти постає особистість людини з її здібностями та інтересами. В умовах університету молода людина повинна отримати універсальну

освіту і вибрати сферу професійної діяльності не тільки за ознакою соціальної значущості, але й за власними мотивами та інтересами, що забезпечує самореалізацію особистості. Саме тому до теперішнього часу пріоритетним у галузі модернізації національної системи освіти визнається особистісно орієнтоване навчання.

Сутність цього підходу відповідно до Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.), полягає у необхідності забезпечення вищою школою таких умов, за яких стає можливим перетворення особистісно-суспільних цілей на дієвий внутрішній стимул професійного становлення майбутніх спеціалістів, розвитку і закріплення в них активної професійної позиції, творчого стилю діяльності, гуманістичних цінностей [16]. Цей процес повинен здійснюватися поступово, ґрунтуючись на врахуванні індивідуальних психологічних особливостей, ціннісних орієнтацій, професійних сподівань студентів, їхнього ставлення до отриманої професії, має сприяти розв'язанню суперечностей навчального процесу, досягненню гармонії між учінням і викладанням.

Згідно гуманістичної парадигми університетської освіти вища школа має забезпечити перетворення кожного студента з об'єкта на суб'єкт навчальної роботи, демократизацію і гуманізацію відносин у системі "викладач-студент", конкретизацію програми і змісту навчання, метою якого повинно стати формування професійних рис та гармонійного розвитку студента. Такий підхід до розв'язання проблеми забезпечує потребу в людях, готових до життя у постійно змінювальному соціумі, налаштованих і здатних творити нове у своїй діяльності, стимулювати, каталізувати (прискорювати) інноваційні освітні процеси, вихід яких на новий рівень забезпечує стабільність і розвиток соціуму.

За таких умов навчальний процес передбачає особистісну орієнтацію, спрямовану на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності,

пізнання, спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Центром і метою такої побудови навчального процесу є особистість. Ступінь гуманізації зазначеного процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості.

Особливе значення для вищої освіти має ще один аспект цієї проблеми: гуманізація означає не тільки набуття додаткових знань, органічно вбудованих у систему професійної освіти, але й удосконалення культури пізнання, формування ключових умінь предметного характеру.

У контексті гуманістичної освітньої парадигми принципово іншою бачиться і позиція педагога, якому належить бути не засобом, а визначальним чинником навчального процесу, соратником і супутником студентів-майбутніх фахівців на шляху пізнання. Він виступає провідною фігурою успішної педагогічної взаємодії, від нього залежить оперативність урахування їх особистісних якостей, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання.

Гуманізація професійної підготовки за рахунок *педагогічної складової* є інновацією у вищій освіті. Але, як справедливо стверджують вітчизняні науковці, інноваційною вона є тільки для нашої вищої школи, оскільки зарубіжні здобутки вже давно еволюціонують у гуманістичному напрямі, поступово трансформуючись у систему нових відносин.

Дослідження зазначеного феномену для студентів непедагогічних спеціальностей дозволило встановити деякі причини неоднозначного ставлення до педагогічної підготовки. Першою є очікування, що базується на підсвідомому формуванні оцінного судження про навчальний предмет. На їх думку дисципліни "виходили" за коло необхідних (з точки зору студентів) предметів, спрацьовував усталений прагматичний технократизм, а також термін

"педагогіка" викликав негативне ставлення до дисциплін у цілому (спрацьовував шкільний "досвід").

Усвідомлення зазначеного явища дає підстави для внесення коректив у навчальні плани університетів за рахунок введення педагогічних дисципліни галузевого спрямування: наприклад, для медичних спеціальностей – "Лікувальної педагогіки" замість "Загальної педагогіки", для економічних – предмету "Основи педагогіки" доповнювати дисципліною "Навчальний менеджмент", у закладах культури пропонується вводити курс "Мистецької педагогіки", в юридичних – "Педагогіки для правників", військових – "Військова педагогіка" тощо.

Відповідного оновлення потребує змістове наповнення дисциплін педагогічного циклу для непедагогічних спеціальностей, основною ознакою якого має стати врахування галузевого досвіду.

Педагогіка за своєю суттю ніколи не обмежувалася передачею існуючих зразків досвіду. Основним її призначенням завжди було творення людини, здатної змінювати світ, наповнювати його відповідно до запитів цивілізаційного розвитку новим змістом. Це положення має скласти підґрунтя для розробки сучасної системи професійно-педагогічної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Література

1. Антология педагогической мысли христианского Средневековья : [в 2-х т.]. – М. : Аспект Пресс, 1994. – Т. 1. – 437 с.
2. Аристотель. Никомахова етика : [в 4-х т.] / Аристотель. – М., 1983. – Т. 4. – 347 с.
3. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Бондаревская Е.В., Кульневич С. В. – Ростов-на-Дону : ТЦ "Учитель", 1999. – 560 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Бордовская Н. В., Реан А. А. – СПб : Питер, 2000. – 304 с. – (Серия "Учебник нового века").

5. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Философия духа / Г. Гегель. – М. : Наука, 1977. – 475 с.
6. Делор Ж. Образование – сокровище. UNESCO, 1996 / Ж. Делор // Университетская книга. – 1997. – № 4 – С. 37.
7. Йегер В. Воспитание античного грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / В. Йегер. – М. : "Греко-латинский кабинет" Ю.А. Шичалина, 1997. – 246 с.
8. Кант И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1966. – Т. 6. – 431 с.
9. Кант И. О педагогике // Трактаты и письма. / И. Кант. – М. : Наука, 1980. – 537 с.
10. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: [підручник] : у 2-х ч. / В.А. Козаков. – Ч. I. Психологія суб'єкта діяльності. – К. : КНЕУ, 2000. – 243 с. : іл.
11. Коменский Я. А. Великая дидактика / Педагогическое наследие / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1989.– 243 с.
12. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір / Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. – Харків, 2004.
13. Лукацкий М.А. Педагогическая наука: история и современность : [учебн. пособие] / М.А. Лукацкий. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2012. – 448 с. – ил.
14. Платон / под общ. ред. А.Ф. Лосева и В.Ф. Асмуса; пер. с древнегреч. : [в 3 т.] / Т. 1. – М., 1968. – 625 с.
15. Пико делла Мирандола Дж. Речь о достоинстве человека / Эстетика Ренессанса / Дж. Пико делла Мирандола. – М., 1981. – 386 с.
16. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України // Законодавчі акти України з питань освіти : зб. – К. : Парламент. вид-во, 2004.
17. Руссо Ж.-Ж. Об Общественном договоре : трактаты / Ж.-Ж. Руссо. – М. : ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2000. – 321 с.
18. Сковорода Г. С. Повне збір. творів : у 2-х т. / [редколегія: Шинкарук В. І. (голова), Євдокименко В.Ю., Махновець Л.Є., Іваньо І.В., Нічик В.М., Табачников І.А.]. – К. : Наук. думка, 1973. – Т. 2 – 574 с.
19. Слостенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 36-44.

Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция:
Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В.Г. Панов] – М. :
Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.