



## Освіта як провідник мобільності в поліетнічному організмі

Наталія СЕЙКО

З моменту прийняття «Декларації прав національностей» (1.10.1991 р.) та Закону «Про національні меншини в Україні» (25.06.1992 р.) розпочався процес дійсного національно-культурного відродження всіх національних меншин, які населяють нашу країну. А ще ж донедавна про національні меншини в Україні не прийнято було говорити на державному рівні. І тепер дають про себе знати серйозні проблеми, успадковані від колишнього СРСР, у якому декларувалася рівність усіх націй і народностей (так би мовити, де-юре і де-факто) проводилася відкрито чи напіввідкрито політика денационалізації під гаслом злиття націй і народностей в «єдину спільність — радянський народ».

Соціально-політична ситуація в розв'язанні національних питань призвела до різких асиміляційних процесів у країні. Кульмінацією цих процесів стала сумнозвісна теза про те, що «національного питання у нас не існує».

А втім, як засвідчує перепис населення 1989 р., в Україні проживають представники 110 національностей. Крім українців, до найбільших національно-етнічних груп належать: росіяни (14,4 млн), євреї (486 тис.), білоруси (440 тис.), молдавани (325 тис.), болгары (234 тис.), поляки (219 тис.), угорці (163 тис.) та румуни (135 тис.).

Перед Українською державою стоять численні національні проблеми. Проте питання розбудови шкільництва для національних меншин вже одразу стали осторонь інших як достатньо специфічні й складні. На те є кілька основних причин.

1. Ця проблема не вкладається в рамки «єдиної політехнічної школи», оскільки вимагає особливого підходу, особливої теоретичної моделі.

2. У країні поки що немає ні наукового, ні економічного потенціалу для її вирішення.

3. Досвід створення національних шкіл у 20 — 30-ті роки є достатньо привабливим, але при близькому ознайомленні з ним одразу постають знову ж таки численні проблеми, з котрими зіткнулася національна освіта (в розумінні освіта для національних меншин) як соціальна інституція.

4. Зі створенням таких специфічних навчальних закладів може виникнути (і це цілком зрозуміло) проблема соціалізації представників різних етносів.

Діалектика розвитку освіти, проте, диктує свої правила культурно-освітнього прогресу. З цієї точки зору національна освіта якнайкраще вкладається в схему закону єдності загального, особливого та одиничного, а саме:

А. Освіта для національних меншин являє собою **особливу** соціальну інституцію.

Б. Як особлива соціальна інституція вона складається з системи освітніх **одиниць**, які забезпечують культурно-освітні запити населення даного регіону.

В. Ці особливі одиниці, проте, повинні вкладатися в **загальний** соціальний інститут освіти для того, щоб був забезпечений механізм соціальної мобільності представників різних етносів у поліетнічному організмі України.

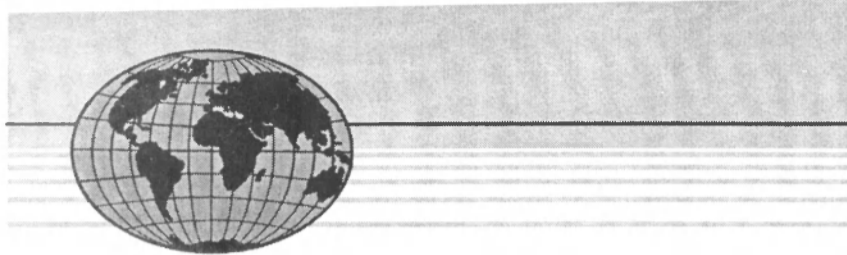
Йдучи далі за цією схемою, можна побудувати основні моделі розуміння ролі і місця національного шкільництва для неосновного етносу в межах поліетнічного суспільства.

1. Домінанта «загального» у вищезгаданій схемі може призвести до двох основних варіантів соціокультурної політики стосовно національних меншин:

а) якщо розмістити категорії в порядку спадання їх доміантності («загальне—особливе—одиничне»), то можна було б назвати таку ситуацію у національній освіті «культурно-освітнім фундаменталізмом». Під цим поняттям слід розуміти таке: школа має стати знаряддям соціалізації різних етнічних груп в єдиній домінуючій нації; інститут освіти забезпечує достатньо безболісні асиміляційні процеси, чим забезпечується національно-етнічна одноманітність суспільства; наявність інших освітніх типів заперечується і придушується;

б) «загальне—одиничне—особливе». Це не що інше, як так званий культурно-освітній консерватизм, котрий відображає такі принципові тези: школа виступає знаряддям соціалізації різних етнічних груп, одночасно зберігаючи в більшій чи меншій мірі їх культурні відмінності; в рамках соціального інституту освіти можуть існувати клітини (одиниці) етнічної самобутності (як окремі школи, предмети, факультативи, особливості виховного процесу та ін.).

Варіанти *а* та *б* відповідають

**ОСВІТА —  
XXI СТОЛІТТЯ**

так званому консервативному підходу в соціально-освітній політиці держави. Загалом цей тип підходів до шкільництва серед національних меншин можна назвати консервативним або формальним.

2. Домінанта другої та третьої категорій вищезгаданої схеми приводить ще до двох варіантів, а саме:

а) «особливе—загальне—одичне» та «особливе—одичне—загальне». Це культурно-освітня ситуація (іншими словами, освітній лібералізм), при якій забезпечуються: створення рівних освітніх можливостей для представників різних етносів; пом'якшення таким чином національних та соціальних суперечностей за допомогою школи як соціального інституту. Два варіанти цієї формули відображають вищий чи нижчий рівень участі загальнонаціональних інтересів у цих процесах;

б) «одичне—особливе—загальне» та «одичне—загальне—особливе». Даний тип формули має на увазі ситуацію так званого культурно-освітнього визволення, або культурно-освітньої індивідуалізації. Цим самим забезпечуються такі принципові положення: спрямованість освіти на задоволення потреб конкретної особи, конкретного учня; максимальне виявлення індивідуальності особистості під час її перебування в межах соціального інституту освіти (а йдучи за теорією безперервної освіти, все життя); персоналізація будь-яких видів і типів освіти.

Два варіанти цієї формули ілюструють індивідуальну спрямованість особистості, доміную в ній національно-освітні інтереси чи загальнокультурні.

Другий тип (модель) розуміння проблеми шкільництва для національних меншин можна назвати альтернативним чи новітнім.

Розглядаючи вияв цих моделей чи концепцій у різних країнах, можна дійти висновку, що

вони певною мірою мають місце у всіх країнах світу, які є національно неоднорідними, причому:

А. З погляду політичного колишній соціалістичний табір (чи система тоталітарних держав) в основному сповідував варіант 1а, пропагуючи абсолютну доміную загального над одичним та особливим. Що ж до сьогоднішньої системи освіти в цих країнах, то поки що робити якісь висновки надто важко, оскільки практично всі вони знаходяться в стані кризи; в кризовому ж стані соціальні інститути діють настільки нестабільно, що вести мову про стійкі тенденції та перспективи не доводиться. Стосовно індустріальних та постіндустріальних суспільств (які раніше прийнято було називати капіталістичним світом), то вони здебільшого є прихильниками моделей 2а та 2б залежно від прийнятих там соціально-культурних концепцій.

Б. З погляду регіонального одразу впадає в око, що європейське шкільництво більшою чи меншою мірою наслідує модель 1б, американське ж та канадське — 2а та 2б. Для прикладу детальніше розглянемо полікультурну модель освіти США, де, до речі, є численна польська діаспора, яка має розгалужену систему національної освіти.

Зі збільшенням різних етносів у поліетнічному організмі Сполучених Штатів склалася ситуація, що спричинилася до формування соціального замовлення на розробку нових форм навчання для національних меншин, які разом з основною нацією мають складати синтез-культуру, враховуючи специфіку різних культурних типів. Філософсько-методологічна основа полікультурної моделі почала складатися ще в 30-ті роки, в основному за концепцією Г. Каллена, який тоді запропонував вважати термін «рівний» не як таким, що означає «однаковий», а як таким, що має право бути іншим.

Першим етапом культурно-освітньої багатогранності стає двомовнокультурне навчання, яке передбачає:

1. Право на навчання рідною мовою.

2. Впровадження у навчальні програми елементів національної культури шляхом інтеграції навчальних курсів у вигляді окремих дисциплін із національної історії, географії, музики, літератури і мистецтва.

Для впровадження двомовнокультурного навчання уже самого початку довелося вирішувати дві групи завдань: демографічно-освітні (визначити кількісний і якісний склад неангломовного населення, співвідношення рідної та англійської мов, матеріалів із літератури, естетики та інших у програмах шкіл) та соціально-психологічні (різниця у психології сприйняття навчального матеріалу дітьми різних етнічних груп; проблеми соціального престижу та соціального статусу освіти національних меншин та ін.).

Поліетнічний склад, потреба в незалежній національній освіті, розв'язання проблем соціалізації (а вони передбачають виховання представників різних національностей в загальногромадському дусі) — всі ці об'єктивні чинники сприяли переходу до другого етапу освітньої багатогранності, а саме: перетворенню цієї концепції у двомовнобагатокультурне виховання та освіту, що передбачає вивчення культуросновних націй та народностей США, ознайомлення з їх історичним минулим і перспективами розвитку та ін. Нині ця концепція має назву полікультурної освіти і передбачає:

спеціальні навчальні програми;

підготовку вчителів для таких шкіл;

адміністративні заходи, що відповідають особливостям соціально-культурного життя національних меншин;

ОСВІТА —  
XXI СТОЛІТТЯ

встановлення толерантних міжнародних відносин усередині кожного шкільного організму;

навчання міжетнічного розуміння;

усвідомлення особи як частини цілого.

Європа, як уже зазначалося, схильна до наслідування іншої моделі національного шкільництва — «загальне—одиничне—особливе» або ж, по-іншому (загальне + одиничне) — «особливе». Освітні процеси в цьому разі повністю відповідають розвиткові процесів соціально-політичних (збереження своєї держави як суспільства — родини, що відповідає дотриманню моделі 1а, або ж держава виступає як суспільство—грумада, що є показником наслідування моделі 1б).

Розглядаючи специфіку побудови національного шкільництва в різних країнах, можна передбачити кілька компонентів, що складатимуть соціальний інститут освіти Української держави. Діалектично ці компоненти також цілком вкладаються у філософський зв'язок одиничного, особливого та загального.

1. Одиничний компонент (власне етнічний) передбачає збереження вогнищ національно-етнічної культури завдяки школі; розкриття специфічних світоглядних орієнтацій, морально-етичних норм, історичного та соціокультурного досвіду через зміст предметів суспільно-гуманітарного й естетичного циклів (мови, літератури, історії, фольклору, музики, образотворчого мистецтва та ін.); викладання цілої групи предметів на певному рівні навчання рідною мовою (для носія даного етносу).

2. Особливий компонент (регіональний) має на меті створення специфічної освітньої інфраструктури кожного регіону України; врахування цих освітніх регіональних особливостей у прогнозуванні соціокультурних перспектив регіону; виховання міжнародної толерантності, ознайомлення з культурою етно-

сів даного регіону. Цей рух до регіональної освіти можна представити як ланцюг взаємонаступних соціальних процесів, які доцільно показати схемою, де вихідним пунктом і методологічною основою служить теорія соціального реалізму (мал. 1).

3. Загальний компонент (загальнодержавний) передбачає формування громадянської свідомості, усвідомлення особи як частки українського суспільства; загальний інтелектуальний та фізичний розвиток особистості (через уведення блоку обов'язкових предметів природничо-наукового та суспільно-гуманітарного циклів); обов'язкове викладання державної мови.

Ці компоненти мають стати основою для нормальних соціалізаційних процесів, які стосуються представників усіх етносів і відбуваються в межах інституту освіти. Є ціла система чинників, які впливають на цей процес. Їх можна звести до такої схеми-моделі (назвемо її геометричною для зручності).

Перша група чинників має назву загальних, макро- або ще об'ємних чинників соціалізації в етнонаціональному розумінні цього явища. Сюди відносяться: 1) планета як сукупний чинник, місце і об'єкт життєдіяльності різних народів, у тому числі й уламків етносів у великих національних організаціях; 2) тип держави, в якій є той чи той етнос (національна меншина); 3) конкретна країна, на те-

риторії якої розглядається існування певної національної меншини.

Другу групу чинників можна умовно назвати лінійними. Це помірні чинники, до яких належать: 1) власна внутрішня структура етносу і його внутрішня сутність; 2) тип поселення, в якому проживають представники етносу (місто, селище, село, сукупність сіл, місто з певною кількістю сіл та ін.).

Третю групу чинників складають чинники точкові, або ультрапомірні. Саме вони являють собою не що інше, як інститути соціалізації представників даного етносу, а саме: 1) сім'я як основа збереження етнопсихології, етнопедагогіки даної національної меншини в умовах асиміляційних процесів поліетнічної держави; 2) школа, котра має враховувати специфіку етнокультури та етнопсихології учнів; 3) середовище однолітків як чинник соціалізації і, що особливо важливо, формування етносоціального статусу дитини.

Зауважимо, що викладена система чинників також задовольняє вищезгадану діалектику загального, одиничного та особливого. При цьому найменш дослідженими є, без сумніву, лінійні та точкові чинники етнічного аспекту соціалізації. Дослідження цих чинників буде надто обтяженим різними додатковими міркуваннями і доведеннями, якщо не взяти за аксіому, що всі вищезгадані об'єкти, факти, процеси і чинники є не що інше, як соціальні явища (п. 1 даного дослід-



Мал. 1

**ОСВІТА —  
XXI СТОЛІТТЯ**

су. Не випадково в поліетнічних організаціях рано чи пізно виникають серйозні соціолінгвістичні проблеми, які зачіпають передусім дітей — носіїв не-домінуючої національності. Більш чи менш реальний вихід із такої ситуації дає постановка культурно-освітнього питання у полі-культурному масштабі, причому «двигуном» соціального ліфта має стати базова система освіти (загальнонаціональний компонент), а «каркас» повинен

скласти компонент національний.

Звернемося ще до деяких функцій школи — тестуючої, селекціонуючої та розподільчої. Дошкільний етап тестування і селекціонування відбувається в етносімії. Школа — наступний етап, де заново перевіряється «вердикт» сім'ї, і саме при переході дитини з етнічно цільної сім'ї національної меншини в загальнонаціональну школу цей «вердикт» може зазнати значних змін. Тривалий час людство

схильне було бачити школу насамперед як освітній інститут. Її соціальна функція — «вливання» в учня певної суми знань і, наскільки це можливо, коригування його поведінки. Проте очевидно, що школа, залишаючись дійсно таким освітнім і виховним інститутом, водночас є частиною соціального механізму, який випробує здібності індивідів, просіює їх, селекціонує та визначає їхні майбутні соціальні позиції.

---

**Загальнотеоретичні аспекти  
інтеграції природничо-наукових  
і медичних знань студентів**

---

*Семен ГОНЧАРЕНКО,  
Ярослав КМІТ*

---

**М**едицина як галузь знань про людину — складний комплекс, базу якого становлять природничі дисципліни: фізика, хімія і біологія, а також елементи інших наук (психологія, етика, філософія, логіка, загальнотеоретичні й спеціальні медичні дисципліни тощо). На сучасному етапі з'являються нові медичні дисципліни, одночасно відбуваються інтеграція і диференціація медичних знань, пов'язаних з появою нових спеціальностей, зокрема, серцево-судинна хірургія, мікрохірургія, радіаційна гігієна та ін.

Завдання, які сьогодні стоять перед охороною здоров'я, постійно ускладнюються. Відомо, що успіхи медицини суттєво залежать як від матеріально-технічної бази і нагромадженого клінічного досвіду, так і від якості цілеспрямованої підготовки висококваліфікованих медичних спеціалістів. У цьому зв'язку зростає необхідність зміцнення взаємодії основних факторів, які впливають на якість професійної підготовки лікаря.

Сучасний лікар повинен мати значний запас знань і вмінь, зінтегрованих на основі природничих та спеціальних дисциплін, уміти поповнювати, розвивати та творчо застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Для цього йому необхідна фундаментальна підготовка в галузі діагностики та лікування, яка базується передусім на загальнотеоретичній та спеціальній фаховій підготовці з предметів медико-біологічного циклу.

Як свідчить практика, у системі вищої медичної освіти спос-

терігаються низький рівень знань і вмінь з природничих дисциплін, слабке розуміння їх зв'язку зі спеціальними предметами, відсутність інтересу до їх глибокого вивчення. На нашу думку, це значною мірою пов'язано з тим, що загальноосвітні дисципліни в закладах вищої медичної освіти вивчаються без належного профілювання, без урахування інтегративного і прогностичного аспектів.

Одним із важливих засобів удосконалення професійної освіти є, на наш погляд, інтеграція змісту, форм і методів навчання, при впровадженні котрої на дидактичний процес більш активно проєктуються як нові досягнення науки і техніки, так і професійно значущі компоненти фахової підготовки (знання, вміння, навички, спосіб мислення майбутнього спеціаліста).

В основі такої інтеграції лежать реальні процеси взаємопроникнення наук, відображення важливих досягнень суміжних наук, наприклад, біології і фізики, біології і хімії та ін. Характерною особливістю взаємодії природничих і медичних наук є те, що вони мають спільний об'єкт дослідження — людину як живий організм. У міждисциплінарну інтеграцію вклю-

