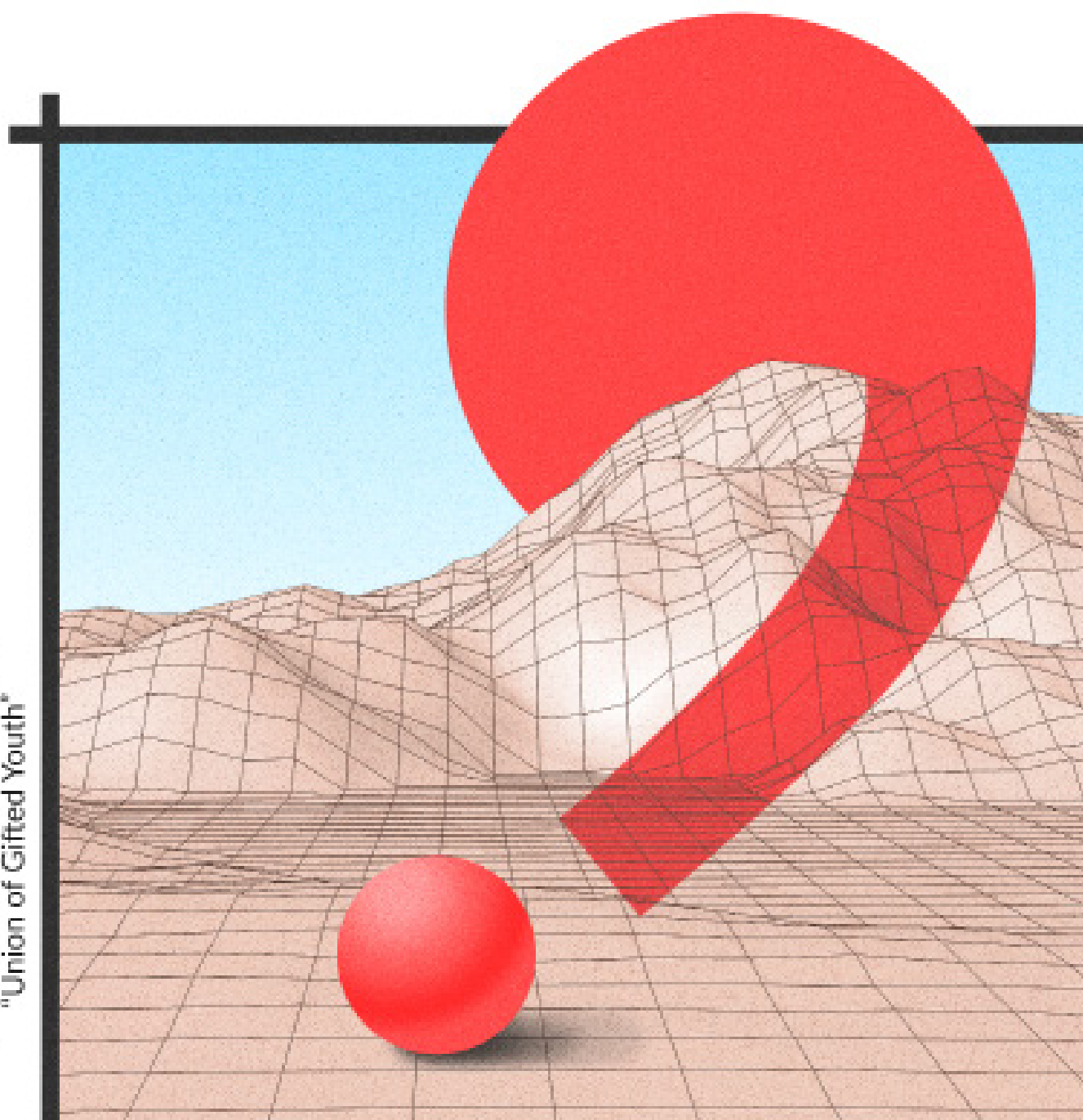


# Education Landscapes

2018, VOLUME 1



Ukrainian Civic Organization  
"Union of Gifted Youth"

# **Education Landscapes**

2018, VOLUME 1

**Editor-in-chief**

Dr Serhii Terepyschchi  
*National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine*  
Email: terepyschchi@gmail.com

**Editorial Board Members**

Professor Oleg Bazaluk  
*Pereyaslav-Khmelnyskyi State Pedagogical University,  
Ukraine*  
Email: bazaluk@ukr.net

Professor Olga Gomilko  
*H. Skovoroda Institute of Philosophy, Ukraine*  
Email: olga.gomilko@gmail.com

Dr Myroslava Hladchenko  
*National University of Life and Environmental Sciences  
of Ukraine, Ukraine*  
Email: hladchenkom@gmail.com

Dr Tetiana Matusevych  
*National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine*  
Email: sokmatus@gmail.com

Dr Olena Panych  
*National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine*  
Email: olenadn@yahoo.com

Dr Dmytro Shevchuk  
*National University of Ostroh Academy, Ukraine*  
Email: dshevchuk@gmail.com

Dr Denys Svyrydenko  
*National Pedagogical Dragomanov University, Ukraine*  
Email: denis\_sviridenko@ukr.net

Dr Vira Usyk  
*Vadym Hetman Kyiv National Economic University, Ukraine*  
Email: vivayoung70@gmail.com

Dr Mykhaylo Zhuk  
*Sumy Regional Institute of Postgraduate Education, Ukraine*  
Email: sumy\_zhuk@ukr.net

Education Landscapes is an avant-garde journal of post-colonial studies in education, aimed at exploring challenging and controversial processes and effects of indoctrination, corruption and lack of transparency in the transitional societies. The journal examines cultural, historical and sociological forces that shape education toward repressive forms of governance and compliance with center-periphery legacies. The journal will apply global standards of blind peer-review for proposals of special issues and research papers to encourage research on changes undertaken by post-colonial researchers seeking to build capacities of their students for independence, confidence, and critical inquiry.

The journal brings together innovative scholars to create and expand the environment for critical inquiry and academic freedom in educational institutions threatened by mindless competition, bureaucracy, and performativity. The journal will provide opportunities for collaboration and exchange of ideas in the community of researchers, educators, policy makers and citizens concerned about the lack of capacities for open and critical inquiry and global communication, previously monopolized by totalitarian regimes and corporate powers. The philosophy of anti-colonial capacity-building will be at the heart of conceptual and empirical investigations.

Headquartered in Kyiv, the journal will engage scholarly partnerships and networks globally. The journal was initiated by founders of the Ukrainian Civic Organizations "Union of Gifted Youth".

**Address:**

9, Pyrogova st.  
01601, Kyiv  
Ukraine

**Email:** som\_org@ukr.net

**Web:** <http://som.org.ua>

© Education Landscapes, 2018

© Ukrainian Civic Organizations "Union of Gifted Youth", 2018

# CONTENTS

<b>ABOUT THE JOURNAL.....</b>	<b>5</b>
<b>EDUCATIONAL LANDSCAPES: INTERNATIONALIZATION OR HOMOGENIZATION?</b>	
Serhii Terepyshchyi.....	6
<b>STEM /STEAM/ STREAM-EDUCATION AS NEW TREND IN UKRAINIAN EDUCATIONAL DISCOURSE</b>	
Svitlana Kutsepal .....	11
<b>THE UNIVERSITY AND ITS MISSION IN THE PERSPECTIVE OF MODERNITY</b>	
Dmytro Shevchuk .....	15
<b>PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE JESUIT ORDER: HISTORICAL ASPECTS</b>	
Yaroslav Kit.....	20
<b>UKRAINIAN LANGUAGE IN THE CULTURAL LANDSCAPE</b>	
Vladislava Zaichko .....	25
<b>CONTEMPORARY PROBLEMS OF THE METHODOLOGY OF THE RESEARCH OF INTERNATIONAL EDUCATION</b>	
Oleksyi Kiykov.....	29
<b>DIALOGUE OF CULTURES IN THE CONTEXT OF GLOBAL COMMUNICATION AND INFORMATION REVOLUTION</b>	
Marina Shevchenko.....	33
<b>AUTHORS.....</b>	<b>37</b>
<b>INVITATION TO THE PUBLICATION.....</b>	<b>38</b>

# ЗМІСТ

<b>ПРО ЖУРНАЛ</b> .....	5
<b>ОСВІТНІ ЛАНДШАФТИ: ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЧИ ГОМОГЕНІЗАЦІЯ?</b> Сергій Терепищій .....	6
<b>STEM /STEAM/ STREAM-ОСВІТА – НОВИЙ ТРЕНД В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТЯНСЬКОМУ ДИСКУРСІ</b> Світлана Куцепал.....	11
<b>УНІВЕРСИТЕТ ТА ЙОГО МІСЯ В ГОРИЗОНТІ СУЧАСНОСТІ</b> Дмитро Шевчук .....	15
<b>ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЄЗУЇТСЬКОГО ОРДЕНУ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ</b> Ярослав Кіт.....	20
<b>УКРАЇНСЬКА МОВА В КУЛЬТУРНОМУ ЛАНДШАФТІ</b> Владислава Заїчко.....	25
<b>СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТИ</b> Олексій Кийков .....	29
<b>ДІАЛОГ КУЛЬТУР В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ</b> Марина Шевченко.....	33
<b>АВТОРИ</b> .....	37
<b>ЗАПРОШЕННЯ ДО ПУБЛІКАЦІЇ</b> .....	38

## ПРО ЖУРНАЛ

Науковий журнал “Освітні ландшафти”  
Всеукраїнської молодіжної громадської організації “Союз обдарованої молоді”

Освіті належить функція відтворення людської спільноти і цивілізації, оскільки у сфері освіти закріплюються та отримують розвиток набуті культурні цінності. Освіта виявляється ареною зіткнення економічних, політичних, національних і суспільних інтересів, виступаючи одним із рушіїв еволюції людського розвитку.

Протягом кількох останніх століть освіта та її рефлекс розвивалися у межах картезіанської концепції раціональності, яка базувалася на новоевропейській метафізиці, в основі якої було розмежування природи та самосвідомого суб'єкта. Проте така однобічна інтерпретація визначила уявлення про модерний освітній ідеал інтелектуала, який здатний змінювати світ за законами розуму. Останнім часом природничі та соціально-гуманітарні науки виявили потужну динаміку змін, яка продемонструвала вихід наукового знання за межі модерної раціональності.

Невипадково останнім часом до лексики соціальних і гуманітарних наук стали проникати такі терміни, як “ландшафт”, “простір”, “картографія”, “довкілля”, “рельєф” та інші, які набули значного поширення незалежно від природничо-наукової парадигми. Це призвело до появи у сфері освітніх досліджень нового терміну “освітній ландшафт”.

Освітній ландшафт – це філософський концепт для позначення сукупності просторових, соціально-економічних, політичних, культурних та антропологічних характеристик освіти, що змінюються в межах певного регіону у процесі збереження, передачі та виробництва знань.

Але окрім питання “чим є освітній ландшафт?” виникає і ряд інших запитань: “що ми можемо знати про конкретний освітній ландшафт?”, “яким чином ми можемо його досліджувати?”, “на яке нове знання ми можемо сподіватися у результаті цих досліджень?” тощо. Ці питання не мають однозначної відповіді та стануть предметом дослідження майбутніх публікацій журналу.

“Освітні ландшафти” – це спеціалізований журнал, що публікує постколоніальні дослідження у сфері освіти, та прагне розкривати сутність викликів і суперечливих процесів індоктринації, корупції та недостатньої прозорості у перехідних суспільствах. Журнал досліджує культурні, історичні та соціологічні сили, що формують образ освіти, схильної до репресивних форм управління у логіці “центр-периферія”. Видання дотримується глобальних стандартів “сліпого” рецензування для статей.

Журнал виступає платформою для дослідників, які прагнуть розбудувати та розширювати середовище критичного мислення та академічної свободи в освітніх інституціях. Видання прагне забезпечувати можливості для співпраці та обміну ідеями між дослідниками, викладачами, особами, що формують освітню політику, та громадянами щодо проблем нестачі можливостей для відкритої та критичної дискусії, глобальної комунікації через монополію попередніх тоталітарних режимів та корпоративної влади. Філософія розбудови антиколоніального освітнього інструментарію перебуває у центрі концептуальних та емпіричних досліджень, які публікує журнал.

*Редакція*

# ОСВІТНІ ЛАНДШАФТИ: ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЧИ ГОМОГЕНІЗАЦІЯ?

Сергій Терепищій

Доктор філософських наук,  
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна)  
E-mail: terepyshchy@gmail.com  
ORCID: 0000-0001-5506-0914

**Анотація.** Освітній ландшафт – це філософський концепт для позначення сукупності просторових, соціально-економічних, політичних, культурних та антропологічних характеристик освіти, що змінюються в межах певного регіону у процесі збереження, передачі та виробництва знань. Серед інших підходів, освітній ландшафт можна розуміти як тип освіти. Згідно з цим підходом освітній ландшафт не є конкретною моделлю, а характерним культурно-історичним типом освіти. Наприклад, «східний» та «західний» освітній ландшафт, «постколоніальний освітній ландшафт» та інші. У такому розумінні він не має чітких меж і зустрічається на різних континентах і у різних країнах. Стаття звертає увагу на проблему глобалізації освітніх ландшафтів, зокрема інтернаціоналізації сучасної освіти з точки зору її впливу на регіональну ідентичність. «Інтернаціоналізація» – це термін, який часто використовувався починаючи з 1990 р. для того, щоб зобразити одну з основних довгострокових тенденцій у Європі. Це поняття стало одним із головних трендів у сучасному дискурсі освітньої політики та філософії освіти, а елементи його змісту стали критеріями успішності закладів освіти в багатьох прогресивних країнах Заходу. Однак які приховані небезпеки містить міжнародне реформування освіти, та чи має воно їх взагалі? Спробу знайти відповідь на це питання здійснено в межах цієї роботи.

**Ключові слова:** освітній ландшафт, інтернаціоналізація, гомогенізація, ідентичність, освітній патерн.

*Education Landscapes* (2018). Volume 1, 6-10. <http://dx.doi.org/10.29202/el/2018/1/1>

## Вступ

Чому в нинішньому культурному просторі настільки гостро постає проблема ідентичності суб'єктів? Невже наукові пошуки мислителів у сфері логіки, психології, соціології упродовж століть не змогли остаточно подолати цю перепону? І чи взагалі можна вважати неостаточність ідентичності недоліком?

У штучних мовах, створених людством для спілкування з машинами або обчислювальною технікою, будь-яка змінна, об'єкт або вираз може мати одне і тільки одне значення. Створення нового значення для все тієї ж сутності призведе до заміни попереднього. Кожен з елементів у межах цих мов має проблеми з ідентифікацією лише на рівні присвоєння єдиного значення, тобто їх ідентичність зводиться до формальної тотожності. На жаль, або на щастя, людина спілкується природною мовою, яка корелює з її власним, «людським» способом мислення. Нам важко однозначно відповісти на загальні питання «хто ми?», «хто такі українці?», «що таке людство?» тощо. Бути чимось для нас означає перебувати в певному відношенні до світу, при чому не завжди наявність такого відношення передбачає усвідомлення (Mead, 1972, с. 65-76). І саме на логічному розриві між усвідомленням та дійсним відношенням і ґрунтується більшість ідентифікаційних дискурсів сучасності. З них виникають війни, локальні конфлікти між соціальними групами, внутрішні конфлікти у свідомостях індивідів; водночас, протиріччя ідентичності можуть породжувати нові форми творчості (модерно-етнічна музика, одяг, ремісництво), релігій (мормонство,

бахай), філософій (компаративна філософія, аналітична філософія буддизму), а також у багатьох інших галузях культури.

Неоднозначність природної ідентичності в людському бутті є простором мислення, в якому формальна операція присвоєння значення, що характерна для машини, перетворюється на процес діалектичного усвідомлення. Цей процес проявляє себе як на рівні індивідуального, так і на рівні колективного мислення, що дає підстави говорити про нації як про своєрідні «конвенційні особистості».

З розвитком світових комунікацій та утвердженням глобалізаційних тенденцій проблеми ідентичності інтенсифікувалися. Зміст ідентифікаційних критеріїв почав геометрично розширюватися – питання «хто?» або «що?» почали виникати там, де раніше їх не було. Однією з таких новітніх сфер неоднозначності стала і західна освіта, зокрема її європейська гілка.

Зі становленням інтернаціоналізації як головного атрибуту освітньої еволюції Європи в багатьох «ортодоксальних» мислителів поступово виникають сумніви щодо того, для чого, або скоріше для кого існують університети, що раніше завжди були носіями європейської культури для національних держав Європи. Причиною цього стала переможна хода новітньої освітньої прагматики, що поклала свою реформаційну руку на класичні, однак застарілі в економічному контексті підвалини буття європейських та багатьох світових університетів.

Виходячи з цього виявляється *вкрай актуальним* розглянути сутнісні зміни в інтерпретаціях ідентичності

світових освітніх ландшафтів, осмислити тенденції прагматичної гомогенізації освітніх традицій, які можна спостерігати на прикладі Європи та деяких інших регіонів. У рамках цього дослідження ми ставимо *за мету* проаналізувати ступінь та вектори впливу процесів інтернаціоналізації на ідентичність головних освітніх ландшафтів світу, зокрема європейської частини західного освітнього простору (що актуально з огляду на “прозахідний напрямок” освітньої політики України).

### Інтернаціоналізація: Європа versus США

“Інтернаціоналізація” – це термін, який часто використовувався починаючи з 1990 р. для того, щоб зобразити одну з основних довгострокових тенденцій у Європі. У публічних дебатах про вищу освіту, як всередині окремих європейських країнах, так і на загальноєвропейському рівні, тоді згадувалися досить різноманітні довгострокові тенденції, наприклад, тенденція до збільшення числа учнів, диверсифікації вищої освіти і зростаючого тиску щодо суспільної актуальності дослідження. Іноді один тренд домінував у публічному дискурсі протягом декількох років, однак не повністю, досить часто з нього виокремлювалися три або чотири питання, які й перебували в центрі обговорення. З’явилися певні “базові” терміни, вигадані для залучення уваги, акцентуації пріоритетів або ж для банального впливу на моду.

Починаючи приблизно з кінця 1950-х років, подібні дебати відбувалися щодо ключових питань вищої освіти в багатьох економічно розвинених країнах, насамперед у США. Зокрема, щось подібне можна було спостерігати щодо інтернаціоналізації, оскільки частка іноземних студентів серед усіх студентів у деяких економічно розвинених країнах більше ніж у 10 разів перевищує цей показник в інших країнах. Можна зробити висновок, що міжнародні дебати часто стимулюються наднаціональними організаціями, саме вони дають початковий внесок у поширення ідей, подібно до епідемії.

Дилема реформації вищої освіти в Європі має давню історію, її новітній період тісно пов’язаний із рейтинговою першістю університетів США. Американська освіта та культура загалом багато в чому базувалась на ідеалах свободи, сформованих у Старому світі. Однак її прогресивна налаштованість із характерною абсолютизацією “американської мрії” завжди була більш відкритою для новацій та творчих пошуків, а питання щодо мультикультуралізму поставало ще на початку історії “нації емігрантів”. Після Другої світової війни освіта США, услід за іншими економічними галузями, зазнала еволюційного вибуху. Прагматична налаштованість у системі навчання одразу ж зайняла центральне місце у програмах американської освіти. Після виходу “GI Біля”, а також після ряду інших освітніх реформ для ветеранів війни й не тільки Штати взяли цілеспрямований курс на інтенсивну економіку, що призвело до перших позицій у світовій науці та високотехнологічному виробництві (Mettler, 2005, с. 54-96).

Європейська освіта, у свою чергу, досить довго трималася своїх консервативних поглядів, абсолютизуючи у фундаментах аксіології освіти не цінність індивідуальної

успішності (як це спостерігалось в Америці), а цінність історії європейської культури, що підкреслює елітарне, сакральне значення вищої освіти. Унаслідок переможної ходи законів неоліберального капіталізму в невиробничих сферах соціального буття людства прагматична аксіологія американської мрії в освіті виявилася більш дієвою. Наочним є хоча б той факт, що протягом другої половини ХХ століття США стрімко відірвалися за кількістю Нобелівських лауреатів.

Починаючи з “Великої хартії університетів” (The Magna Charta Universitatum, 1988), Болонської декларації (Спільна декларація міністрів, 1999) і далі, з’являються документальні свідчення того, що вища освіта Європи усвідомила свою роль “наздоганяючої” щодо мультикультурно орієнтованої вищої освіти США. “Велика Хартія”, прийнята під час святкування тисячоліття від часу заснування першого університету світу в Болоньї, позиціонувалася як домовленість про збереження традицій “університету” в умовах, коли сам цей термін ставиться під питання. Однак реальне значення цього загальноєвропейського академічного діалогу показало себе лише через 10 років, коли було розгорнуто курс на тотальну адміністративну реформу освіти в Європі. Уся суть та призначення цієї декларації викладені в наступному абзаці “Болонської декларації” від 1999 року: “Зокрема, нам слід зосередитися на вирішенні завдання збільшення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти. Життєздатність та ефективність будь-якої цивілізації вимірюється її культурним впливом на інші країни. Ми повинні забезпечити існування такої системи вищої освіти у Європі, яка була б привабливою для всього світу і відповідала б особливостям наших культурних та наукових традицій” (Спільна декларація міністрів, 1999).

Адміністративна спрямованість цієї реформи, яка мала в першу чергу політичний вплив на університети Європи, підтверджується тим фактом, що Сорбонська та Болонська декларації були підписані не освітянами, а чиновниками вищого рангу – міністрами освіти. Це лише очевидний доказ того, що процеси Болонського реформування класичних європейських університетів продиктовано насамперед зовнішньою необхідністю, яка у різний спосіб була проінтерпретована академічною спільнотою.

Інтернаціональна спрямованість університетів США та її імплементація на глобальному ринку освітніх послуг забезпечила їм високу якість педагогічних результатів, які базувалися на прагматичних критеріях. Болонський процес у своїй основі відображав дві тенденції в європейській вищій школі. З одного боку, під впливом підписання “Договору про Європейський союз” у 1992 році країни Старого світу дедалі більше тяжіли до інтеграції своїх економічних систем, що спонукало освітню галузь (зорієнтовану на кадрове забезпечення трудового ринку) прийняти відповідні економічно-уніфікаційні реалії. З іншого, очевидність становлення глобальної економіки та закономірне падіння значення національної економіки призвело до переорієнтації освіти на багатонаціональних споживачів. Кожен документ, що протягом кількох останніх десятиліть описував поступове розгортання Болонського процесу, усе більше акцентував свою увагу



виключно на трьох основних параметрах освітнього ідеалу в Європі – якість освіти та її моніторинг, стандартизація освіти, мобільність викладацького та студентського складу (Teichler, 2010, с. 115-119). Усі ці три параметри досить чітко вписуються у сценарій боротьби Європи за місце на “глобальному освітньому ринку”, її намагання досягти американських прагматичних результатів.

Якщо “класичний університет” Старого світу базувався на обґрунтуванні ідеології національної держави, то в сучасних транснаціональних умовах заклади освіти спираються вже на загальнопланетарні соціальні міфи. У тексті Єреванського комюніке (травень 2015 року) досить наочно є така риторика: “Ми будемо підтримувати зусилля вищих навчальних закладів з розвитку міжкультурного взаєморозуміння, критичного мислення, політичної та релігійної толерантності, гендерної рівності, демократичних і громадянських цінностей для зміцнення *європейського та глобального громадянства* і закладення фундаменту інклюзивних співтовариств” (Yerevan Communiqué, 2015).

США одними з перших вловили інтернаціональний та проблемно орієнтований “тренди” у розвитку вищої школи, тому досить багато науковців вважають сучасні перетворення у структурі європейської освіти процесом “американізації”. Часткова гомогенізація світових освітніх ландшафтів на ґрунті домінування американських освітньо-організаційних “патернів” насправді є явищем беззаперечним. Скандинавські дослідники реформаційних тенденцій у структурі західного освітнього ландшафту Л. Борганс та Ф. Кьорверс слушно описують процес “американізації” сучасної академічної спільноти, що пов’язаний із прийняттям міжнародної доктрини вищої освіти. На їх думку, одним із найбільш очевидних чинників інтернаціоналізації є її діалектична перевага в контексті кількісно-якісних метаморфоз. Міжнародна наукова та педагогічна спільнота є елементарно ширшою за рахунок чого забезпечує значно більший об’єм комунікації та контролю якості результатів науки та освіти. Усвідомлення цієї та ряду інших переваг, по суті, і спонукало європейських чиновників переорієнтувати вищу школу Старого світу на діяльність у межах міжнародного, а не національного суб’єкта.

Що означає для ідентичності Європейської освіти відповідний транснаціональний поворот? Найімовірніше це буде означати гомогенізацію наукових традицій, яка особливо болюче вдарить по багатству розмаїття гуманітарних традицій, де не існує єдиної системи верифікації знань. На сьогодні “можна очікувати, що в найближчі роки в Європі істотно зростуть мобільність і міграція студентів і вчених. Застосовувані стандарти, використання англійської мови і концентрація уваги на американській науці йдуть поруч. Варто тільки почати, і продовження цього процесу буде приносити все більше вигоди. Водночас у міру того, як все більше вчених приєднуються до міжнародного співтовариства, *масштаби національних співтовариств учених скорочуються*, що додатково стимулює інтернаціоналізацію. Коли наука в Європі стане більш гармонізованою та більш концентрованою ніж наука американська, знизиться необхідність для європейських студентів навчатися у США, водночас система стане більш привабливою для студентів

та науковці за межами Європи” (Борганс & Кьорверс, 2010, с. 35). Попри очевидні плюси інтернаціоналізації для наук з єдиною системою верифікації результатів досліджень гуманітарні наукові школи ризикують втратити власну ідентичність.

Щодо долі гуманітаристики у процесі американізації світової освіти показовим є один із сучасних фактів, що зовсім недавно мав місце на базі далекосхідного японо-корейського освітнього ландшафту. У серпні 2015 року рішенням японського уряду гуманітарні факультети були ліквідовані у більшості національних ЗВО. Політики пояснюють таке рішення тим, що ці підрозділи є “непотрібними” для розвитку країни (Grove, 2015). Японська система освіти досить давно прийняла на себе американський патерн освіти для економічного розвитку. Часткова ліквідація гуманітаристики зі структури освітньої системи є по суті радикальним способом прискорити процес прагматизації освіти, привести її у відповідність із міжнародним зразком. Адже гуманітарна освіта та наука, яка надто повільно реагує на зовнішні перетворення, виявляється своєрідним баластом руху інновацій.

Певні небезпеки з цього приводу присутні і в Європі. На середину ХХ століття, наприклад, у галузі філософії, існувало дві домінуючі традиції дослідження свідомості – континентальна та атлантична. Зі становленням процесу американізації континентальна філософська традиція ризикує залишитися на периферії або бути асимільованою, оскільки її зміст ґрунтується, по-перше, на тонкощах національних мов, у яких вона існує, по-друге, на базисній структурі “класичних” європейських університетів, де працюють відповідні науковці. Уже зараз атлантична традиція філософії свідомості є більш активною, ніж її континентальний конкурент, при тому що справа тут аж ніяк не у дискурсивній поразці або спростуванні останньої.

### **Конкурентоспроможність та стандартизація освіти**

Занадто високий рівень конвергенції Європейської освіти може мати негативні наслідки й у практичному вимірі її існування. Надмірна стандартизація змісту навчання може призвести до втрати конкурентоспроможності окремих навчальних закладів та, як наслідок, до падіння загальної якості освіти. Такої думки дотримується й голландський дослідник освітньої політики Дірк ван Дамм, зокрема він наголошує на необхідності дотримання міри у процесі досягнення однорідності Європейського Освітнього Простору. “Тим не менш, стандартизація навчання може мати й погані наслідки для вищої освіти. Адже зміст і цільові результати навчальних програм у вищих навчальних закладах є (і мають бути) тісно пов’язаними з науково-дослідними проектами, а отже, вони мають бути в постійній динаміці змін та інновацій. <...> І, напевно, є багато різних аспектів, які роблять програми вищої освіти, їх навчальні плани і результати “унікальними”. Ця унікальність призводить до певної міри конкурентоспроможності на рівні академічної пропозиції, в результаті чого диференційовані програми і персонал приваблюють студентів і отримують хорошу репутацію серед роботодавців та наукових співтовариств” (Van Damme, 2009, с. 44).

Поєднання традицій Європи та новітнього освітнього інтернаціоналізму є вкрай складним завданням, яке лише у промовах міністрів звучить безапеляційно переконливо. Досить багато моментів інтернаціональної ідеології ведуть до протилежного від класично європейського напрямку. Це стосується як змісту навчання, так і організації навчального процесу. Особливо відчутно така тенденція позначається на динаміці використання нерідної мови у процесі викладання, написання наукових статей та навіть, як це не банально, у назвах нових навчальних закладів.

Накладання європейської освіти на американські стандарти міжнародної наукової спільноти є, безперечно, вигідним для економіки Європейського Союзу, однак це явище передбачає певні монокультурні жертви, на які сучасні університети змушені погодитися. Сама модель “універсальної”, виключно університетської освіти, виток якої лежать у цивілізаційно-історичному просторі Європи, переживає не найкращі часи. За даними Борганса та Кьорверса, наприклад, у Голландії дедалі більше людей віддають перевагу вищим професійним закладам, де вчать практичним навичкам без поєднання науки з навчальним процесом. Починаючи з 1985 року в голландському суспільстві зростання кількості студентів припинилося, водночас значно інтенсифікувалося зростання кількості людей, що навчаються у вищих професійних закладах (Борганс & Кьорверс, 2010, с. 19-20). Означений процес є фактом “застарівання” класичного університету в практично-економічному контексті, що й підштовхнуло європейських чиновників до американського курсу реформ. Адже це був чи не єдиний шлях реабілітації прагматичної складової буття освіти, її повернення до реального економічного світу.

Тим не менш, не варто також вважати, що експерти європейських країн не розуміли прогресивності американського підходу до організації освітніх послуг ще до 1998 року. “Промасування” освітнього ландшафту Європи на сприятливість до інтернаціоналізації відбулося ще до впровадження Болонського процесу. Як відзначає німецький науковець У. Тейхлер, “Міжнародні компоненти вищої освіти ні в якому разі не є новими. Очевидно однак і те, що інтернаціоналізація вищої освіти стала ключовим питанням у дебатах і політиці в Європі лише у 1990-х роках. Експерти сходяться на думці, що єдиним сильним фактором привернення уваги до інтернаціоналізації була “історія успіху” програми ERASMUS – програми, відкритої в 1987 році, щоб стимулювати і підтримувати тимчасову мобільність студентів у Європі” (Teichler, 2010, с. 263). Як бачимо, і в цьому випадку міжнародні організації зіграли роль першодвигуна освітнього тренду, який, тим не менше, мав би розпочатися уже давно.

Сучасний процес інтернаціоналізації світової освіти є шляхом поступового прийняття американського освітнього “нарративу” за світовий “мета-нарратив”. Саме останній виявився найбільш дієвим для економічного виживання освіти в якості окремої галузі людського нематеріального виробництва. В іншому випадку освітні системи (в тому числі) ризикують або ж залишитися суто дотаційними сферами національного бюджету, або ж розпастися на неструктуровану сукупність педагогічних маркетів, що не становлять єдиної організованої цілісності.

Вища освіта стала ринковою галуззю виробництва,

і, як і будь-яка інша ринкова галузь виробництва в межах інформаційного капіталізму, вища освіта підлягає законам економічних трендів, моди, реклами тощо. Інтернаціоналізація стала своєрідним “мейнстрімом” сучасного педагогічно-наукового ринку послуг, суб’єкт освіти зацікавлений в інтернаціоналізованому ЗВО, тому що він, так бо мовити, популярний. Тейхлер влучно підкреслює: “Успіх інтернаціоналізації, за іронією долі, може стати причиною зниження її актуальності. Інтернаціоналізація призвела до інтернаціоналізації власної “проблематики”: не тільки всі міжнародні заходи все більше будуть включатися до звичайного плину життя вищих навчальних закладів, а й вищі навчальні заклади будуть приймати рішення щодо регуляції свого звичайного устрою таким чином, що вони будуть слугувати інтернаціоналізації; зрештою, міжнародна діяльність може стати настільки поширеною, що ніхто більше не буде бачити необхідності у піклуванні про неї, і це може призвести до значно меншої підтримки потреб міжнародних заходів, ніж раніше” (Teichler, 2010, с. 281).

### Висновки і рекомендації

Інтерпретуючи сказане з огляду на означену тенденцію гомогенізації ідентичності освітніх ландшафтів, можна зробити висновок, що грань між міжнародним та регіональним буде поступово стиратися, внаслідок чого все більше відпадатиме потреба у певному інтернаціональному посередництві чи ж бо навіть в інтернаціонально-освітньому дискурсі.

Вплив інтернаціонального вектора розвитку освіти, як з’ясувалося, відіграє ключову роль у процесі гомогенізації ідентичностей освітніх ландшафтів. На прикладі становлення Європейського Простору Вищої Освіти можна зробити висновок про радикальну конвергенцію різних аспектів буття освіти в регіонах. Цей процес можна назвати, якоюсь мірою, “американізацією”, оскільки саме прагматичний та міжнародно-орієнтований патерн вищої освіти США приймається за універсальний напрямок реформування науково-педагогічних систем в інших країнах.

У кінці 80-х років ХХ століття чиновники у сфері вищої освіти Європи остаточно усвідомили свою роль наздоганяючих по відношенню до мультикультурної вищої освіти США. Розгортання Болонського процесу декларує перетворення класичного університету Європи, з його універсальним та національним знанням, на прогресивний університет Америки, де пропагується проблемноорієнтоване знання з міждержавною системою його виробництва та контролю якості.

Поряд з очевидними перевагами, інтернаціоналізація вищої школи для Європи приховує і ряд небезпек. Зокрема, вона може означати гомогенізацію наукових традицій, що особливо болюче вдарить по багатстві розмаїття гуманітарної науки, де не існує єдиної системи верифікації знань. З тим як усе більше вчених приєднуються до міжнародного співтовариства, приймаючи єдину систему значень та верифікації, масштаби національних співтовариств учених скорочуються, а результати їх досліджень залишатимуться на периферії.

Досить часто тенденцію геометричного зростання

значення знань у сучасному суспільстві пов'язують з пропорційним ростом популярності університетів. Однак таке твердження є не зовсім правильним, адже дедалі більше людей віддають перевагу вищим професійним закладам, де вчать практичним навичкам без поєднання науки з навчальним процесом. “Universitas” як форма гармонійного взаємодоповнення різних наук в одній інституції не настільки добре відповідає потребам ринку, де перевага віддається знанням, що вирішують конкретні завдання в конкретній галузі.

Відтак становлення прагматичного, інтернаціонального мета-нарративу розвитку вищої освіти, цілком можливо, стане початком її світової конвергенції з усіма позитивними та негативними наслідками.

### Посилання

Bazaluk, O., Svyrydenko, D. (2017). Philosophy of war and peace: in search of new European security strategy *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. No.12, 89-99.

Gomilko, O., Svyrydenko, D., & Terepyschyi, S. (2016). Hybridity in the Higher Education of Ukraine: Global Logic or Local Idiosyncrasy? *Philosophy and Cosmology*, 17, 177-199.

Grove, J. (2015). Social sciences and humanities faculties ‘to close’ in Japan after ministerial intervention. *Times higher education*. Retrieved from: <https://www.timeshighereducation.com/news/social-sciences-and-humanities-faculties-close-japan-after-ministerial-intervention>

Klepko, S. Pedagogy of Peace and Philosophy of War: the Search for Truth. (2017). *Future Human Image* 7, 46-49.

Mead, G. (1972). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University Of Chicago Press, 65-76.

Mettler, S. (2005). *Soldiers to Citizens: The G.I. Bill and the Making of the Greatest Generation*. NY: Oxford University Press.

Neyland, J. (2007). Globalisation, Ethics and Mathematics Education. *Internationalisation and Globalisation in Mathematics and Science Education*. Dordrecht: Springer, 2007, 113-129.

Svyrydenko, D. (2016). Plagiarism challenges at Ukrainian science and education *Studia Warمیńskie*. – 2016. – Vol. 53. – pp. 67-75.

Teichler, U. (2010). Internationalising Higher Education: Debates and Changes in Europe. In D. Mattheou (Ed.), *Changing Educational Landscapes* (pp. 263-284). Athens: Springer.

The Magna Charta Universitatum. (1988). *Rectors of European Universities*.

Van Damme, D. (2009). The Search for Transparency: Convergence and Diversity in the Bologna Process. In Van Vught, F. (Ed.), *Mapping the Higher Education Landscape* (pp. 39-57). Twente: Springer.

Yerevan Communiqué. (2015). *Ministerial Conference and Fourth Bologna Policy Forum*. Retrieved from: <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>

Борганс, Л., Кёрверс, Ф. (2010). Американизация европейского высшего образования и науки. *Вопросы образования*, 2, 5-44.

Свириденко, Д.Б. (2010). Феномен віртуальної

реальності як інституціональний чинник інформаційного суспільства. *Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права: Збірник наукових праць. Серія: філософські науки*, 7, 197-209.

Спільна декларація міністрів освіти Європи “Європейський простір у сфері вищої освіти”. (1999). *Архів документів офіційного порталу Верховної Ради України*. Відновлено з: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994\\_525](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_525)

Терепищій, С. О. (2015). Тенденції розвитку освітніх ландшафтів в епоху індустріального суспільства. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія “Філософія”*, 45 (2), 139-150.

Терепищій, С. (2015). Пост-глобальний мир: Определение новой парадигмы. *Studia Elblaskie*. Том XVI, 381-388.

Терепищій, С.О. (2016). Ідентичність сучасних освітніх ландшафтів в контексті проблем інтернаціоналізації. *Гілея: збірник наукових праць*, 105, 221-223.

Терепищій, С. (2016). Причини та витоки глобалізації освітнього ландшафту. *Вища освіта України*, 1, 22-29.

### Educational Landscapes: Internationalization or Homogenization?

Serhii Terepyschyi

**Abstract.** Educational landscape is a philosophical concept for denoting the totality of spatial, social and economic, political, cultural and anthropological characteristics of education that vary within a certain region in the process of preservation, transfer and production of knowledge.

Among other approaches, educational landscape can be understood as a type of education. According to this approach, educational landscape is not a specific model, but a characteristic cultural and historical type of education. For example, there is “eastern” and “western” educational landscape, “post-colonial educational landscape” and others. In this sense, it has no clear boundaries and is found on different continents and in different countries.

The article draws attention to the issue of internationalization of modern education in terms of its impact on regional identity. “Internationalization” is a term often used since 1990 in order to represent one of the main long-term trends in Europe. This concept has become one of the major trends in the contemporary discourse of educational policy and philosophy of education, and the elements of its content have become hallmarks of successful educational institutions in most of progressive Western countries. But what is a danger hidden under an international educational reform, and is there any danger at all? Trying to find the answer to this question is implemented within the work below.

**Keywords:** educational landscape, internationalization, homogenization, identity, educational pattern.

# STEM/STEAM/STREAM-ОСВІТА – НОВИЙ ТРЕНД В УКРАЇНСЬКОМУ ОСВІТЯНСЬКОМУ ДИСКУРСІ

Світлана Куцепал

Доктор філософських наук, професор  
Полтавський юридичний інститут  
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (Полтава, Україна)  
E-mail: svetlanakutsepal@gmail.com  
ORCID: 0000-0003-3804-6031

**Анотація.** У статті аналізується феномен STEM/STEAM/STREAM-освіти, який став популярним у XXI ст., що характеризується новим типом особистості та абсолютно змінює пріоритети на професійному ринку, де затребуваними стають програмісти, IT-фахівці та спеціалісти у сфері creative industries. Відповідно актуалізується необхідність суттєвих змін у системі освіти, метою якої стає не просто “наповнити” індивіда знаннями, а навчити його критично та креативно мислити, створювати інновації, “виходити” з зони когнітивного та професійного комфорту, щоб отримувати нові знання протягом усього життя.

Доводиться, що визначальними компетентностями у XXI ст. є наукова, технологічна, інженерна, математична компетентність та інформаційно-комунікативна компетентність. Для майбутніх фахівців актуальне також уміння презентувати та рекламувати результати своєї роботи/роботи фірми, проводити вдалу PR-компанію для успішного розповсюдження створеного продукту.

Аргументовано, що для підготовки спеціалістів, здатних відповідати викликам XXI ст., потрібно докорінно змінити систему освіти. Альтернативою існуючій моделі освіти має стати STEM/STEAM/STREAM-освіта, що дає можливість реалізувати інтегрований, міждисциплінарний і проєктний підходи до навчання.

Виділяються такі властивості STEM/STEAM/STREAM-освіти: автономність того, хто отримує знання (учень, студент, магістрант), наслідком чого є розвиток самостійності та відповідальності за власні рішення, здатність сприймати власні помилки як трамплін для майбутнього успіху; пріоритет практичної складової навчального заняття, розв’язання проблеми не в теоретичній площині, а у практичній; комплексне викладання дисциплін (природознавство, математика, інформатика); використання ігрових та тренінгових методик.

**Ключові слова:** освіта, людина, соціум, STEM/STEAM/STREAM-освіта, компетентності.

*Education Landscapes* (2018). Volume 1, 11-14. <http://dx.doi.org/10.29202/el/2018/1/2>

## Вступ

Сучасний філософський дискурс репрезентує новий тип особистості – номадична особистість і новий тип суспільства – Smart-суспільство. В основі Smart-суспільства “лежить розвиток “суспільства знань”, цифрових технологій, цифрового суспільства, всього того, що зветься “цифровою ерою” розвитку цивілізації. Smart-суспільство побудоване таким чином, що “розумна” робота, яка утворена “розумним” життям, державою і бізнесом, базується на “розумній” інфраструктурі і “розумних” громадянах, які відіграють центральну роль у створенні smart-культури” (Воронкова, Романенко & Андриякайтене, 2017, с. 129).

“З’являється новий тип особистості – номадична особистість, що відкрита до взаємодії, знаходиться у процесі постійного творчого пошуку, самоструктурування та самовибудовування. Таким чином, образ людини в новій освітній парадигмі концептуалізується як багатовимірний, ризоматична сутність, що перебуває у стані іманентної рухомості та реалізації власного креативного потенціалу самоорганізації” (Гуменюк, 2017, с. 295).

Людство, захоплене стихією технологічних та інформаційних інновацій, стрімко рухається в епоху

біо- та нано-технологій, найзатребуванішими стають спеціалісти в галузі високих технологій. Сучасний гуманітарій (юрист, історик, філолог, філософ (далі кожен читач може підставити свій варіант)), поступається місцем та затребуваністю на ринку праці, адже найбільшим попитом там тепер користуються програмісти, IT-фахівці та спеціалісти у сфері creative industries.

Знання вже є не просто когнітивним багатством, засобом задоволення евристичної ентropії, а й стратегічним ресурсом, яким потрібно вміти грамотно скористатися, щоб отримати найвищі соціальні, професійні та матеріальні дивіденди, перейти на інший рівень світорозуміння.

Усе вище зазначене актуалізує необхідність суттєвих змін у системі освіти, метою якої стає не просто “наповнити” індивіда знаннями (більшість із яких, можливо, жодного разу не будуть використані у подальшому житті), а навчити критично та креативно мислити, створювати інновації, “виходити” із зони когнітивного та професійного комфорту, щоб отримувати нові знання протягом усього життя.

## Особливості STEM / STEAM/ STREAM-освіти

Оскільки найпопулярнішими професіями майбутнього десятиліття вважаються такі як дизайнер

віртуальних світів, консультант з криптовалюти, цифровий лінгвіст, архітектор 3D-друкування тощо, затребуваними стають наступні компетентності:

- наукова компетентність – уміння використовувати теоретичні знання та наукові методи для розуміння та перетворення об’єктивної реальності;

- технологічна компетентність – орієнтація у множині технологій та технологічних прийомів, уміння використовувати їх для успішного виконання технологічної діяльності;

- інженерна компетентність – практичне втілення технологічних знань;

- математична компетентність – здатність використовувати математичний апарат в майбутній професійній діяльності;

- інформаційно-комунікативна компетентність, адже “інформаційно-комунікаційні технології необхідні для роботи з даними (інформацією), які лежать в основі інформаційно-освітньої сфери, дозволяють створювати, підтримувати та розвивати гігантський комплекс інформаційних ресурсів, які забезпечують динамічний розвиток суспільства” (Кивлюк, 2014, с. 194).

Виникає проблема – як готувати таких спеціалістів, якими педагогічними прийомами та методами користуватися, щоб досягнути оптимального синтезу теоретичних знань та практичних навичок, професійних знань та загальнокультурних надбань людства? Яким чином позбавитись небезпеки втратити цілий пласт гуманітарного, соціального, філософського спадку людства, який, на перший погляд, здається не таким уже й важливим для формування спеціаліста з високих технологій? Адже в ідеалі “освіта має відповідати сучасним тенденціям розвитку суспільства і сприяти підвищенню конкурентоспроможності національної науки” (Коломієць & Кобися, 2017, с. 49).

Як слушно зауважує М.С. Гальченко: “сучасна соціально-філософська думка та гуманітарне знання в цілому стають атрибутом наукового пізнання і мислення взагалі, оскільки оперують такими вічними поняттями, як “життя”, “дух”, “цивілізація”, “культура”, “епоха”, “глобалізація”, “діяльність”, “свобода”, “цінність”, “особистість” тощо” (Гальченко, 2018, с. 146).

Для майбутніх фахівців актуальне також уміння презентувати та рекламувати результати своєї роботи/ роботи фірми, проводити вдалу PR-компанію для успішного розповсюдження створеного продукту, “віднаходити у величезному обсязі різноманітних джерел та наявної інформації ту, що дасть змогу успішно й ефективно досягати поставлених цілей, розв’язувати сформульовані проблеми, робити обґрунтовані прогнози, обирати оптимальні рішення у найрізноманітніших ситуаціях” (Туренко, Соболь & Ярмоліцька, 2016, с. 208).

Вихід вбачається у запровадженні **STEM-освіти** (Science, Technology, Engineering, Mathematics – акронім слів “природничі науки”, “технологія”, “інжиніринг”, “математика”). Нині вже говорять про **STEAM-освіту**, додаючи до звичного переліку ще й Arts – мистецтво (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) та про **STREAM-освіту** (Science, Technology, Reading+WRiting Engineering, Arts and Mathematics – акронім слів “природничі науки”, “технологія”, “читання

+ письмо”, “інжиніринг”, “мистецтво”, “математика”).

STEM-освіта “дає можливість реалізувати інтегрований, міждисциплінарний і проєктний підхід до навчання, формувати ключові компетентності у підростаючого покоління” (Балик, Барна & Шмигер, 2017, с. 14), STEM передбачає інтегрований підхід до навчання, у рамках якого академічні науково-технічні концепції вивчаються в контексті реального життя. “Це напрям в освіті, при якому в навчальних програмах посилюється природничо-науковий компонент у поєднанні з інноваційними технологіями. Впровадження STEM-освіти сприяє розвитку здібностей до дослідницької, аналітичної роботи, експериментування та критичного мислення” (Кушнір, Валько, Осипова & Кузьмич, 2017, с. 248).

Найпривабливіша, на нашу думку, властивість STEM-освіти – автономність того, хто отримує знання (учень, студент, магістрант), наслідком чого є розвиток самостійності та відповідальності за власні рішення, здатність сприймати власні помилки як трамплін для майбутнього успіху.

Не менш цікавою є й друга особливість – пріоритет практичної складової навчального заняття, розв’язання проблеми не в теоретичній площині, а у практичній, тобто отримані теоретичні знання експлікуються безпосередньо у практику. І в цьому контексті актуальною стає проблема ревізії підручників, тому що “підручники, підготовлені на основі лінійних стратегій, побудовані як набір готових істин, який розбитий на параграфи–уроки, є зручними передусім для роботи педагога, а не для сприйняття учня” (Кочубей, 2009, с. 206).

Третя перевага – комплексне подання дисциплін (природознавство, математика, інформатика), а не окреме їх вивчення, характерне для традиційної системи освіти, тому що сучасний світ вимагає від людини акумулювати дані декількох наук навіть у повсякденній ситуації.

Четверта особливість більше стосується шкільного навчання, хоча може успішно використовуватися і в площині вищої освіти – це використання ігрових та тренінгових методик, “використання ігор, ігрових технологій, імітаційних/“активних” технологій, ігрових практик, проведення науково-пізнавальних дослідів в контексті впровадження STEM-освіти позитивно впливає на навчальний процес та вже з дитячих років сприяє формуванню основних навичок XXI століття. У дітей/учнів/студентів розвиваються ініціативність, упевненість у собі, прагнення до перемоги, командний дух, креативність, кмітливість, винахідливість, прагнення експериментувати і досліджувати, здатність вирішувати складні проблеми, розв’язувати конфліктні ситуації, критично взаємодіяти через мову та медіа, робити висновки тощо” (Кочубей, 2009, с. 32).

### Соціальні наслідки впровадження STEM / STEAM/ STREAM-освіти

Соціальні перспективи у сфері STEM вражають, “за останні 10 років кількість робочих місць у сфері STEM втричі перевищила кількість інших професій. Працівники STEM більше забезпечені від безробіття, ніж представники інших професій. Наукові, технічні, інженерні та математичні працівники відіграють ключову

роль в стійкому зростанні і стабільності економіки США, це найважливіший компонент у створенні перспективного майбутнього” (Гончарова, 2017).

Згідно з дослідженнями організації Change the Equation, у США на одного потенційного працівника в середньому припадає 1,7 відкритих вакансій у галузях STEM, тоді як конкуренція в інших галузях складає приблизно 4,1 кандидата на одну вакансію. Очікування від впровадження STEM-освіти цілком виправдані, тому що “STEM-підхід в освіті ґрунтується на міждисциплінарних засадах у побудові навчальних дисциплін і окремих дидактичних елементів (інтегроване навчання відповідно до певних тем або реально існуючих проблем). Така освітня технологія має на меті комплексно формувати ключові фахові, соціальні й особистісні компетентності молоді, які визначають конкурентну спроможність на ринку праці: здатність і готовність до розв’язання комплексних задач (проблем), критичного мислення, творчості, когнітивної гнучкості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності та ін.” (STEM Education in in Southwestern Pennsylvania, 2008, с. 2).

#### Місце соціально-гуманітарних дисциплін у системі STEM / STEAM / STREAM –освіти

Щоб впевнено почуватися в сучасному глобалізованому світі, бути “у професії”, будувати вдалу кар’єру, пріоритетними стають здібності, розвиток яких у парадигмі традиційної системи навчання вбачається досить проблематичним – розуміння міжкультурних відмінностей у поєднанні зі здатністю до міжкультурної комунікації, розвиток самомотивації до навчання, здатність вивчення культурних особливостей будь-якої країни зсередини. І вирішити цю проблему без широкого використання дисциплін соціально-гуманітарного циклу практично неможливо.

Соціально-гуманітарні дисципліни важливі також у процесі формування когнітивної гнучкості, критичного мислення, оскільки в основі будь-яких інновацій повинні бути світоглядні принципи, ціннісні установки, завдяки яким індивід зможе мислити творчо, швидко змінювати свою діяльність відповідно до нових умов та викликів соціуму.

#### Висновки і рекомендації

Україна оголосила курс на побудову успішної, економічно розвиненої держави, тому найближчим часом має збільшитися потреба у спеціалістах у галузях STEM. Підготувати таких спеціалістів покликана українська освіта, але для вдалого виконання цього завдання необхідно змінити відношення представників державної влади до освіти. Потрібно відмовитися від визначення і сприйняття сфери освіти виключно як галузі невиробничого споживання, усвідомити, що освіта перетворюється на важливу умову економічного зростання та процвітання країни, оскільки забезпечує майбутнє, здійснює ефективні інвестиції в людський капітал, стимулює соціальний та економічний прогрес.

#### Посилання

Воронкова, В.Г., Романенко, Т.П., Андрюкайтене, Р. (2017). Генеза від інформаційного суспільства до Smart-суспільства в контексті історичної еволюції сучасного світу: теоретико-концептуальний контекст. *Гілея*, 116, 128-133.

Гуменюк, А.М. (2017). Антропологічні орієнтири освіти постсучасності. *Гілея*, 127, 294-297.

Кивлюк, О.П. (2014). Глобалізація та інформатизація освіти в предметному полі філософії освіти. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 57, 192-199.

Коломієць, А.М., Кобися, В.М. (2017). Впровадження елементів STEM-освіти у процес підготовки майбутніх педагогічних працівників. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*, 1, 11-14.

Гальченко, М.С. (2018). Трансформація соціокультурних цінностей і знання в просторі глобалізації. *Гілея*, 129, 146-150.

Туренко, В.Е., Соболев, Т.В., Ярмоліцька, Н.В. (2016). До питання про сутність і значення інновацій вв контексті модернізації сучасної філософської освіти. *Молодий вчений*, 9 (36), 207-211.

Балик Н.М., Барна О.В., Шмигер Г.П. (2017) Впровадження STEM-освіти у педагогічному університеті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*, 1, 11-14.

Кушнір, Н.О., Валько, Н.В., Осипова, Н.В., Кузьмич, Л.В. (2017). Відкриті освітні ресурси для організації навчання у контексті STEM-освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 3, 247-254.

Кочубей, Н.В. (2009). *Синергетические концепты и нелинейные контексты: монография*. Сумы. Университетская книга.

Гончарова, Н. (2017). Використання ігрових технологій в STEM-освіті. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*, 9–10 листопада 2017 року, Київ, 30-32.

*STEM Education in in Southwestern Pennsylvania*. Report of a project to identify the missing components (2008). URL: <https://www.cmu.edu/gelfand/documents/stem-survey-report-cmu-iu1.pdf>

*Проект концепції stem-освіти в Україні* (2017). URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKT0d3R29PbWZwUnM/view>

#### STEM /STEAM / STREAM-Education as New Trend in Ukrainian Educational Discourse

Svitlana Kutsepal

**Abstract.** The article analyses the phenomena of STEM/STEAM/STREAM-education that became popular in the 21<sup>st</sup> century. It is characterized by a new personality type and totally changes the priorities in the professional market, where computer programmers, IT-specialists and specialists in creative industries become in demand. Consequently, the necessity of significant changes in the system of education has been actualized, which is aimed not only at “filling” an individual with

knowledge, but also teaching him/her to think critically and creatively, make innovations, “leave” his/her zone of cognitive and professional comfort in order to acquire new knowledge as long as life endures.

It has been proven that scientific, technological, engineering, mathematical as well as informational and communicative competences are the defining competences in the 21<sup>st</sup> century. For future specialists, ability to present and advertise their/their company’s outcomes, conduct a successful PR-company for successful distribution of a created product is also of current importance.

It has been argued that the system of education should be changed radically in order to train specialists who are able to meet the challenges of the 21<sup>st</sup> century society. The STEM/STEAM/STREAM-education has to become an alternative to the existing model of education as it provides an opportunity

to implement an integrated, interdisciplinary and project-based approach to training.

Features of STEM/STEAM/STREAM-education have been highlighted in the article. In our opinion, the most attractive characteristic of the STEM-education is a learner’s (pupil’s, student’s, postgraduate’s) autonomy resulting in development of their autonomy and responsibility for their own decisions, ability to perceive their own mistakes as a jumping-off place for their future success, priority of a practical component of a lesson, solving problems not theoretically, but practically, comprehensive representation of subjects (natural sciences, mathematics, computer science), using gaming and training methods of teaching.

**Keywords:** education, human being, society, STEM/STEAM/STREAM-education, competences.

## УНІВЕРСИТЕТ ТА ЙОГО МІСЯ В ГОРИЗОНТІ СУЧАСНОСТІ

Дмитро Шевчук

Доктор філософських наук  
Національний університет “Острозька академія” (Острог, Україна)  
E-mail: dmytro.shevchuk@oa.edu.ua  
ORCID: 0000-0001-5609-2600

**Анотація.** У статті здійснюється рефлексія щодо місії сучасного університету та діагностики кризи інституції вищої освіти. Автор звертає увагу на основні дискусії, що точаться довкола питання про роль університету в сучасних умовах, а також намагається визначити виклики, що постають перед ним. Зокрема, зауважується, що плинний світ надзвичайно загострює проблему ролі університету, який постає в цих умовах перед дилемою: або відповідати тенденціям сучасного ринку, або стати місцем збереження (чи навіть консервації) певних універсальних цінностей. Крім того, у статті наголошується, що існує дві позиції щодо становища університету. Одну репрезентує експертне середовище, другу – представники академічних інституцій. Аналізуючи питання місії сучасного університету, автор звертається до найбільш відомої концепції, яка представлена Білом Рідінгсом у праці “Університет у руїнах”. Ця концепція дає можливість зрозуміти трансформації, що пережив університет у XX столітті. Також варто прийняти до уваги пропозиції Рідінгса щодо переосмислення місії інституції вищої освіти в горизонті стану сучасного світу. Крім цієї концепції, у статті розглянуто також концепції освіти, представлені Т. Іглтоном, М. Стронгом та у відомому есеї “Напередодні сходження лавини”. На завершення автор намагається виокремити основні виклики, які постають перед університетом. Серед них такі: соціокультурний; виклик зміни режиму істини і знання (надзвичайно чітко прослідковано в праці Ж.-Ф. Ліотара “Ситуація постмодерну”); інституційний виклик; політичний або ідеологічний (пов’язаний із запровадженням та домінуванням у просторі освіти неоліберальної освітньої політики); системний (пов’язаний із домінуванням формальних змін над сутнісними).

**Ключові слова:** освіта, університет, місія, плинний світ, виклик, модель університету.

*Education Landscapes* (2018). Volume 1, 15-19. <http://dx.doi.org/10.29202/el/2018/1/3>

Назва статті доволі загальна. Однак таке її звучання спрямоване на спробу створити “простір” для вільної рефлексії, певного впорядкування основних моментів дискусій про сучасне становище університету. “Сучасний університет переживає кризу” або “сучасний університет втратив відчуття власної місії” – подібні тези стали своєрідною “мантрою”, яку повторюють аналітики стану вищої освіти. Звісно, ми маємо сьогодні нестабільний “освітній ландшафт”, або VUCA середовище (якщо скористатися популярною абревіатурою, що позначає риси нестабільного світу – “volatility, uncertainty, complexity and ambiguity”). Більше того, ми не маємо сьогодні якогось центрального тренду, який би став універсальним і гарантував би успіх певної освітньої програми. Постаємо перед поліцентричністю освітніх пропозицій, що визначається і як передумова сучасного розвитку освіти. Як зауважив Сергій Терепищій, “розвиток освітніх ландшафтів повнен здійснюватися не через уніфікацію, а через поліцентричний дискурс, який зорієнтований на конструктивний діалог багатьох політичних стратегій та цінностей” (Терепищій, 2016, с. 284). Стан плинного світу впливає на становище університету і зумовлює необхідність рефлексії щодо його місії.

Плинний світ надзвичайно загострює проблему ролі університетів. Вони постають перед дилемою: відповідати умовам сучасного ринку чи стати місцем збереження інтелектуальної творчості та універсальних цінностей. Остан-

ня опція зумовлює можливість виштовхування університетів із трендів надзвичайно інтенсивного розвитку, що, у свою чергу, спричиняє применшення їх значущості для підготовки до майбутнього. Якщо ж університет намагається відповідати логіці сучасного розвитку, то він постає перед небезпекою втрати власної ідентичності. Сам концепт “плинного світу”, “плинної модерності” належить, як відомо, Зигмунтові Бауману. У його розмові з литовським політичним філософом Леонідасом Донкісом власне надibuємо застереження щодо появи нового типу інституції вищої освіти – “пост-академічного університету”. Йдеться про те, що університет, який дотримується логіки обачного мислення, неквапливої творчості та зваженого існування, сьогодні має це зрадити, швидко реагуючи на коливання ринку, зміну громадської думки, політичний контекст і под. (Бауман, 2014, с. 166). Академічні цінності та свободи стають радше перешкодою для цього, оскільки нова логіка світу прагне встановити контроль за досягненням ефективності. Відтак від науковців та викладачів вимагається стандартизація, впроваджується постійне формалізоване звітування та бюрократизація управління академічною інституцією. Пост-академічний університет визначається як “вulgарна суміш середньовічного академічного ритуалу, спеціалізація, брутальне та бездумне заперечення ролі гуманітарних наук у сучасному суспільстві, менеджеризм, дріб’язковість” (Бауман, 2017, с. 14). Університет, відтак, перетворюється на майданчик для тиску з боку технокра-



тичних еліт, які мімікують під виразників демократичних сил, хоча насправді є виразниками тиранії ринку.

З вищезгаданим пов'язана своєрідна подвійність у сприйнятті університету. Можемо навіть визначити дві відмінні позиції: одну репрезентує академічне середовище; іншу – експерти з питань освіти, що найчастіше пов'язані з аналітичними think tanks. Для представників академічного середовища університет усе ще лишається самоцінністю, інституцією, що втілює академічні свободи і дає можливість вільного інтелектуального розвитку. Таким чином, тут присутнє відсилання до класичного ідеалу університету та його місії, втілених у Гумбольдтівському проєкті. Можна навіть ствердити, що університет для його “вихованців” (*its pupils*, якщо скористатися частиною назви відомої статті Жака Дерріди “The University in the Eyes of Its Pupils”). Натомість, експертне середовище найчастіше бачить в університеті певний інструмент, який варто змінювати (а може, навіть відкинути) задля ефективніших та більш відповідних до сучасних умов здобування та трансляції знання. Мислення експертів щодо університету характеризується переважно прикладним характером, а тому інституції вищої освіти виступають для них об'єктом “проєктування”, “конструювання”, “перереформатування”.

Знаковою для ХХ століття працею, що присвячена осмисленню місії сучасного університету, є “Університет у руїнах” Біла Рідінґса. У ній ставиться питання про те, чи взагалі університетові потрібна місія. Усвідомлення власної місії демонструє визначений Рідінґсом “університет культури”. Йдеться, безперечно, про модель Гумбольдта, яка передбачає поєднання проєкту Просвітницького розуму з ідеєю культури на становлення національної ідентичності. Тут можемо спостерігати тісний зв'язок між національною державою та університетом. Разом з тим, натрапляємо на парадокс, який виражається в питанні: чому держава має підтримувати такий університет, фінансувати його, але разом з тим не втручатися в його автономію? Рідінґс це пов'язує таким чином: “...Держава і університет – дві сторони однієї медалі. Університет втілює мислення як дію, направлену до ідеалу; держава повинна реалізувати дію як мислення, ідею нації. Держава захищає дію Університету, Університет захищає мислення держави. І обидва намагаються реалізувати ідею національної культури” (Рідінґс, 2010, с. 113).

Однак сучасність змінює модель університету. Замість університету культури народжується університет досконалості. Ці зміни тісно пов'язані з утвердженням споживацького суспільства, адже, як пише Рідінґс, “студенти Університету Досконалості не схожі на споживачів, вони є споживачами”. Досконалість – це організуючий принцип, який об'єднує систему. Разом з тим, відчувається штучність самих критеріїв досконалості. Вони, як правило, накидаються зовні та підлаштовують академічні інституції до логіки споживацької культури. Якщо згадати Баумана і Донкіса, то у своїх розмовах вони також піднімають проблему “споживацького університету”, намагаючись досягнути самої сутності консьюмеристської культури, яка стає контекстом для функціонування університету. Зокрема, Зигмунт Бауман дає таку характеристику: “Консьюмеристська культура розміщує геть усе у світі – живе і неживе, тваринне і людське – ніби складає величезний контейнер,

наповнений догори винятково предметами можливого споживання. А це виправдовує і підтримує сприйняття, думку та оцінку всіх земних суб'єктів стандартами діяльності споживацьких ринків. Ці стандарти встановлюють цілковито асиметричні зв'язки між клієнтами і товарами, споживачами та предметами споживання...” (Бауман, 2014, с. 178). Зрозуміло, що такий контекст аж ніяк не сприяє реалізації академічної рівності та дотримання цінностей університету, які орієнтовані на вільне поширення знань. Відтак змінюється і сама позиція університетського викладача. Інструменталізація, бюрократизація та адміністрування навчального процесу, що в університеті досконалості орієнтовані переважно на комерційні цілі, перетворює викладача та науковця на адміністраторів. Іншими словами, найкращий викладач/науковець – це той, хто підтримує і відтворює, а не той, хто виявляє потяг до вільної творчості, критично сприймаючи актуальну ситуацію, та намагається її змінити. В описаному Рідінґсом університеті досконалості адміністрування витісняє викладання (Леонідас Донкіс дуже вдало описує становище сучасного викладача: “Будь викладачем, ученим і менеджером одночасно в одній особі. Знайди гроші для дослідження, здійсни дослідження, опублікуй монографію, а тоді проведи інформаційну кампанію з метою промоції” (Бауман, 2014, с. 161).

Утвердження університету досконалості та необхідність постійно прилаштовуватися призводить до того, що описано назвою книги Рідінґса – “університет у руїнах”. При цьому слід звернути увагу на те, що назва має подвійний сенс. З одного боку, можна її інтерпретувати так, що університет зруйновано і ми розгрібаємо його руїни, не маючи вже цілісності цієї інституції. Однак, з іншого боку, можна потрактувати і так, що ми маємо руїни чогось іншого (наприклад, соціокультурного порядку, в якому домінували нації, або модерного світу з його ідеалами), а існування університету усе ще “жєвріє” серед уламків цього порядку чи світу; і, можливо, саме це “жєвріння” академічної інституції дає надію на відбудову порядку.

У будь-якому разі, ситуація “університет у руїнах” спонукає шукати способи відновлення місії університету. Рідінґс аналізує два очевидні шляхи. Перший передбачає консервативний сценарій. Йдеться про укладання нового договору з державою. Однак такий сценарій одразу приречений на неможливість реалізації, оскільки в сучасному світі ми можемо спостерігати, як національні держави втрачають свій суверенітет, породжуються наднаціональні утворення, які встановлюють свою гегемонію. Зрештою, і самі університети прагнуть бути глобальними (часто домінантною моделлю визначається так званий “університет світового класу”). Другий шлях передбачає реалізацію мультикультурного сценарію. Однак і він не спрацьовує. ХХ століття породило кілька мультикультурних проєктів, однак вони зазнали краху або не були реалізовані з різних причин. Хоча ми живемо в епоху наднаціоналізму, можемо бачити, що національна чи релігійна ідентичність усе ж є доволі сильними, зумовлюючи час від часу сплески націоналізму чи релігійного фундаменталізму.

Таким чином, згідно з Б. Рідінґсом, єдиним виходом для університету є взагалі відмова від власної місії. Це найкраще відповідає стану сучасності, яка характеризується “кінцем метанаративів”. Місія університету – це

також своєрідний метанаратив. Відмова від місії дозволить оновити академічну інституцію, проявити її в “руїнах”: “Втрата університетом культурної функції відкриває простір, у якому поняття спільноти можна досягнути в інших спосіб, без відсилання до ідеї єдності, консенсусу та комунікації. При цьому університет перестає бути моделлю ідеальної спільноти і стає місцем, що дозволяє уявити можливість існування таких моделей – мислити практично, а не в ідеальних умовах” (Ридингс, 2010, с. 37).

Кризу місії університету діагностує також відомий інтелектуал, неомарксист Террі Іглтон. У своїх статтях (зокрема, тих, що були опубліковані у “Guardians” та “The Chronical of Higher Education”) він переконує, що університети перестали бути центром критики. Система освіти переважно орієнтована на відтворення status quo. Така критика цілком відповідає неомарксистській критичній позиції щодо сучасності, коли посилюється утвердження інструментального розуму, спрямованого на гальмування змін та налаштованого поглинати та стримувати будь-яку альтернативу.

Іглтон критикує також надмірну комерціалізацію освіти, коли в університетах вважається значущим лише те, що приносить гроші. Наслідком цього стало применшення ролі гуманітарних наук. При цьому він звертає увагу також на панування споживацької культури, яка перетворює викладачів на менеджерів, що прагнуть задовольнити потреби студентів, які виступають в якості споживачів освітніх послуг. При цьому Іглтон висловлюється досить різко – заклади вищої освіти нині стали прибутковою галуззю, в якій працюють готелі, концертні та спортивні зали, точки громадського харчування та ін. Зокрема, він пише: “Звісно, освіта має реагувати на потреби суспільства, але це не означає, що слід повністю підкорятися потребам сучасного капіталізму. Насправді, кинувши виклик відчуженій моделі освіти, можна задовольнити потреби суспільства значно краще. Середньовічні університети прекрасно задовольняли широкі верстви населення, але вони робили це, випускаючи священників, юристів, теологів і чиновників, які допомагали зміцнювати церкву і державу, а не насуплюючись при вигляді будь-якої інтелектуальної діяльності, яка не передбачає швидкого прибутку” (Іглтон, 2015).

Дещо схожу критику сучасної університетської освіти знаходимо в Майкла Стронга – педагога, натхненника неформальної освіти, який пов’язаний із проектом FLOW (доволі ідеалістичний освітній проект, який пропагує вільний саморозвиток). Його основна критична теза – сучасна освіта перетворюється на карго-культ. Сучасні університети, переконує Майкл Стронг, не виконують своєї основної функції – виховання нон-конформізму. Вимогою сучасності є, аби вони зосередилися на розвитку сократичного діалогу, соціальної взаємодії та забезпечення емоційної підтримки. Відтак, викладачі мають стати радше коучами чи менторами, що творять певну особливу культуру, а не лише транслиують знання. Більше того, надзвичайно важливо, аби в умовах сучасності університетська освіта могла забезпечити індивідуалізований підхід до кожного студента (можемо додати: забезпечила індивідуальну траєкторію навчання та формування власної культурної позиції).

Зрештою, ідеї, що висловлюються Майклом

Стронгом, не такі уже й нові. У XIX столітті ми зустрічаємо схожі налаштування щодо університетів. Згадаймо хоча б ідею, що тісно пов’язана з Гумбольдтівською моделлю: університет повинен не навчати знанню, а навчити як здобувати знання. Скажімо, у працях Й. Г. Фіхте знаходимо твердження, що професор не повідомляє знання, бо за нього краще це роблять книги (сьогодні ми могли б сказати – Інтернет). Професор вчить шукати знання і розповідає, як знання працює.

Однак повернімося до Стронга, оскільки маємо в нього ще декілька важливих міркувань. Зокрема, він наполягає на тому, що освіта має бути радикально плюралістичною. Освітні програми мають бути присвячені невеликим спеціалізаціям. Висновок, який можна зробити з рефлексій щодо освіти цього автора, такий: немає однієї правильної відповіді, яким має бути університет, а є тисячі правильних відповідей.

Концепції освіти, представлені такими інтелектуалами, як Іглтон чи Стронг, ставлять питання про те, наскільки університет має бути ангажований у те, що сьогодні відбувається в суспільстві. Відповідь, ніби очевидна: має бути ангажований, однак це викликає низку суперечностей. Якщо академічна інституція не ангажується, то перетворюється на кришталевий палац. Якщо ангажується повною мірою, то поглинається і втрачає дистанцію, що породжена слідуванням певному ідеалу.

Представники експертного середовища також намагаються з’ясувати роль університету в сучасному світі та визначити виклики, які перед ним постають. Цьому присвячено, наприклад, відомий есей Майкла Барбера, Кейтлін Донеллі та Саада Різві, що має доволі метафоричну назву “Напередодні сходження лавини. Вища освіта та майбутня революція”. Автори в цьому есеї ставлять фундаментальне питання: чи університетська освіта має сьогодні цінність, якщо враховувати, зокрема, її доволі високу вартість в останні десятиліття? “Лавина” тут виступає метафорою швидкісних і доволі загрозливих для університету змін. Автори пишуть: “Гірський схил дійсно виглядає монолітним, але під поверхнею відбуваються зміни. Вони непомітні для ока, але не підлягають сумніву. Сходження лавини наближається. Звісно, важко сказати, коли це відбудеться. Можливо, раніше, ніж ми очікуємо. Тому коли, якщо не зараз, спробувати зрозуміти, що чекає на вищу освіту, і підготуватися до майбутніх подій” (Барбер, 2013, с. 160). Що відбувається під поверхнею “снігового покриву”? По-перше, збільшуються темпи інновацій. По-друге, економіка потребує освічених, творчих людей, які вміють працювати в команді, готові нести персональну відповідальність (творці-інноватори). По-третє, спостерігається величезний попит на STEM (Science, Technology, Engeneering, Mathematics). По-четверте, існує величезний тиск на середній клас (який нині легко перетворюється на прекаріат з нестабільним способом життя, непостійною зайнятістю).

До цього можемо додати ще кілька викликів, які стоять перед сучасним університетом: соціокультурний (зникнення класичної моделі університету); зміна режиму істини і знання (надзвичайно чітко прослідковано у праці Ж.-Ф. Ліотара “Ситуація постмодерну”); інституційний виклик (загалом зміна організаційного порядку інституцій

в умовах сучасності, часто організаційна культура визначається логікою неоліберальних відносин – у випадку університету стверджується, що він перетворюється на “фабрику знання”, edu-factory); політичний (або ідеологічний) (пов’язаний із запровадженням та домінуванням у просторі освіти неоліберальної освітньої політики. У цьому контексті Болонський процес може сприйматися як вираження такої політики, оскільки його спрямування на забезпечення конкурентності європейської системи освіти сприймається часто як прояв переконання в універсальності західних культурних цінностей та одна з форм європоцентризму); системний (пов’язаний із домінуванням формальних змін над сутнісними).

Узагальнено зміни, що відбуваються під поверхнею “освітнього ландшафту” сучасності, можна представити таким чином:

*По-перше*, викладачі та університетські бібліотеки не мають сьогодні монополії на знання. Серйозну конкуренцію для них складає Інтернет, який дозволяє набагато швидше і ширше отримати доступ до інформації. Відтак університети мають стати просторами для інновацій, інкубаторами нових ідей, а не сховищем інформаційних ресурсів.

*По-друге*, змінюється один зі стовпів, на яких тримається академічна інституція – наука. Сьогодні говорять про феномен Науки 2.0. Ідеться про те, що зміни, які відбуваються, по суті, не дозволяють утвердитися науковій парадигмі та пережити протягом більш-менш тривалого проміжку часу стан “нормальної науки” (якщо скористатися термінологією Томаса Куна). Наука переживає перманентний стан революційності. Крім того, змінюється і характер проведення наукових досліджень та представлення їх результатів. Університет має навчитися використовувати цей перманентний революційний стан науки, певною мірою готуючи молодих науковців до нього та направляючи зміни.

*По-третє*, значного поширення набули масові відкриті онлайн курси. Нині платформи масових відкритих онлайн-курсів (МВОК) пропонують комплексні бакалаврські та магістерські програми, які можна здобути онлайн. Дискусії точаться щодо того, наскільки МВОК можуть дати повноцінну вищу освіту і чи можуть вони її замінити. Крім того, автори помічають значну девальвацію університетського диплому. Зокрема, він спрацьовує як бренд лише при отриманні першого місця роботи, а надалі важить уже не так бренд університету, випускником якого ти є, як бренд попереднього роботодавця. Університети мають змінюватися, аби не закрити собі шлях у майбутнє. Зокрема в “Напередодні сходження лавини” можемо зустріти пропозиції спеціалізацій університетів, на які має розпастися традиційний університет. Час традиційних багатофункціональних університетів минув. Пропонується декілька варіантів позиціонування: елітний університет; масовий університет; університет, що займає певну нішу;

місцевий університет тощо.

Однак усі виклики та зміни сучасності не варто сприймати однозначно як “інструменти” для руйнування місії сучасного університету. Навпаки, ситуацію, яка окреслена як “криза університету” є відкриттям нових можливостей інституції вищої освіти.

Зрештою, історія демонструє, що університет уже не раз переживав “кризу” і кожного разу він знаходив спосіб збереження власної інституційної ідентичності та впровадження змін, що відповідають актуальному соціокультурному контексту. Згадаймо кризу моделі середньовічного університету в XVI-XVII столітті, коли наука розвивалася поза університетами. Або ж криза Гумбольдтівської моделі, відчуття якої знайшло відображення в ректорській промові Мартіна Гайдегера (тут надібуємо доволі езотеричне згадування слів Платона із діалогу “Держава”, які німецький філософ до того ж по-своєму перекладає: “Все велике стоїть в бурі...”. Фраза буквально перекладається з грецької як “усе велике нестійке”, або “усе велике схильне до падіння” (Хайдеггер, 1994, с. 304)). Усі ці кризи не знищили ідеал університету. Відтак, їх радше слід розуміти як глибоку реорганізацію академічної інституції, що має впровадити в розуміння університетської місії перспективу майбутнього, що можливе з огляду на, якщо ще раз звернутися до Гайдегерівської промови, “бурю”, що насувається швидкоплинністю змін.

### Посилання

Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press, 233 p.

Барбер, М., Донелли, К., Ризви С. (2013). *Накануне схода лавини. Высшее образование и грядущая революция. Вопросы образования*, 3, 152-236.

Бауман, З., Донскіс, Л. (2014). *Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній сучасності*. Київ: Дух і літера, 280 с.

Бауман, З., Донскіс, Л. (2017). *Плинне зло. Життя без альтернатив*. Київ: Дух і літера, 216 с.

Іглтон, Т. (2015). *Медленная смерть университета*. Обновлено с: [https://scepsis.net/library/id\\_3672.html](https://scepsis.net/library/id_3672.html)

Кларк, Б. (2011). *Поддержание изменений в университетах. Преимущество кейс-стади и концепций*, Москва: Изд. дом ВШЭ, 312 с.

Пелікан, Я. (2009). *Ідея Університету*. Київ: Дух і літера, 360 с.

Ридингс, Б. (2010). *Університет в руїнах*. Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 304 с.

Терепищій, С. (2016). *Сучасні освітні ландшафти*. Київ: Фенікс, 309 с.

Хайдеггер, М. (1994). Самоутверждение немецкого университета, *Историко-философский ежегодник*, Москва: Наука, 298-304.

### The University and its Mission in the Perspective of Modernity

Dmytro Shevchuk

**Abstract.** The article deals with the reflection on the mission of a modern university and the diagnosis of the crisis of the institution of higher education. The author pays attention to the main discussions which focus on the role of the university in contemporary conditions, as well as trying to identify the

challenges that face it. In particular, author observes that the liquid world is extremely exacerbated by the problem of the role of the university which facing dilemma: to be in line with the trends of the modern market or to become a place of preservation of certain universal values. In addition, the article states that there are two positions regarding the role of the university. The first one is represented by an expert community, the second one representatives of academic institutions. Analyzing the questions of the mission of a modern university, the author refers to the most famous concept presented by Bill Readings in the work "University in ruins." This concept makes it possible to understand the transformations experienced by the university in the twentieth century, and also it's important to take into account the recommendations of the Readings on re-thinking the mission of the institution of higher education in

the perspective of the state of the modern world. In addition to this concept, the conceptions of education, presented by T. Eagltone, M. Strong and in the well-known essay "An avalanche is coming" are also considered in the article. In conclusion, the author tries to distinguish the main challenges facing the university. Among them: socio-cultural; the challenge of changing the regime of truth and knowledge (precisely presented in the work of J.-F. Lyotard "The postmodern condition"); institutional challenge; political or ideological (related to the introduction and domination of neoliberal educational policy in the educational space); systemic (associated with the domination of formal changes over essential ones).

**Keywords:** education, university, mission, liquid world, challenge, model of university.

# ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЄЗУЇТСЬКОГО ОРДЕНУ: ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ

Ярослав Кіт

Доктор філософії (PhD)

Інститут релігії і суспільства, Український католицький університет (Львів, Україна)

E-mail: yaroslav\_kit@yahoo.com

ORCID: 0000-0002-1293-5853

**Анотація.** Стаття присвячена історичним аспектам педагогічної діяльності Єзуїтського ордену на території сучасної України. Обстоюється думка, що Єзуїтський орден з'явився у Європі, щоб своїм прикладом, своєю суперечливою діяльністю вплинути на становлення європейської освіти як такої. Саме існування педагогічної системи, яка ґрунтувалася не на засадах морального виховання, а на стимулах нижчих бажань людини, хтивості, лестошах, нерівноправі, вплинуло на розвиток інших освітніх систем у середньовічній Європі. Адже більшість братських шкіл на Україні, і схожі школи у інших країнах, виникали на протигагу єзуїтам. Метою Братських шкіл саме було виховання в національному дусі, на засадах і матеріалах протоукраїнської мови. Щоправда, братські школи сильно відрізнялися від єзуїтських. Особливо підходами, методикою викладу, та й спеціалістів бракувало. Єзуїтська система освіти і педагогічна діяльність є яскравим прикладом того, як могла еволюціонувати теорія доступного навчання для католицького суспільства розроблена Ігнатієм Лойолою.

**Ключові слова:** Єзуїтський орден, освіта, педагогічна діяльність, національна свідомість, ідентичність.

*Education Landscapes* (2018). Volume 1, 20-24. <http://dx.doi.org/10.29202/el/2018/1/4>

Єзуїтський орден вчинив багато такого, про що й до тепер говорять журналісти, присвячують свої праці історики. На Заході давно прослідковано увесь історичний шлях Ордену, його розвиток і занепад. Досить добре досліджено й педагогічну діяльність Єзуїтів. Щоправда, дуже мало праць, присвячених саме педагогічним аспектам діяльності. А особливо бракує досліджень в Україні. На сьогодні не маємо жодної наукової роботи, присвяченої повністю чи частково педагогіці єзуїтів.

В силу історичних причин склалося так, що слово “єзуїт” завжди мало негативний зміст. Ніхто майже не задумувався, чому ж таке негативне ставлення до них. Усім й зараз відомо той принцип, через який багато хто ненавидить єзуїтів, ставить у приклад їх негативні сторони – “Мета виправдовує засоби”. Щось середньовічне, страшне, криється за цим гаслом. Та й те, що інквізицію завжди пов'язують з орденом єзуїтів, теж буде стіною страху і таємничості навколо нього.

У своїй роботі ми ставимо за мету прослідкувати педагогічні особливості єзуїтського виховання впродовж періоду розквіту Ордену 1534-1773 рр. Саме цей час характеризує нам особливості виховання найбільшої, найпоширенішої у Європі школи. Зрозумівши методи виховання, загальні їх риси, ми можемо усвідомити важливість для історії педагогіки саме такого неординарного явища, як єзуїтські школи. Адже не лише позитивні прояви педагогічного виховання маємо у середньовіччі. На основі тих, середньовічних шкіл, згодом будувалася сучасна педагогічна наука, основи якої закладені Коменським, Дістервегом та іншими педагогами.

Ми не ставимо собі за мету дослідити увесь період діяльності, адже тепер єзуїти повністю трансформувалися, а їх педагогічна наука є одною з кращих у Європі.

Історіографія педагогічної діяльності єзуїтів дуже мала. З українських праць на сьогодні маємо лише деякі зауваження М.Грушевського з приводу єзуїтських шкіл (Грушевський, 1995). Інші українські праці лише опосередковано наводять нам деякі дані про єзуїтські школи і педагогіку, тому ми не можемо ґрунтувати наше дослідження на цих роботах (Лозинський, 1986; Підкова & Шуст, 1993-1997; Яковенко, 1997).

Повна збірка документів, що стосуються педагогічної діяльності міститься у збірнику джерельного характеру *Monumenta Germaniae pedagogica*, виданому у Берліні у 1887 році. Тут містяться практично усі матеріали, від заснування Ордену, включно аж по 1887 рік.

Багато документів що свідчать про діяльність єзуїтів вміщено у збірнику виданому у Росії: Сборникъ документовъ, уясняющихъ отношенія латинпольской пропаганды въ рус. вѣрѣ и народности, Спб, 1865.

Критика єзуїтського виховання міститься у монографії відомого педагога і історика В. Брозки, що має назву: “*Gratis plebanski albo dyskurs ziemianina z plebanem o mniemanem bezpłatnem utrzymaniu szkół przez jezuitow i sposobie uczenia*”, книга була видана у Кракові у 1626 році.

Особливо цікавою є наукова праця німецького історика Теодора Грізінгера, яка має назву: “Єзуїти”

(Grizinger, 1998). Щоправда, тут є дуже мало інформації суто про педагогіку, але зате, представлено цілісну картину діяльності Ордену впродовж усього періоду його існування.

Але найціннішою є наукова робота німця Дітріха Раємера: *“Історія Педагогіки...”* (Raumer, 1897). Це єдина робота, яка повністю присвячена педагогічній діяльності єзуїтів. Зокрема, тут можна знайти й інформацію про особливості їх роботи у польських землях, що стосується і України.

Взагалі маємо небагате поле для дослідження – бракує літератури, але намагатимемось вибрати й підсумувати усе, що стосується Галичини і українців.

\*\*\*

Одним із найбільш суперечливих явищ в історії Європи доби раннього нового часу (16–18 ст.) стала діяльність ордену єзуїтів. З’явившись на світ для боротьби за утвердження католицизму і протистояння реформаційним рухам. Статут ордену *“Formula Instituti Societatis Iesu”* затверджено папою Павлом III спочатку усно в Тіволі 3 вересня 1539 р., згодом – урочистою буллою *“Regimini militantis”* від 27 вересня 1540 р. Товариство Ігнатія Лойоли вже у перші десятиліття своєї діяльності досягає неабияких успіхів. Досить швидко орден опановує усі головні сфери суспільного життя, здобуваючи впливи на формування зовнішньої і внутрішньополітичних курсів монархій, спрямування їх економічного і культурного розвитку.

На початку XVII ст. єзуїти у країнах Західної Європи, як відзначав Роберт Мандру, французький дослідник історії культури, королівські сповідники, володарі міст, великі будівничі видаються на мить всевладними провідниками церкви (Mandrou, 1965). Зрештою, саме ця всевладність всюдисущість ордену стане одним із тих фатальних чинників, що спричинився до появи касаційного бреве (Див.: Лозинский, 1986, с. 297-323; Ranke, 1993, с. 374-389).

В XVI-XVII ст., намагаючись поширити свій вплив єзуїти діяли в багатьох країнах світу, зокрема в Індії (з 1542), Японії (з 1549), Китаї (з 1563), на Філіпінах (з 1594) та ін. Спроби єзуїтів активно впливати на політичне життя європейських країн привели до заборони їх діяльності у Португалії, Франції, Іспанії і формально ліквідації ордену Папою Климентом XVI в 1773 році. В 1814 р. орден був відновлений Папою Пієм VII. На українських землях в складі Російської імперії єзуїти були змушені припинити свою діяльність в 1820 р., а в Західній Україні в 1939 р.

На початку 90-х років XX ст. діяльність ордену в Україні була відновлена.

\*\*\*

Незабаром після свого приходу до Польщі (1565) єзуїти поширилися і на українсько-білоруських землях, засновуючи свої школи колегії, які відзначалися на той час найвищим рівнем з усіх шкіл.

На Українських землях було 23 колегії; найважливіші з них в Ярославі (з 1574, бл. 1600 р. – 600 учнів, де навчався між іншим Богдан Хмельницький), у Львові (1608 р. до 700 учнів), Луцьку (1614 р. до 400 учнів), Кам’янці Поділь-

ському, Вінниці, Барі, Бересті, Перемишлі, Пинському, Києві (з 1647) й інші. В школах єзуїтів вчилися багато синів української шляхти, в семінаріях єзуїтів бували також українці кандидати духовного стану, багато студіювало у Віленській Академії Єзуїтів.

Школи єзуїтів були взірцем для пізніших українських уніатських і православних шкіл. Єзуїти не лише проводили уніацію, але й латинізували й полонізували, зокрема в своїх колегіях. Вони, наприклад, перетягнули на латинство синів кн. К.Острозького, Ярему Вишневецького та ін. Через це, а також за набування українських маєтків і земель єзуїти були зненавиджені українським населенням, особливо козацтвом, яке нищило їх під час воєн з польщею, а в договорах з Польщею домагалось усунення єзуїтів з українських територій. Уніатські митрополити скаржилися в Римі на єзуїтів за перетягання з унії на латинство.

Після касації чину єзуїтів польська Едукаційна комісія передала 1781 р. Василю Колегію єзуїтів в Барі та єзуїтські будинки в Овручі, Острозі і Володимирі. Відновлений чин мав свої монастирі в більших містах Галичини (Львів, Тернопіль, Станіславів й ін.), конвікт з гімназією в Хиріві і відпустову місцевість Кохавину. У 1882 р. єзуїти успішно допомагали реформувати Василян (найбільше заслужені К. Щепковський та А. Бавдіс).

Після 1920 р. створена східна вітка єзуїтів в Польщі з осередками в Альбертині в Білорусі та Дубному на Волині, де єзуїти керували Папською Семінарією. Видатними діячами цієї вітки були: оо. Я.Урбан, видавець двомісячника *“Орієнс”*, О.Домбровський, іспанець Я.Морільйо.

Серед єзуїтів є дослідники історії церкви Східної Європи (наприклад: А. Амман). Серед нечисленних українців у єзуїтському чині найбільш відомий С. Тишкевич, син графа Михайла. Чимало українців навчається в єзуїтських університетах Європи, зокрема, найвідомішому *“Канізіанумі”* в Інсбруці (Австрія), де навчався митрополит Й. Сліпий.

\*\*\*

Навчання, освіта були далеко не у числі тих орієнтирів, що визначали мету ордену у початках його діяльності. Та пошук шляхів виходу з кризи церкви, зміцнення її на поглинутих протестантизмом теренах жодним чином не дозволяли ігнорувати ці питання, спричиняючись до перетворення ордену в першу в історії католицизму релігійну організацію повністю віддану навчанню молоді. Саме завдяки діяльності Товариства Ісуса і під її впливом проходили і еволюція поглядів папства на шкільництво (Kurubacha, 1949, с. 104). Осередки ордену в містах заснують свої школи, і, пристосовуючись до вимог вірних, пропонують нову модель освіти: це – *“латинське навчання із збереженням місця дохристиянської античності, належним чином очищеної від будь-яких небезпечних писань ... натомість поширені на християнство, яке у такий спосіб використовує для себе престиж гуманізму”* (Mandrou, 1965, с. 298).

“У першій версії конституції (1547-150), перш ніж остаточно кристалізувалася у думках І.Лойоли, організації закону, передбачив школи, виключно внутрішні, для членів Товариства, однак допускав, як виняток убогу молодь, рівночасно, дозволив відкриття кількох шкіл для молоді

незаконної<sup>1</sup>. В останній редакції конституції справи шкіл присвятив цілу четверту частину” (Bernarski, 1994, с. 19).

Впливи єзуїтської школи на культурне життя не були добрі. Єзуїтська шкільна система виросла на ґрунті схоластичної школи, подібно, зрештою, як і протестантська педагогіка XVI ст. з котрою вона мала багато спільного, і не звільнилася від її формалістичного характеру аж до новітнього періоду історії. Вона лише тренувала розум, але не розвивала духовних здібностей, навпаки – вся система прагнула до пригнічування усілякої сміливості, неспокійних думок, самостійності у роздумах і висновках, та до безоглядного піддання впливу авторитету. Єзуїтська школа школила, а не розвивала учня. Надзвичайно старанно відбираючи учительські кадри, включаючи сюди усіх найздібніших, єзуїтська система старанно відсортовувала з поміж них усіх непевних, занадто самостійних, допускаючи до вчителювання людей з складом характеру більше пасивним. А у вихованцях усіляко пригнічувалася різка самостійність, зокрема, були накази не допускати взагалі до вищих курсів учнів з сильно виділеною індивідуальністю, індивідуумів *ex quibus perturbator potius timeatur*.

Варто зазначити, що у професорів, тобто вчителів<sup>2</sup>, не було окремої спеціалізації, крім цього, існувала система не предметного, а класового навчання, тобто, один професор учив одразу всім наукам. Як правило, одних і тих самих професорів примушували працювати у класах з різним віком. М. Грушевський говорить нам, що “ці усі причини надавали характеру сірої марноти єзуїтській науці, не враховуючи, що між професорами траплялися люди високих талантів” (Грушевський, 1995).

Під час навчального процесу, зверталася увага більше на розвиток пам’яті, а не мислення, що відповідно впливало на особисті якості учнів.

Реального знання давали мінімально, та й то воно подавалося у основному для риторичного та теологічного вжитку. Ця сторона негативно відбилася на багатьох поколіннях учнів у наступних століттях, адже реальні знання замінювалися риторичним баластом.

Головна увага у навчальному процесі полягала у присвоєнні собі культурних мов – латинської та грецької, особливо латинської. Мова ця, була головною у спілкуванні: спочатку намагалися довершити мовленнєвий рівень, потім, письмо і докладний переклад, пізніше – вдосконалення літературної техніки у віршванні і прозі. “Проста мова”, *lingua vernacula*, а також і польська, не кажучи за “руську”, ігнорувалася майже повністю, зокрема мала службову роль. Ніяких вивчень національних говірок категорично не допускалося. Це вплинуло навіть на польське письменство, особливо другої половини XVI ст. Переважно панувала латина і обридлива для поляків латинсько-польська мішанина так званий “макарон”їзм”, що вважалися прерогативою освіченості.

Головним завданням низшої єзуїтської школи так званої – *trivium*, було присвоїти латинську мову та латинський стиль. Окрім цього оглядово подавався предмет, що мав назву “ерудиція”. Він поверхнево включав у себе ос-

нови деяких точних і суспільних наук. Але, сама мета не ставилася як освічення наукове, а у основному освічення ідеологізоване.

Нижча школа складалася з п’яти-шести класів, у яких навчалися від шести до восьми і більше років. Переважно, тривалість навчання залежала від того, які матеріальні статки мав учень і, як швидко попадав у залежність від нового способу життя.

Найнижчий клас мав назву – *infima*, тут вчили латинської етимології з канонічної латинської граматики Альвара. Середні класи окрім латини починали вивчати грецьку мову. Старші граматичні класи (так зв. – синтаксис) – закінчували граматику і розпочинали прозодії. Наступний клас – поезія, тут головним предметом була стилістика, поетична і прозаїстична. Уся нижча школа закінчувалася в класі риторики.

Більшість учнів задовольнялися лише нижчою школою, яка давала знання латинської мови, трохи грецької та вишколення ідеологічне, не більше. Реальні дисципліни не мали самостійного курсу, навіть у арифметиці далі чотирьох правил іти низша школа не вважала за потрібне. Відомості з історії та географії давали теж принагідно з викладом іншого, як літературний матеріал, без усякого наукового обґрунтування. Навчання взагалі не відзначалося продуктивністю, адже вчилися на день від двох до чотирьох годин. Дидактика як така, була малораціональною і непродуктивною у навчальному відношенні. Особливістю навчального процесу нижчої школи були звільнення від навчання у зв’язку з святами, релігійними та іншими церемоніями. У основному вчилися малосвідомо зачувати масу граматичного і стилістичного матеріалу. З цього випливає той факт, що випускник нижчої єзуїтської школи хоча й умів вільно спілкуватися на латинській мові, однак чогось більш глибокого, він досягнути вже не міг, бо бракувало зацікавлення до занять наукою, як такою. Звичайно існували окремі винятки, але згодом, саме на них трималася єзуїтська наука<sup>3</sup>.

Вища школа мала назву – *SUPERIORA*, але переважна більшість учнів не могла потрапити до неї, тому що сама школа дуже обережно ставилася до підбору кандидатів на вищу єзуїтську освіту.

Навчання у вищій школі тривало сім років і поділялося на курс філософії та курс теології (Raumer, 1897, с. 72).

Філософський курс тривав три роки. Тут викладалися:

- математика (евклідова геометрія і стереометрія);
- логіка;
- філософія.

Потрібно додати, що логіка викладалася по середньовічних схоластичних підручниках, а філософія викладалася по Арістотелю. У філософії теж, у основному, існували схоластичні тлумачення, головним чином за творами Томи Аквінського.

Теологічний курс тривав чотири роки. Тут викладалася:

- догматичне богослов’я;

<sup>3</sup> Наукові досягнення єзуїтів за увесь чотирьохсотлітній період діяльності зовсім невеликі, адже вони переважно ґрунтувалися на викорінненні і опротестуванні досліджень провідних європейських вчених М.Коперніка, Г.Галілея та інших. Наукові праці з математики зовсім не представляють цінності, а інші роботи з фізики, астрономії, хоча і є досить цікавими, проте антитеза до єретизму прослідковується досить чітко.

<sup>1</sup> Йдеться про молодь, яка не сповідувала католицького віросповідання.

<sup>2</sup> Надалі усіх педагогів називатимемо професори, тому що так означали їх у єзуїтських навчальних закладах (авт.).

- богослов'я моральне;
- богослов'я полемічне;
- Св'яте письмо;
- гебрайська мова(єврит).

Однак, у повному вигляді, цей вищий курс існував лише у Вільно, а у інших колегіях земель під владою Речі Посполитої філософські і теологічні науки викладали по скороченій програмі, та й взагалі, подекуди лише за ініціативою окремих професорів.

Предмет “релігія” у нижчій школі не був відокремлений як спеціальний курс, але уся наука, усе виховання носило яскраво виражений релігійний характер.

Завдання усієї педагогічної системи полягало в тому, щоб підпорядкувати і залучити найкращих учнів до єзуїтського чину<sup>4</sup>, а увесь загал учнів – виховати у безмежному і сліпому послузі католицькій церкві, у вірі в її єдиноспасенність. Учні повинні були безоглядно підкорятися католицькій ієрархії, їх прищеплювалася відразу до усілякої єресті і схизми, до усього некатолицького (Grizinger, 1998, с. 386). Щоб досягнути цього в учнів розвивали фанатичну побожність. Фанатизм поступово прищеплювався шляхом участі у богослужіннях, святах, релігійних диспутах, процесіях. Особливо великий вплив мали релігійні братства (*sodalitia*), організовані серед учнів, які одержували звільнення від навчальних занять на заміну різних релігійних практик. Ворожнеча до неправовірних викликалася різними способами – аж до колективних екскурсій на публічні покарання єретиків. Єзуїтські колегії ставали військовими таборами войовничого католицизму, що визначав свій військовий дух різними виступами проти протестантів, православних. Особливо гострою була ненависть до євреїв. Частими, майже звичними були розбійні напади єзуїтів та їх прибічників на єврейські церкви і божниці, побиття релігійних процесій, та інші капості. А наставники учнів подекуди й самі заохочували вихованців, хоча переважно відносилися позитивно.

Окрім такої релігійної нетолеранції, єзуїтське виховання і у інших напрямках негативно впливало на формування особистості і характеру учнів. Виховання спрямовувалося на вплив нижчих, а не вищих якостей вдачі – гордості, амбітності. Учні, корисні єзуїтам, через свою знатність, багатство, заохочувалися пишними титулами, отримували певну владу над своїми товаришами. А ті, хто потрапляв у немилість, отримували різні покарання, аж до фізичних.

Моральне виховання допускало аморальні вчинки, спираючись на принцип – “ціль виправдовує засоби”. Для прикладу наведемо інструкцію Загальних Єзуїтських Зборів видану 1613 року (Monumenta, 1887: 63). Із загально-го змісту випливає, що діти схизматиків, які навернулися з власної волі на католицтво мають ставитися до членів своєї віри так, щоб не зашкодити просуванню по ланках кар'єри, і не впасти у очах оточуючих. Обумовлюються випадки, коли батьки питаються дітей, чи не змінили вони своєї віри, а під вірою розуміють східний обряд. Тобі учень повинен відповісти, що віри не змінив. А коли у розмові йтиметься про догмати віри, тут учень повинен залежно від обставин відповідати, головне передчасно не

відкрити свого переходу на католицтво. Таким чином, ви-робляється двозначність трактування не тільки у віросповіданні, але й саме ставлення до батьківства нігілюється. Зростають почуття недовіри, лицемір'я, нечесності. Тому говорячи про виховний процес, потрібно зазначити – єзуїтське виховання не лише ідеологізувало і наvertало на католицтва, воно псувало особистість учня, нищило його національні почуття, любов до Батьківщини, до рідної мови і батьківської культури.

Усі негативні сторони єзуїтського виховання були відомі сучасникам, але небагатьом. Все ж переважала вигода, яку давали єзуїтські школи, це: близькість розміщення і дешевизна. Шкіл було досить багато, приймали вони усіх, а оплата за навчання була мінімальною. Теоретично, за навчання взагалі не потрібно було платити, але різні приписи поступово започатковували оплату, яка переважно йшла на обладнання (Broscius, 1626, с. 28).

Великим благом для шкіл було меценатство – колишні учні, їх батьки а також відомі магнати вважали за честь допомогти матеріально школі. У основному, єзуїтські школи відповідали вимогам пересічного суспільства, та й самим учням подобалося шкільне життя сповнене цікавостей, тому школи ніколи не були порожніми. Навіть існував певний конкурс для вступників.

Перший офіційний єзуїтський шкільний план було надруковано у 1600 році. Він мав назву: *Ratio er institutio studiorum societatis Jesu*, і виготовлявся між 1580-90 рр. (Monumenta, 1887, с. 17). У плані описані початкові засади освіти, загальна мета навчального характеру. Частково говориться й про навернення на віру католицьку, але більші акценти робляться на нормування навчальних годин, організацію і послідовність свят і релігійних церемоній.

\*\*\*

У підсумку можна сказати, що Єзуїтський орден з'явився у Європі, щоб своїм прикладом, своєю суперечливою діяльністю вплинути на становлення європейської освіти як такої. Саме існування педагогічної системи, яка ґрунтувалася не на засадах морального виховання, а на стимулах нижчих бажань людини, хтивості, лестоцях, нерівності, що вплинуло на розвиток інших освітніх систем у середньовічній Європі. Адже більшість братських шкіл на Україні, і схожі школи у інших країнах, виникали на протигагу єзуїтам. Метою Братських шкіл саме було виховання в національному дусі, на засадах і матеріалах протоукраїнської мови. Щоправда, братські школи сильно відрізнялися від єзуїтських. Особливо підходами, методикою викладання, та й спеціалістів бракувало. Єзуїтська система освіти і педагогічна діяльність є яскравим прикладом того, як могла еволюціонувати теорія доступного навчання для католицького суспільства розроблена Ігнатієм Лойолою. Адаже на перших порах, єзуїтство мало на меті навчати бідних і проповідувати мирним способом віру Христа. Загальне становище впродовж кількох століть кардинально змінилося. Низша школа вбирає у себе усі продуктивні верстви суспільства, особливо болісним є процес ополячення залишків українства, яке вироджується фізично, а ще більше морально. Чого варта доля князя К.Острозького, діти якого стали активними католицькими діячами саме під впливом єзуїтського виховання. А родина кн. Вишневецьких?

<sup>4</sup> Під терміном “найкращі”, для єзуїтів були корисні певні особи. А користь вбачалася у талановитості; зовнішньому вигляді (красою і привабливістю); багатстві; знатності роду; фамільним зв'язкам.



Таких прикладів безліч, і усі вони свідчать не на користь єзуїтів. Але заглибимось у мету єзуїтського ордену. Адже самі початкові засади, говорять нам про пропаганду католицької культури і принесення її у народ. А саме цей народ, згодом впливає у орден як активна маса, яка бажає впливати на європейську історію.

Загалом педагогічна діяльність єзуїтського ордену не відрізняється особливими новаціями. Але тут вже існує поділ на класи. З'являються спеціалізовані предмети. І хоча основним предметом освітнього курсу залишається "єрудиція", інші лише підкріплюють її теологічними та філософськими засадами. Учні врешті мають змогу здобути вищу освіту, але це стає прерогативою багатих і знатних. Найвищий негатив освіти вбачаємо у корисливості самої школи по відношенню до учнів. Поступово сама пиха і аморальність педагогів-професорів проймає і їх вихованців. Середовище, здатне привабити учня, чинить у його свідомості перелом, учень не тільки відвертається від батьків, а стає активним борцем проти схоластів та іновіртів. Синдром безбачченства є звичним у єзуїтських школах, а їх педагогіка набуває рис релігійного фанатизму, підступності, та двозначності.

На педагогічних здобутках єзуїтів потрібно вчитися як не чинити у школі. Що може негативно вплинути на особистість учня, нівелювати його свідомість і змінити у гіршу сторону світогляд. Вважаємо за потрібне наголосити – єзуїтство не вчило, а спотворювало усталені моральні норми. Воно, як паразит розросталося у коріннях національної свідомості і культури і нищило її нещадно.

#### Посилання

- Bernarski Stanisław S. (1994). *Podstawowe zasady szkolnictwa jezuickiego. Z Dziejów szkolnictwa jwzuickiego w polsce*. Krakow.
- Brosius V. (1626). *Gratis plebanski albo dyskurs ziemianina z plebanem o mniemanem bezplatnem utrzymaniu szkol przez jezuitow i sposobie uczenia*. Krakow.
- Encyklopedia Powszechna*. (1862). T. 11. Warszawa.
- Grizinger T. (1998). *Jesuites*. München.
- Kurdubacha L. (1949). *Dzieje oswiaty koscielnej do konca XVIII wieku*. Warszawa.
- Mandrou R. (1965). *Historia kultury francuskiej Wiek X-XX*. Warszawa.
- Monumenta Germaniae pedagogica*. (1887). Berlin.
- Ranke von L. (1993). *Dzieje papiestwa w XVI-XIX wieku*. T.2. Warszawa.
- Raumer D. (1897). *Geschichte der Pädagogik vom*

*Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit*. Berlin.

Schmidt F. (1893). *Geschichte der Pädagogik*. Innsbruck.

*Słownik Koscielny (łacinsko - polski)* (1992). ksiadz Alojzy Jougan. Warszawa.

Грушевський М. (1995). *Історія України-Руси*. В 11 т. Київ.

*Енциклопедія Українознавства*. (1996). В 11 т. Київ.

Лозинский С.Г. (1986). *История панства*. Москва.

Підкова І. З., Шуст Р. М. (1993-1997). *Довідник з історії України*. – В 3 х т. Київ.

Сборник документовъ, уясняющихъ отношенія латино-польской пропаганды въ рус. вѣрѣ и народности. (1865). Спб.

Яковенко Н. (1997). *Напис історії України з найдавніших часів до кінця XVIII століття*. Київ.

#### Pedagogical Activity of the Jesuit Order: Historical Aspects

Yaroslav Kit

**Abstract.** The article is devoted to the historical aspects of the pedagogical activity of the Jesuit Order in the territory of modern Ukraine. It is argued that the Jesuit Order appeared in Europe, so that by its example, its controversial activity could influence the formation of European education as such. It is the existence of a pedagogical system that was based not on the principles of moral education, but on the lower desires of man, lust, flattery, unequivocal, influenced the development of other educational systems in Medieval Europe. After all, the majority of fraternal schools in Ukraine, and similar schools in other countries, appeared in opposition to the Jesuits. The purpose of the fraternal schools was education in the national spirit, on the basis and materials of the proto-Ukrainian language. True, brotherly schools differed greatly from the Jesuits. Especially the approaches, methods of presentation, and specialists were lacking. The Jesuit system of education and teaching activities is a vivid example of how the theory of accessible learning for a Catholic society could evolve by Ignatius Loyola.

**Keywords:** Jesuit order, education, pedagogical activity, national consciousness, identity.

# УКРАЇНСЬКОЇ МОВА В КУЛЬТУРНОМУ ЛАНДШАФТІ

Владислава Заїчко

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна)

E-mail: madam.vlada@ukr.net

ORCID 0000-0003-1199-6117

**Анотація.** У статті доведено необхідність навчання української мови в умовах сьогодення, розкрито особливості проблематики, охарактеризовано еволюцію розвитку української мови. На матеріалі статті 7 із Закону “Про освіту” розглянуто важливі пункти про українську мову як державну мову, яка є обов’язковою для вивчення всім громадянам України. У статті порушено проблему про мови національних меншин, які також будуть вивчатися паралельно з державною мовою, проблему нівелювання української мови.

**Ключові слова:** мова, нація, державність, духовність, патріотизм.

*Education Landscapes* (2018). Volume 1, 25-28. <http://dx.doi.org/10.29202/el/2018/1/5>

Найбільшим здобутком кожного народу є його мова. Мова – це наше духовне надбання, яке ми повинні цінувати, любити, берегти, як зіницю ока, тому що без мови ми не зможемо ідентифікувати себе як націю. Новий Закон “Про освіту” передбачає розвиток української освіти відповідно до європейських стандартів. Згідно статті 7 “Мова і освіта”: “Заклади освіти забезпечують обов’язкове вивчення державної мови...” (Закон України “Про освіту”, 2017). Така теза ґрунтовно підтверджує необхідність вивчення державної мови, але все ж потрібно визначитися і усвідомити як зробити це якісно і на найвищому рівні.

**Мета статті** – прослідкувати особливості розвитку української мови та довести важливість вивчення державної мови в умовах сьогодення.

Прийнятий Закон “Про освіту” направлений на відродження української нації, як самодостатньої, духовно багатой, зрілої, свідомої своїх традицій та звичаїв. Головним проблемним питанням, що виникає, є питання про мову освіти. Звісно, що всі громадяни України повинні вивчати державну мову. За статтею 10 Конституції України “Державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. В Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України. Держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом” (Конституція України, 1996). Отже, проблема, яка сьогодні назріла – це загальне, глобальне нівелювання і нехтування українською мовою на всіх рівнях існування суспільства, починаючи з розмовної мови в дитячих садочках і закінчуючи засобами масової інформації. Українці не мають цілковитого усвідомлення того, наскільки важливо вивчати рідну мову, яка є кодом ДНК нації. У цьому контексті О. Кривдюк слушно наводить слова відомого баскського поета Х. Арце: “Мова зникає не тому, що її не вчать інші, а тому, що нею не говорять ті, хто її знає” (Кривдюк, 2006).

Історичні джерела засвідчують, що українські теперішні кордони – це центральні землі могутньої держави Київська Русь. Її існування припадає з кінця IX до

середини XIII століть. Центром держави було місто Київ, в якому зосереджувався духовний розвиток суспільства, а отже стає очевидним свідчення того, що підґрунтям становлення нашої нації є, насамперед, духовні надбання. Київська Русь була однією з наймогутніших держав тогочасної Європи, адже після прийняття християнства Володимиром Великим розпочалося будівництво храмів, монастирів, люди могли вільно навчатися грамоти, відбувався великий розквіт духовності, на тлі якого особливо розвивались культура і побут.

Великим впливом, але не вирішальним, на культурний поступ Київської Русі були її тісні контакти з Візантією, Хозарією, країнами Центральної і Західної Європи, що породило феномен незвичайного злету культури. Щоб зерна передових культур, насамперед візантійської, проросли у новому середовищі, вони мали потрапити в добре підготовлений ґрунт. Культурний пласт східних слов’ян був добре підготовлений, адже увібрав в себе багатовікові традиції наших предків. Аби досягнути такого ж розвитку духовності в сучасній Україні, нам потрібно діяти за тими ж принципами, що ми, власне, і розпочали робити. Закон “Про освіту”, можливо, це початок відродження і розбудови духовності української нації, який на практиці має довести, що суспільство готове до нових змін, які принесуть якісний рівень знань для збагачення нашої культури.

Прийнятий закон “Про освіту” продукує відродження духовності нації. Задля припинення дуалізму душ українців у навчальних закладах повинна викладатися українська мова обов’язково. Адже запорукою успіху кожної розвиненої країни є її мова, як така. Еволюція української мови передбачає довгий і нелегкий шлях. Все ж мова була і залишається фундаментом націотворення. Суспільство не до кінця усвідомлює феномен української мови, адже відомості про її історію незначні і часто спотворені. Протягом історії свого розвитку українська мова мала різні назви: *руський (руській, руський) язык, малоруський (малоросійський) язык, козацький язык, южнорусское наречие*. Вони сформувалися з тієї самої мови, яка побутувала в Київській Русі, мови, якою були написані ділові документи у Великому князівстві Литовському. Сучасна наукова література іменує її “староукраїнською

літературною мовою”.

Історія української мови і духовності ґрунтується на письмових джерелах, де кожне слово збагачене космічною енергією, тому українська мова є незнищеною протягом усіх років свого існування. Для того, аби зрозуміти цінність вивчення мови, необхідно усвідомлювати всю важливість її єства. Потрібно навчитися любити мову як самого себе, поважати її, вдосконалювати, знати справжню історію її зародження та творення. Багато було створено різних писемних пам'яток, і всі вони пов'язані із прийняттям християнства Володимиром Великим в 988 році. Після чого до Русі разом з писцями та богослужбними книгами з Болгарії прийшло досконале слов'янське письмо – кирилиця, якою написані книжкові пам'ятки XI ст.: Остромирове Євангеліє, Слово про Закон і Благодать митрополита Іларіона, Ізборники 1073 та 1076 рр. та ін.

Визначними першописемними пам'ятками були берестяні грамоти, які були знайдені у Новгороді та деяких інших давньоруських містах. На цих грамотах збереглися написи городян про різні господарські справи: купівлю землі, готовність до сівби, боргові зобов'язання лихварям, дхувниці на випадок смерті тощо. Берестяні грамоти були написані як жінками так і чоловіками, але, особливості надало те, що навіть діти володіли грамотою (знайдено шкільні вправи хлопчика Онфіма), тобто це підкреслює те, що грамотність була запорукою економічного та культурного розвитку Київської Русі. Однією з найдавніших книжкових пам'яток є Остромирове Євангеліє 1056-1057 рр. Це велика літургійна книга, яка являється справжнім витвором мистецтва. Адже текст в ній написано на пергаменті широким прописом (урочистим письмом) у два стовпчики, початкові букви-ініціали великі, досить майстерно оформлені фарбами. На трьох аркушах розташовані мініатюри євангелістів Іоанна, Луки, Марка, які за технікою виконання нагадують давньоруські емалі. Особливо помітні художні заставки, що подібні до орнаментів Софійського собору у Києві. Замовником книги був новгородський посадник Остромир від якого і пішла назва Остромирове Євангеліє. Переписав книгу, як видно з приписки на останньому аркуші, дяк Григорій з помічників. Другий Ізборник 1076 р. починається “Словом некоего калугера (ченця) о четьи книг”, в якому говориться про користь освіти: “Добро есть, братие, почитанье книжное...” (Ізборник, 1880). Тобто, саме із книг ми беремо істинну життя, прозріння приходить у наші голови і серця.

Наші предки з величезною любов'ю та повагою, навіть, з острахом переписували святі книги золотом та дорогою емаллю, оздоблювали коштовним камінням та сріблом, а ми? Чи часто ми не те, що перечитуємо чи вивчаємо, а просто беремо до рук святі книги чи сучасні їхні передруки?! Потенційно ми – володарі незліченних духовних скарбів, а на практиці виявляється, що абсолютні духовні жебраки та злидарі.

О рідне слово, хто без тебе я?

Німий жебрак, старцюючий бродяга,

Мертвяк, оброслий плиттям саркофага,

Прах, купа жалюгідного рам'я. (Павличко, 1956)

Сучасні українці – це нащадки Київської Русі. Віра в Ісуса Христа, віра в любов через самопожертву преобразила язичницький народ. Розглядаючи мову як систему, можна виділити її одиницю – слово, яке існує, як корпускула духовності, де закодована духовна історія нації. Первинним витоком формування духовності української нації була Київська Русь в часи правління Ярослава Мудрого. Закладення собору Святої Софії – першопочаток, підґрунтя нашої духовності, який вміщував у собі ідеалістичні ідеї та отожднювався з константинопольським прообразом, віддаючи переваги все ж своєму релігійному та духовному правонаступництву. При Софії Київській була створена велика бібліотека Ярослава Мудрого, пошуком якої дослідники займаються і до сьогодні. Високого рівня давньоруська писемність досягла у книжковій справі. За Ярослава Мудрого в Києві, при Софійському соборі, було засновано спеціальну майстерню з книгосховищем, де переписували книжки та робили переклади з грецьких оригіналів. Про ці події так розповідає “Повість временних літ” під 1037 р.: “И собра (Ярослав) писци многы и перекладаше от Грекъ на словенское писмо. И списаша книги многи... написавъ положи в святей Софьи церкви, юже созда самъ” (Повість минулих літ, 2002). Цікавим є той факт, що Ярослав Мудрий, будуючи храми, вкладаючи багато коштів у розвиток мистецтва та книжної справи, продовжив справу свого батька Володимира Великого, який був основоположником духовного життя Київської Русі. Ярослав Володимирович заклад великокняжий монастир св. Георгія і св. Ірини. Після цього монастирі по Русі почали закладатися дуже інтенсивно. У середині 50-х років XI століття під Києвом виник Києво-Печерський монастир, який є духовним скарбом і надбанням українців.

Також Ярослав Мудрий створив перше писемне зведення законів Київської Русі – “Руської правди”, чи, принаймні, її частини, так званої “Найдавнішої правди”. Цей факт доводить високу грамотність русичів, їх високо розвинену правову систему та культуру. Ярослав Мудрий проявляв свою мудрість і далекоглядність через самопожертву, задля спокою і миру своєї землі. Він зміцнював міжнародні зв'язки, стаючи “тестем Європи”. Найбільш знаковою подією стало одруження його доньки Анни з французьким королем Генріхом I Капетом. Цей шлюб був визначальним у ході світової історії і утвердження українців, і через багато століть відіграв велику роль. Коли Анна від'їжджала до Франції, вона взяла із собою найбільшу для неї пам'ятку – Євангеліє. В її образі втілено високу мораль і освіченість тодішнього руського народу, адже як пам'ять про батьківщину, Ярослава взяла джерело духовної енергії людства. Саме через доньку Ярослава Мудрого Європа почала відкривати для себе, власне, освіту і культуру, як такі. В той час, коли король Франції спромігся поставити замість свого підпису лише хрестик, Анна Ярославна підписувалась своїм повним ім'ям! Цей факт підкреслює те, що українська нація була високоосвіченою, самодостатньою і самоствердженню ще з найдавніших часів своєї історії! І сьогодні нам не потрібно шукати панацеї ні в Європі, ні ще де інде. Потрібно заглянути в історію і зрозуміти, що Україна є прямим нащадком могутньої своєю духовністю і культурою славетної Київської Русі! Потрібно лише вивчати з себе “раба”, який все своє свідоме життя був

під гнітом, вміти себе ідентифікувати як особистість, і як націю, орієнтуватися, насамперед, на духовні і моральні цінності наших предків, відроджувати їх і примножувати, а не культивувати чужі нам культури, які хочуть знівелювати і знищити під корінь українську націю і її мову.

З цього приводу слід згадати славнозвісне “Повчання” Володимира Мономаха: “Що вмієте, того не забувайте, а чого не вмієте, того навчайтесь, — як батько мій, дома сидячи, знав п’ять мов, через те й честь йому була в інших країнах..” (Володимир Мономах, 2000). Повчання Володимира Мономаха є однією з найвідоміших пам’яток літератури: “Перш за все не забувайте убогих, а яко можете, по силі годуйте їх і подавайте сиротам. І вдову захистіть, не дайте сильним губити людину. Хто б не був, правий чи винний перед вами, не вбивайте і не веліть убивати його; якщо і завинив хто в смерті, не губіть християнської душі. Якщо ж вам доведеться цілувати хрест перед братами своїми або перед будь-ким, то перше спитайте свого серця, на чому ви зможете стояти твердо, і тільки тоді цілуйте, а поклявшись, не переступайте клятви, бо загубите душу свою” (Володимир Мономах, 2000). І далі: “...Куди б не прийшли і де б не зупинилися, напійте і нагодуйте нужденного. Найбільше шануйте гостя, звідки б він до вас не прийшов: простий чи знатний, чи посол; якщо не можете пошанувати його дарунком, то пригостіть його їжею і питвом, бо він, мандруючи далі, прославить вас у всіх землях доброю чи злою людиною. Хворого навідайте, покійника проведіть в останню дорогу, бо всі ми смертні. Не проминіть ніколи людину, не привітавши її, і добре слово їй мовте. На світанні, побачивши сонце, з радістю прославете день новий і скажіть: Господи, додай мені літа до літа, щоб я честю й добром виправдав життя своє” (Володимир Мономах, 2000). Чому ця видатна пам’ятка нашої духовності і культури або книга Митрополита Іларіона не може стати настільною книгою для сучасного пересічного українця, не говорячи вже про педагогів і освітан в цілому? Бо надалі історія розвитку української мови переходить у відстоювання своїх прав і свобод на власну мову. Беручи період з XVII – на початок XVIII століття на Лівобережній Україні в більшості населених пунктів були українські початкові школи, дітей навчали грамоти ще й мандрівні дяки, а в наприкінці XVIII століття більшість шкіл було закрито – це свідчить про те, що царський уряд масовою русифікацією намагався знищити українську мову, а отже й націю. Найголовніше полягає в тому, що в слові, в мові закладений таємний код ДНК українців як самобутньої і самодостатньої нації. Ми маємо всіляко захищати і берегти свій духовний простір, бо кожне автентичне українське слово несе в собі енергію вічного життя. І коли на зміну українським словам приходять русизми або інші запозичення, будь-який зв’язок із першоджерелом духовності нації нівелюється або втрачається.

Був час, коли Україна серед слов’янської спільноти займала передові місця за високим рівнем середньої та вищої освіти. Було створено мережу братських шкіл. Також було відкрито греко-слов’яно-латинську колегію. Майже двісті років функціонувала Києво-Могилянська академія – центр вищої освіти не тільки для слов’ян, а й для представників інших народів. Не піддалася українська мова і під Валуєвський циркуляр (1863 р.), і Емський указ (1876 р.) не знищив нашої мови, але помітні

наслідки руїни все ж залишилися. Багато віків саме через мову намагалися знищити українську духовність, національність і державність, адже при нівелюванні рідної мови відбувається нівелювання духовного стержня, як ідентифікатора нації. Чому кожний народ так бережно і трепетно ставиться до своєї мови, тому що мова – це корпускула духовності народу. Не буде мови – не буде і народу. Українська мова штучно нівелюється і навіть знищується протягом нашої історії ззовні вже не одну сотню років турками, поляками, литовцями, австро-угорцями, французами та росіянами. Проте саме росіянам вдалося найдужче нівелювати і сплюндрувати нашу рідну мову. Найбільшим апогеєм втрати українцями націотворчого духовного стержня був час протекторату під гнітом царської і радянської Росії.

Останні сто, сто п’ятдесят років – найкращий тому приклад. Як наслідок, на сьогодні ми маємо першочергову проблему – двомовність у суспільстві. Не розуміючи всієї сили, надважливості і енергетичної наповненості саме українського, рідного з колись слова, громадяни свідомо або несвідомо нехтують ним у розмовній мові. Сучасники навчилися грати під суспільство, під масу. На превеликий жаль, більша частина сучасної молоді та людей середнього віку, особливо у великих містах, навіть не задумується над цією проблемою. Вони не знають, що внутрішній, духовний світ є найбільшим скарбом людини, що корінь всього суспільного зла в Україні лежить саме в площині деградації і руйнації духовної складової особистості, саме в нехтуванні та спотворенні загальнолюдських моральних принципів, а не в площині матеріальних благ. Останнім часом ми взяли курс на Європу, хоч самі ще не утвердилися повноцінно як держава. Для того, щоб бути сильними, нам потрібно зрозуміти, що міць і могутність держави залежить від усвідомлення кожним українцем себе як вільної і самодостатньої особистості, як громадянина України, який знає свою мову, культуру, береже і цінує звичаї та традиції рідного народу.

Мовна стаття у Законі “Про освіту” направлена на відродження, збереження та відновлення нашої духовності через вивчення автентичної української мови. Українське слово – це монада, корпускула духовності, якщо ми втратимо першооснову, ми не зможемо бути носіями духовності і не зможемо в майбутньому відродити націю в повному розумінні цього слова. Мова і духовність – нерозривні. Це – аксіома, ключ до аналізу і розуміння ролі мови в нашому суспільстві. Українське слово, як і віра в Бога, завжди мусить бути канонічним, священним і незмінним. Тільки тоді воно збережеться як першооснова нації. Виходячи з усього вище сказаного, можна простежити глибинний внутрішній зв’язок між поняттями: слово – корпускула духовності, мова – основа нації, національність – умова існування автентичної держави, державність – невід’ємна умова існування і слова, і мови, і нації.

Щоб український етнос відродився, зберігся і вижив, як складова загальнолюдської цивілізації для прийдешніх поколінь, нам обов’язково потрібно відродити нашу духовну основу – віру в Бога, відродити, зберегти та розвинути свою рідну мову, рідне слово, як корпускулу духовності. Через відродження духовності і рідного слова – до відродження нації і держави. Це – єдиний шлях, що веде до порятунку держави і нації, іншої дороги немає і не

буде вже ніколи. Що ж до національних меншин, то звісно, що предмети, які стосуються їхнього етнічного генезу можуть викладатися їхньою рідною мовою, але державна мова – це українська, тому її вивчення повинне мати пріоритетне значення для будь-якого громадянина України з раннього дитинства.

Отже, Закон “Про освіту” є важливим внеском у розвиток української освіти. А стаття 7 “Мова і освіта” відповідає сучасним вимогам освіти і утвердження української мови в суспільстві як державної.

#### Посилання

Закон України “Про освіту” (2017). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

Конституція України (1996). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>

Володимир Мономах. Повчання (2000). Хроніка №37-38. pp.158-170.

Изборник великого князя Святослава Ярославича 1076 года [изд.] ижживением члена учредителя Общества любителей древней письменности Т. С. Морозова (1880). СПб., р. I-X.

Повість минулих літ: літописні оповіді. К.: Веселка, 2002. 227 с.

Єрмоленко С. (2010). Формування української мовної

особистості. *Українознавство*. №1. С. 120-123.

Кривдюк О. (2006). Так історично склалося? *Українська правда*. URL: <https://www.prawda.com.ua/articles/2006/03/3/3073068/>

Павличко Дмитро (1956). “О рідне слово, хто без тебе я?”. URL: [http://ebk.net.ua/Book/buunt/ukr\\_lit\\_tvory/part1/115.htm](http://ebk.net.ua/Book/buunt/ukr_lit_tvory/part1/115.htm)

#### Ukrainian Language in the Cultural Landscape

Vladislava Zaichko

**Abstract.** The necessity of teaching the Ukrainian language in the present conditions is proved in the article, features of the problems are revealed, the evolution of the development of the Ukrainian language is described. On the basis of the article 7 of the Law “On Education”, important points on the Ukrainian language as a state language are considered, which is mandatory for studying to all Ukrainian citizens. Mentioned article raises the issue of languages of national minorities, which will also be studied in parallel with the state language as well as the problem of leveling the Ukrainian language.

**Keywords:** language, nation, statehood, spirituality, patriotism.

# СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТИ

Олексій Кийков

Державне підприємство “Генеральна дирекція з обслуговування іноземних представництв” (Київ, Україна)

E-mail: kiykov@ukr.net

ORCID 0000-0001-8368-6367

**Анотація.** У статті розглядаються основні наукові та філософсько-методологічні підходи до дослідження міжнародної освіти у контексті інформаційної епохи. Автор виокремлює феноменологічну та синергетичну методологію як такі, що є найбільш оптимальними при всебічному вивченні питання. Розглядається традиційна трьохрівнева методологічна структура та її критика, здійснюється спроба проаналізувати проблему міжнародної освіти через призму системного та структурно-функціонального підходів.

**Ключові слова:** міжнародна освіта, інформаційне суспільство, синергетика, феноменологія, методологія, філософія освіти, система

*Education Landscapes* (2018). Volume 1, 29-32. <http://dx.doi.org/10.29202/el/2018/1/6>

Інтегративні процеси сучасної світової спільноти, пов'язані з культурною та економічною глобалізацією, сприяють розвитку й інтернаціоналізації сучасної освіти, яка є важливим механізмом усунення національної відособленості освітніх систем. В першу чергу, це передбачає запровадження різноманітних інновацій у сфері освіти, що, у свою чергу, призводить до підвищення якості освітніх послуг. У вищій школі одним з елементів такої інтернаціоналізації є реалізація ключових проблем як змістовного підґрунтя освіти, зорієнтованої на перспективу. При цьому, важливого значення набувають проблеми загальносуспільного характеру, що мають всесвітнє значення та стосуються кожного індивіда.

В ситуації розвитку глобальних комунікацій постає гостро проблема пізнання іншої культури зі збереженням власної культурної ідентичності, актуалізується проблема культурної адаптації, інкультурності та ідентичності (Терепиший, 2016). Все це вимагає від держави розробки ефективної стратегії міжкультурної взаємодії, і освіта у цьому випадку стає ледь чи не найуспішнішою сферою у контексті запровадження принципів толерантності та мультикультуралізму.

Проблема освіти загалом не вичерпується розумінням її як соціального інституту чи шляху задоволення індивідуальних потреб кожної людини. Вона являє собою, перед усім, проблему успішного розвитку суспільства та його довготривалої еволюції, основою якої і освіта. Таким чином, ми потрапляємо до метафоричного кола – ми постійно повертаємося до питання освіти як до точки відліку. Це закономірно, адже “людський капітал” – це основний ресурс суспільства, інвестування в нього є найбільш вигідним з усіх можливих, до того ж, ця вигода поширюється і на окремого індивіда, і на суспільство загалом.

Інтернаціональна та міжкультурна освіта є надзвичайно важливою частиною освіти загалом, адже їх об'єднує мета гармонізації відносин між різними етнічними та національними групами. Проте водночас вона не вирішує проблему гуманізації відносин між

членами однієї етнічної групи та до представників різних соціальних меншин в її межах. Яскравими прикладами є гендерна дискримінація, ейджизм, тощо. Тому, все ж, інтернаціональна освіта не може вважатися панацеєю у вирішенні проблем між- та внутрішньо культурних відносин.

Враховуючи вищезазначене, закономірно, що у XXI столітті відбувається реактуалізація питання освіти у загальному та міжнародному контексті. Хоча його й можна віднести до так званих “одвічних питань”, проте відповідь на нього має формулюватися адекватно сучасному, оновленому розумінню того, що суспільство споживання поступово відходить у минуле і на зміну йому приходять інформаційне суспільство, засноване на знаннях (Гутман, 2004, с. 34).

Нова модель світу – інформаційна, – потребує й нової методології, що відповідала б на виклики постнекласичної епохи. У зв'язку з цим постає необхідність дослідження філософсько-методологічних засад міжнародної освіти, що і є метою нашої статті.

На сучасному етапі міжнародні відносини у сфері освіти характеризуються становленням нового світопорядку, що знаменує собою падіння біполярної системи та формуванням нових підходів до визначення природи міжнародної (інтернаціональної) освіти. Близьким для нас прикладом є розпад Радянського союзу, після якого на політичній карті світу з'явилося п'ятнадцять незалежних держав, до яких відноситься й Україна. Ці держави починали заново шукати своє місце у системі міжнародної освіти та міжнародних відносин загалом. Окрім цього, держави були змушені кардинально змінити свій соціально-політичний курс, відштовхуючись від зміни політичних режимів. Дезінтеграція біполярного світу призвела до зміни звичних уявлень про загальнопланетарну систему та про систему освіти, надихнувши їх елементи на переосмислення соціокультурних новоутворень, пошуків пріоритетних стратегічних цілей та шляхів їх досягнення.

Досліджуючи методологічні основи розвитку міжнародної освіти, звертаємо увагу на те, що в сучасних

дослідженнях методології властива стійка тенденція до “звеличення” власної ролі, структурного ускладнення, виникнення нових конкретних методів для досягнення теоретичних та практичних цілей. Будь-який аналіз розвитку методологічного аспекту у сфері освіти та філософії освіти можна впевнено віднести до ряду актуальних розробок. Відносно предметів філософського чи наукового досліджень методологія виступає одним з найголовніших способів обґрунтування того, що результат обраного дослідницького напрямку дійсно є перспективним вкладом в розвиток науки. Методологічне обґрунтування стосується вибору конкретних методів, понятійного апарату дослідження, формулювання основних ідей та проблем, а також проміжних та кінцевих результатів. Проводити сучасне дослідження означає знаходитися в межах певної методології, яка й робить це його науково обґрунтованим.

Однією з особливостей розвитку методології сучасних соціально-філософських досліджень є її трьохрівнева структура. Йдеться про філософський, загальнонауковий та спеціально-науковий методологічні рівні. З урахуванням цього, загальна картина теоретичного осмислення міжнародної освіти є інтегрованим зусиллям представників різних дисциплін та підходів в пошуках оптимальних шляхів вирішення нових соціальних завдань. Також необхідно враховувати дію своєрідних об’єктивних умов, таких як загальна глобалізація освітнього простору, боротьба за створення найбільш впливових центрів у світовому освітньому просторі. А відтак, і актуальність залучення філософії до вирішення освітніх питань лише посилюється, змінюючи тенденції та відтінки інтегрованої взаємодії філософії з іншими дисциплінами. Розвиток такої методологічної тенденції привносить якісно новий зміст у сферу дослідження міжнародної освіти.

Вчення про три методологічні рівні у даному контексті можна конкретизувати, опираючись на основні принципи сутнісного підходу. Він передбачає скерованість пізнавального процесу від явища до суті (сутності). Проте втілення цієї скерованості в сучасних умовах опосередковується все більшою різноманітністю факторів, умов і навіть систем, у яких вибудовуються ці фактори та умови. Вибір того чи іншого шляху пізнання суспільних процесів стає усе більш залежним від їх соціокультурної природи, від типу суспільства, у якому вони відбуваються. Ця складна система факторів співвідноситься, з філософської точки зору, з тим, що називається існування предмету дослідження. Вона активно взаємодіє з предметним полем досліджуваного процесу та актуалізується в дослідницьких процедурах з розкриття його суті завдяки інтенсивності проявлення соціально-динамічних властивостей предмету та зростаючими процесами діалектизації соціокультурних подій у житті сучасного суспільства. Ці властивості соціального предмету (яким є, зокрема, міжнародна освіта), зумовлено не лише його власною природою, але й сферою зовнішніх опосередкувань, які трансформуються в основу предмету дослідження і, відповідно, також беруть участь у формуванні як самого предмету, так і способу розкриття його сутності.

Звісно, уявлення про такі фактори в історії пізнання завжди мало важливе значення, однак сьогодні роль сфери опосередкування предмету дослідження стає

все більшою та напряду пов’язується з оптимізацією пізнавального процесу, правильним вибором базових методологічних орієнтирів його реалізації. Ці чинники можуть набувати різноманітного характеру: системного та хаотичного, випадкового та необхідного, динамічного та синергетичного. Вони також можуть розглядатися на різних рівнях теоретичної рефлексії. В умовах інформаційного суспільства вони стають спеціальним предметом аналізу з метою вдосконалення соціальних процесів, їх прогнозування, моніторингу та управління, з метою пошуку найбільш оптимального методологічного напрямку, в тому числі й в межах розробки таких масштабних соціальних проектів, у якості яких можуть виступати міжнародні освітні проекти.

Дослідниця наукової методології питань освіти З. Меретукова не погоджується з таким поділом, зазначаючи: те, що називають загальнонауковою методологією, тобто, матеріалістичну діалектику, гносеологію та формальну логіку коректніше позначити як методологічні основи будь-якої науки. Звідси випадає необхідність виокремлення спеціально-наукової методології. Замість неї, стверджує дослідниця, більш коректно буде зазначити “методологічні проблеми”, “методологічні постулати” конкретної галузі знань, для яких методологічною основою є вищезазначені розділи філософії, а також логічні форми та закони пізнання (Меретукова, 2003 с. 16).

Сучасна теорія міжнародної освіти характеризується деякою полемічністю первинних принципів та підходів у розумінні власного об’єкту дослідження, що впливає із розходжень між принципами суб’єктивізму та об’єктивізму, державоцентризму та транснаціоналізму тощо. Досліджуючи проблему міжнародної освіти у контексті загальноінтеграційних процесів, перш за все, ми звертаємося до таких відомих підходів, як системний та структурно-функціональний, які є стійкою частиною методології наукового пізнання та безпосередньо сприяють адекватному формулюванню проблеми та логічно-послідовній стратегії її вирішення. Зупинимося на них детальніше.

Системний підхід полягає у цілісному сприйнятті міжнародної освіти та розумінні взаємозв’язку та взаємообумовленості її елементів. Він необхідний, враховуючи взаємозалежність взагалі всіх суб’єктів міжнародних відносин та функціонування міжнародних освітніх систем, стверджує політолог Йозеф Кукука (Kukučka, 2000 с. 29). У даному випадку система – це не спонтанна множина одиничних явищ, а взаєпов’язана сукупність суб’єктів, об’єднаних причинно-наслідковими зв’язками. Дослідник Е. Позняков зазначає, що системний підхід проявляється в єдності процесу дослідження системи міжнародної освіти, що дозволяє уникнути штучного протиставлення теорій, побудованих на індукції, та дедуктивних теорій (Позняков, 1986 с. 6).

Структурно-функціональний підхід ґрунтується на розумінні освіти як системи інтегрованих елементів, та прагне до стабільності на основі вибору певної системи цінностей, криза якої породжує соціальні дисфункції. При цьому, стан міжнародної освіти та тенденції її розвитку можна визначити, виходячи з аналізу її ціннісної системи. Методологічно ці два підходи об’єднуються у тлумаченні міжнародної освіти як цілісного явища, де існують закономірні зв’язки між її елементами, чітко

прослідковується ієрархія та взаємозалежності.

У контексті історико-порівняльного дослідження проблеми міжнародної освіти, можемо виокремити наступні методи:

- історико-зіставний аналіз, що передбачає класифікацію та систематизацію результатів попередніх досліджень з історії розвитку міжнародної освіти;
- типологізація та ретроспективне моделювання розвитку системи міжнародної освіти (моделей її реалізації, ідеалів та цінностей у різні період, можливостей вдосконалення тощо);
- історико-категоріальний аналіз розвитку теорії міжнародної освіти та її зіставлення зі станом та тенденціями розвитку практики її втілення для визначення рівня їх взаємовідповідності на різних етапах;
- історико-системний та історико-порівняльний (діахронне зіставлення періодів) аналіз факторів ефективної діяльності системи міжнародної освіти;
- генералізація загальних тенденцій історичної генези міжнародної освіти на основі аналізу дискретно розглянутих ситуацій різних історичних періодів.

Як бачимо, цей перелік є прикладом спеціально-наукового методологічного рівня дослідження, оскільки базується на методології історичної науки.

У сфері прогностики, яка має важливе значення для міжнародної освіти, широко використовують монографічний метод, який є методом теоретичного аналізу в єдиному логіко-монологічному плані цілісних, відносно самостійних систем. Окрім цього, застосовують метод екстраполяції, який передбачає розповсюдження тенденцій системи міжнародної освіти, що спостерігалися в одному часовому інтервалі (“базовому”) на інший (“прогнозований”). Цей метод використовується у поєднанні з методами експертних оцінок та моделювання. Позиція екстраполяції коливається від домінуючої до другорядної, залежно від етапу прогностичного дослідження. Методи експертних оцінок дозволяють отримати прогностичну інформацію на основі виявлення та обробки думок фахівців з питання.

У методології досліджень сутності міжнародної освіти склалася цікава ситуація, яку називають “зоною впливу” феноменології. Л. Мортарі та М. Тароцці вважають, що в межах одних підходів сучасні вчені пов’язують вплив феноменології на дослідження з рівнем методів, в межах інших – з рівнем методології як стратегії, в межах третіх – з теоретичною перспективою чи навіть з епістемологією (Mortari & Tarozzi, 2010, с. 11).

Зрештою, в “зоні впливу” феноменології опинилася група так званих “якісних” методів: це нарративні методи (побудовані на оповіді історії), етнографічні (у сфері досліджуваного питання – це дослідження етнічних груп як суб’єктів міжнародної освіти), case study (тобто “дослідження ситуацій), феноменологічні методи та методи базованої теорії (що декларує свої позиції як поєднання кількісних та якісних методів дослідження інформації). Дослідження в руслі герменевтики та символічного інтеракціонізму також активно залучають феноменологічні підходи. З точки зору філософії освіти, феноменологічне дослідження питань освіти має два головних вихідних пункти:

- суб’єктивність (яку у традиційних наукових дослідженнях розуміють як методологічну проблему);

- інтерсуб’єктивність.

Так усвідомлені основи вимагають “здійснити опис живого досвіду... описати свій досвід настільки, наскільки це можливо в термінах переживання конкретної ситуації чи події, надати прямий опис досвіду як він є, не пропонуючи причинних пояснень та узагальнюючих інтерпретацій” (Terepysychyi, 2016 :54).

Феноменологічні принципи виявилися затребуваними у тих сферах знання, які вимагали звучання “голосу людини” чи проникнення у суть предмету дослідження. Їх специфіку у методології дослідження можна охарактеризувати як появу непідробного голосу досліджуваного та голосу самого дослідника, який постає скоріше як суб’єктивний та зацікавлений діяч, ніж байдужий спостерігач.

Для дослідження проблеми міжнародної освіти важливе значення має також синергетичний підхід. Синергетику стисло визначають як теорію самоорганізації. Більш розгорнуто вона звучить як наука, що досліджує процеси самодовільного переходу складних систем з менш впорядкованого, невірноваженого стану у більш впорядкований та розкриває такі зв’язки між елементами цієї системи, за яких їх сумарний вплив в межах системи переважає за своїм ефектом просте складання ефектів дій кожного елемента окремо (Меретукова, 2003 с. 70).

Виділяють такі принципи синергетики та самоорганізації:

- необхідність відкритої системи, тобто такої, яка обмінюється зі своїм оточенням інформацією;
- самоорганізація завжди пов’язана з кооперативним процесом, колективною узгодженою поведінкою елементів системи. Саме це забезпечує виникнення нових структур;
- випадковість, реальна ситуація є конструктивним початком, основою для процесів розвитку. Процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості та необхідності та завжди пов’язаний з переходом від нестійкості до стійкості;
- навколишній світ еволюціонує за нелінійними законами, тобто багатоваріантним шляхом вибору з альтернатив (Меретукова, 2003, с. 79).

Відповідно, для виникнення процесу самоорганізації в міжнародній освіті як системі мають бути дотримані наступні умови:

- система має бути відритою для взаємодії та взаємообміну інформацією з навколишнім середовищем. Закономірно, що система міжнародної освіти є якраз такою системою, адже принцип вільного обміну знаннями є одним з її основоположних принципів;
- система має володіти активним енергетичним началом, якому властива висока ініціативність її учасників, прагненням до самовдосконалення, самореалізації та зростання ефективності процесу;
- система має володіти свободою вибору, яка в даному випадку розуміється як можливість визначати шляхи розвитку, уникаючи зовнішнього тиску;
- обов’язковим є вихід на реалізацію закладених у системі ідей, перетворення теорії на практику;
- система міжнародної освіти може розвиватися лише в системі діалогічної взаємодії на різних рівнях;
- ця система має бути зорієнтована на цілі саморозвитку, на розвиток особистості суб’єктів навчального процесу та формування стійких ціннісних



пріоритетів.

Таким чином, залучення принципів синергетики дозволяє переосмислити й місце людини в структурі освітньої, пізнавальної та практичної діяльності. І. Пригожин зазначає: “пізнання світу стає діалогом людини з природою <...>, мистецтвом впливу на природу” (Пригожин, 1986, с. 43-44).

Синергетика допомагає нам зрозуміти, що життя у сучасному світі неможливе без діалогу культур – минулих, сучасних та майбутніх, діалог людини самої з собою, що необхідно жити за загальносвітовими законами, а для цього потрібно їх знати та розуміти. Як зазначає М. Каган, багато вчених, що звільнилися від гегелемарксової системи лінійного прогресу як закону історії, але з тих чи інших причин не ознайомилися з відкриттями синергетики, протягом незалежного вивчення певного історичного матеріалу стали доходити висновків, які лише підтверджують ряд синергетичних положень, серед яких перше місце посідає фундаментальних принцип нелінійного розвитку складних систем (Каган, 2002, с. 19).

Дослідник розглядає синергетичний підхід як розвиток системного підходу, викликаний необхідністю вивчення систем, що само розвиваються. Таке розуміння синергетики, на наш погляд, розходиться з визначенням, яке тлумачить синергетику як “науку про складність”. Складність як така є предметом вивчення теорії систем, вивченням яких займається ряд дисциплін. Коли одним з засновників синергетики Г. Хакен, розкриваючи своє розуміння складності, говорить про самоорганізацію, про різні види нестійкості, детерміністичний хаос, не лінійність, динамічні системи, коли І. Пригожин називає свою працю “Порядок з хаосу”, коли Е. Ласло визначає предмет синергетики як загальні закони еволюції, всі вони говорять не про “складність” як характеристику структури системи, а складність її саморганізації, нелінійність еволюції. Тобто, еволюційний аспект складності, який до цього не був предметом дослідження.

Таким чином, сучасна епоха вимагає переосмислення ролі та межі дії методології дослідження освітніх феноменів, одним з яких є міжнародна освіта, у контексті постмодерної критики класичних систем методів. Звісно, методологія є певним набором інструкцій та правил, що забезпечує саме існування наукової спільноти та забезпечує довіру до її досліджень. Із постмодерної критики ми можемо запозичити важливий урок: потрібно відмовитися від догматизму та сліпої віри в метод. Тому у нашому дослідженні ми не зупиняємося на жодному з підходів, визначаючи його як найбільш “правильний” у дослідженні феномену міжнародної освіти. Лише залучення комплексу підходів та методологій дозволить найбільш оптимально та ефективно вивчити таку складну та міждисциплінарну систему.

#### Посилання

Bridges, D. (2006). The Disciplines and Discipline of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40 (2), p. 259-272.

Kukułka, J. (2000). *Teoria stosunków międzynarodowych*. Warszawa: SCHOLAR, 343 с.

Mortari, Luigina, and Massimiliano Tarozzi. (2010). *Phenomenology as philosophy of research: An introductory*

*essay. Phenomenology and human science research today: 9-54.*

Svyrydenko, D. (2017). Divided Universities: The Postcolonial Experience of Contemporary Ukrainian Higher Education. *Future Human Image*, 7, 128-135

Söderqvist, M. (2007). Internationalization and its Management at Higher-Education Institutions. Applying Conceptual, Content and Discourse Analysis: e-version. Helsinki, 2007. URL: <http://epub.lib.aalto.fi/pdf/diss/a206.pdf>

Terepyschchy, S. (2016). The concept of “knowledge society” in the context of information era. *Studia Warmińskie*, 53, 77-84.

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Routledge.

Базалук, О. (2017). Стратегии систематизации теорий образования. Основной смысл и признаки теорий образования линий Платона и Исократ. *Future Human Image*, 7, 11-27.

Гутман, С. (2004). *Образование в информационном обществе*. СПб.: РНБ, 94 с.

Каган, М. (2002). Синергетическая парадигма – диалектика общего и особенного в познании различных сфер бытия. Синергетическая парадигма. М.: Наука, 2002, 115 с.

Меретукова, З. (2003). *Методология научного исследования образования*. Майкуп: АГУ, 244 с.

Позняков, А. (1986). *Внешнеполитическая деятельность и межгосударственные отношения*. М.: Наука, 187 с.

Пригожин, И. & И. Стенгерс. (1986). *Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой*. М.: Прогресс, 432 с.

Терепищій, С. (2016). Причини та витоки глобалізації освітнього ландшафту. *Вища освіта України*, 1, 22-29.

Терепищій, С. О. (2014). Роль глобального та локального у структурі процесу глобалізації. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 3, 22-27.

Хакен, Г. (1991). *Информация и самоорганизация*. М.: Мир, 240 с.

### Contemporary Problems of the Methodology of the Research of International Education

Oleksyi Kiykov

**Abstract.** The basic scientific, philosophical and methodological approaches of the research of international education in the context of the information age are described in the article. The author singles out synergistic and phenomenological methodology as the most optimal for the comprehensive study. Author considers the traditional three-level structure and its methodological criticism as an attempt to analyze the problem through the prism of international education system, structural and functional approaches.

**Keywords:** international education, information society, synergy, phenomenology, methodology, philosophy of education, system.

# ДІАЛОГ КУЛЬТУР В УМОВАХ ГЛОБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ТА ІНФОРМАЦІЙНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ

Марина Шевченко

Кандидат культурології,

Київський національний університет культури і мистецтв (Київ, Україна)

E-mail: ua.kiev.marina@gmail.com

**Анотація.** В дослідженні аналізуються нові підходи до принципу діалогу культур для міжкультурної взаємодії. Показано, що сучасна культура вступає у діалог лише як цілісність, що характеризується єдністю смислів, їх довершеністю та визначеністю. Аналізуються обставини, за яких культура в періоди кризи по-новому шукає свою парадигму. Підкреслено, що кожна окрема культура вступає у діалог у власній неповторній манері. Доведено, що культура не може існувати поза вічним пошуком Іншого, порівняння та зіставлення з ним. Досліджується потреба міжкультурної комунікації для ефективної розбудови сучасних міжнародних відносин на основі взаємоповаги та толерантності.

**Ключові слова:** діалог культур, глобальна комунікація, мультикультуралізм, інформаційна революція, міжнародні відносини.

*Education Landscapes* (2018). Volume 1, 33-36. <http://dx.doi.org/10.29202/el/2018/1/7>

Діалог культур – це складний феномен, який базується на двох фундаментальних поняттях “діалог” та “культура”. Зрозуміло, інтерпретація кожного з цих понять може бути різною. В нових умовах глобальної комунікації та інформаційної революції ці поняття втрачають свій початковий зміст, стають більш гнучкими та відкритими як в теоретичному плані, так і у практичному вимірі. Трасдисциплінарний методологічний поворот, який відриває можливості до небаченого раніше синтезу гуманітарних і природничих наук, виявляє додаткові смисли та ідеї, які дозволяють говорити про переосмислення діалогу культур.

Надзвичайно важливою основою сучасних міжнародних відносин є міжкультурна комунікація в основі якої лежить ідея діалогу, скерована проти монологічності класичної культури. У процесі діалогу культур неминує постає питання про те, як правильно зрозуміти Іншого як суб’єкта з власним досвідом, якщо існування та природа досвіду Іншого не підлягають верифікації.

Різноманітні питання дослідження діалогу знаходимо у працях М. Бахтіна, М. Бубера, В. Біблера, Г. Гадамера, М. Гайдеггера, Е. Гуссерля, Е. Левінаса, М. Мерло-Понті, Ф. Розенцвейга, О. Розеншток-Хюсі, Р. Рорті, Ж.-П. Сартра, Е. Фромма, К. Ясперса та багатьох інших.

Мета статті – виявити особливості діалогу культур в умовах глобальної комунікації та інформаційної революції, розкрити зміни принципу діалогу культур в нових умовах та показати вплив культури на сучасні міжнародні відносини.

Якщо звернутися до історії філософії, то ми бачимо, що феноменолог Е. Гуссерль так і не зміг поєднати критерій верифікованості з розумінням відчуттів та почуттів іншого. Для вивчення почуттів людини Р. Карнап використовував методологію біхевіоризму, що пов’язано з певними складнощами. М. Гайдеггер дійшов висновку, що кожне особистісне буття включає у себе вроджену здібність зрозуміти Іншого. Коли таке буття актуалізується,

то, за Л. Вітгенштайном, ці види поведінки еквівалентно доповнюються словесними вираженнями.

Е. Левінас вважав, що ейдетична форма діалогу є ситуацією, що передує не лише суб’єкту, але й діалогу в його онтологічному сенсі. Проблему діалогу Е. Левінас розглядає у контексті стану визнання авторитету Іншого та появи почуття відповідальності за нього. Філософія діалогу призводить до більш радикальних змін. Її запровадження у сучасне мислення стає однією з причин відходу від фундаменталізму. Відповідно, якщо інтерпретувати філософію як соціальну критику, можна звертатися до неї як до обґрунтування міжкультурної комунікації на основі мультикультурного діалогу. Варто зазначити, що Е. Левінас виділяє три типи діалогу:

1) інтеграційний (позитивний) – діалог, у якому діалогіст повністю виключає точку зору іншого. У такому діалозі задоволення отримує тільки один;

2) ідентифікаційний (негативний) – діалог, у якому співрозмовники заперечують точку зору один одного. В такому діалозі задоволення не отримує ніхто;

3) синтетичний (символічний) – діалог, спрямований на пошук істини, що примирює обидві точки зору (Левінас, 2006, с. 160).

Діалог здійснюється водночас у двох вимірах – в часі і просторі, проявляючи себе у міжкультурній комунікації, результатом якої є зіткнення різних образів, формування нових смислів та прагнень. Діалог культур – це зустріч з іншою культурою, іншим часом, а його результат – це більш адекватна оцінка теперішнього. Світові культури є різними моделями часу, що доповнюють одна одну. Історичний процес розширює простір діалогу до всього людства.

Проблема діалогу культур в контексті глобалізації відображає актуальні форми соціокультурної взаємодії, особливістю якої є посилення універсальних світових культурних зв’язків. Посилення тенденції інтеграції та взаємовпливу є ледь чи не найхарактернішою рисою

сучасного розвитку світової спільноти. Діалог тут виступає засобом пошуку відповідності між різними семантичними структурами або ж відкриття неможливості такого узгодження. У процесі діалогу напруження конфронтації послаблюється та, в ідеалі, рухається до рівнозначності позицій суб'єктів взаємодії.

На сучасному етапі розвитку світової культури ситуація склалася амбівалентно. З одного боку, існує уявлення про множинність рівноправних культур, їх самоцінність та унікальність, а з іншого – виникає думка про начало, яке б на основі інтеграції забезпечувало культурну єдність, так необхідну для людства. У пошуках основи зв'язку між культурами, яка б принципово уможливила міжкультурну взаємодію, звертаємося до поглядів Л. Карсавіна, який у якості такої основи визначає “духовно-душевну діяльність людства”, яка позбавлена “просторової розрізненості”, іманентно містить у собі елементи загальної єдності та втрачає будь-які обмеження у “вищій сфері духовності” (Карсавин, 2007, с. 97-98). У поглядах Л. Карсавіна міститься саме та думка, яка визначає сучасне розуміння діалогічності культур. Він розглядає культуру та її складові як індивідуальні незалежні суб'єкти, що водночас готові досягнути сутності Іншого.

Концептуалізації поняття діалогу ми завдячуємо М. Бахтіну, який розглядав діалог як універсальний метод дослідження не лише особистості, але й культури, коли культурна основа перетворює діалог на потребу повсякденного буття людей. Якщо спробувати сформулювати основні положення його методології, то вони утворюють наступні вимоги: відштовхуватися від цілісного розуміння культури та враховувати її специфіку, застосовувати комплексний підхід протягом вивчення сутності культури, враховувати аксіологічну складову різних культурних процесів та орієнтуватися на гуманістичні цінності при оцінці вчинку, прагнути пізнати внутрішній світ феномену культури за допомогою діалогу з ціннісно-значимим текстом (Бахтин, 1986, с. 7).

Важливі міркування щодо сутності діалогу культур знаходимо у відомого філософа В. Лекторського, який зазначає: “По-перше, культура як ціле не може практикувати діалог. “Діалог культур” – метафора. Тільки окремі люди, групи, спільноти, інститути можуть брати участь в діалозі. По-друге, діалог зазвичай веде не з приводу системи культурних цінностей. Останні конституують культурні ідентичності і в зв'язку з цим – особисті ідентичності людей, що належать тій чи іншій культурі. Неможливий діалог з приводу релігійних догматів, які можуть бути пов'язані з виділеними культурними цінностями (якщо та чи інша релігія допускає можливість критичного обговорення власних догматів з боку іншої релігії, вона саморуйнується). Тому міжкультурний діалог можливий і плідний саме в контексті вирішення певних практичних проблем: у зв'язку з розумінням проблем, засобами їх вирішення з точки зору різних способів осмислення ситуації і дії в рамках різних культур” (Лекторский, с. 96). Дійсно, культурні цінності надзвичайно складні для конституювання і тим паче для розуміння їх в контексті іншої культури. Адже постійно виникає загроза втратити власну ідентичність захопившись діалогом. Плідний діалог завжди конкретний, практико орієнтований, не терпить догматичного підходу і єдиної точки зору на те чи інше питання.

Варто також розмежувати поняття діалогу та дискусії. Для цього звернемося до В. Малахова, який у передмові до книги Яна Ключовського “Філософія діалогу” зазначає: “Слово “діалог” походить від грецького dialogos, що означає “поділений” або “поширений” логос – смисл, що переходить межі індивідуальних свідомостей і стає спільним надбанням учасників його обговорення. Тож прошу звернути увагу: діалог як такий жодним чином не зводиться до дискусії. Вільна дискусія, безперечно, являє собою невід'ємний елемент повноцінного наукового і громадського життя; за своєю суттю вона є своєрідним інтелектуальним двобоєм: кожен з учасників дискусії прагне утвердити власну точку зору як єдино правильну й продемонструвати неспроможність точки зору свого опонента. Не випадково в основі терміну “дискусія” – латинське дієслово discutio, що означає “трощити”, “розбиваю”, “руйную” (Малахов, 2013). Тому саме діалог, а не дискусія, диспут чи інша форма комунікації є продуктивною основою для побудови ефективної міжкультурної взаємодії.

Солідаризуємося із висновком, який робить О.Петрос: “Діалог є найвищою формою спілкування, а визначальними його ознаками є:

- наявність мети діалогу;
- спрямованість на знаходження істини;
- істина є однаковою цінністю для всіх учасників діалогу;
- суб'єкт-суб'єктний характер;
- рівноправність учасників;
- толерантність та відповідальність;
- обмін сутнісними поняттями його учасників;
- народження нового сенсу в позиціях учасників діалогу;
- прагнення конструктивного результату - досягнення взаєморозуміння та раціональної взаємодії у сфері комунікативної і практичної діяльності;
- вимірюваність результату діалогу” (Петрос, 2011, с. 8).

Розглядаючи діалог як основу міжкультурної комунікації, можемо виділити два основних його види. Внутрішній діалог розгортається всередині самої культури, до складу якої входять дві та більше субкультур, що відчують потребу у взаємовідносинах. М. Бахтін та В. Біблер довели, що діалог може здійснюватися не лише між різними соціальними суб'єктами, він триває також і всередині кожного соціального суб'єкта, в тому числі й у свідомості кожної людини, де наявні дві різні позиції свідомості. “Інша” свідомість виникає внаслідок засвоєння норма культури, частина якої приймається та стає “її власними”, фрагментом власного Я людини, а частина – відкидаються та закріплюються у свідомості як “чуже” (Бахтин, 1986, с. 282). Зовнішній діалог здійснюється на межі з іншим культурним смислом. “Ми задаємо іншій культурі запитання, які вона сама собі не задавала, ми шукаємо у ній відповіді, й чужа культура відповідає нам, відкриваючи перед нами свої нові сторони, нові смислові глибини. Без своїх запитань неможливо творчо зрозуміти нічого інакшого та чужого. При такій діалогічній зустрічі культур вони не зливаються та не змішуються, кожна зберігає свою єдність та відкрити цілісність, але вони взаємобагачуються” (Бахтин, 1986, с. 354).

Сучасні дослідники розглядають діалог як основу

міжкультурної взаємодії з позиції соціосинергетичної методології. Завдяки такому підходу ми маємо змогу розглядати як міжособистісний, так і міжкультурний діалог з урахуванням варіативного особистісного начала та рівня глобалізації культури. Діалог має на меті подолання деструкції та ентропії, мінімізацію можливостей соціальних катастроф. В такому ракурсі він виступає інваріантною сутністю соціокультурної взаємодії, тобто діалог реалізує якість структурного самоподібнення на всіх рівнях соціокультурної реальності.

Як зазначає С. Терепищій, “боротьба інновації з традицією є однією з головних рушійних сил історії, при чому не лише в рамках соціоекономічного буття людства, але й в сфері його культурного розвитку. Зміна ідеалів, цінностей, смислів існування членів суспільства продиктований як зовнішньою так і внутрішньою необхідністю соціуму. З одного боку, поштовхом до новоутворень на фоні ортодоксальності минулого слугують кількісні показники – ріст населення, вікові зміни окремих держав, тривалість життя та смертність, а з іншого і внутрішні необхідності – ріст масштабів світової комунікації, мультикультуралізм, падіння релігійних та соціальних догм, виникнення та трансформація феномену моди та “потоковості” актуального тощо” (Терепищій, 2014, с. 319).

Саме тому діалог ніколи не може бути принципово завершено, він може відбуватися між культурами, державами, особистостями та навіть всередині однієї особи. Він має чітку структуру, яка відтворюється на всіх рівнях соціального буття: суб’єкти, предмет діалогу, простір діалогу та взаємозв’язки між ними. Сутність діалогу як принципу міжкультурної взаємодії залишається незмінною з часів становлення людської спільноти. При цьому, він містить у собі водночас потенціал впорядкованості та хаосу, що дозволяє соціальній системі, яка знаходиться у такій взаємодії, перебувати у стані стабільного поступового розвитку, а не статичного застою. Діалог характеризується принциповою децентричністю, відтак його суб’єкти завжди рівноправні, він актуалізує перехід потенційного буття в актуальне.

Цікавим для аналізу у контексті проблеми, яку ми розглядаємо, є поняття “культурний ландшафт”. Зокрема український дослідник Г. Денисик виділив наступні загальні ознаки культурного ландшафту (Культурний ландшафт, с. 3):

- культурний ландшафт не тотожний природному. Автор відкидає спроби віднесення натуральних ландшафтів до культурних ландшафтів, навіть якщо перші можуть краще, ніж другі виконувати необхідні для людини функції;
- культурний ландшафт не тотожний антропогенному. Автор вказує, що “культурний ландшафт” є складовою “антропогенного ландшафту”, він вужчий за змістом, а тому ототожнювати їх не варто;
- культурні ландшафти не можуть формуватися стихійно. Вони не можуть, на його думку, розвиватися самостійно без “оптимізуючого” втручання людини, їх розвиток можна прогнозувати і програмувати свідомо.
- занедбані культурні ландшафти не є культурними. Їх доцільно визначити як “акультурні”.

Зміни культурного ландшафту показують, як сучасна глобальна епоха, особливо у європейському просторі

характеризується активним наступом “гостьових” культур на “культури-господарі”. Як відзначає Н. Грант, “це природньо, що система освіти відображає норми суспільства приймача, в межах якого меншини повинні функціонувати, а тому потрібно переймати достатньо мовних елементів та звичаїв, щоб мати можливість отримати певний статус. Для них питання полягає у ступені необхідної адаптації та тій мірі, в якій їх власна культура може бути збережена. Для шкіл та інших закладів освіти питання полягає в тому, наскільки вони можуть або повинні брати до уваги культурні відмінності, скільки відмінностей вони можуть прийняти, і чи повинні вони прагнути асимілювати меншини або заохочувати їх зберігати і розвивати свою власну культуру, або щось посереднє” (Grant, 1997, с. 24). Як бачимо саме освіта є однією із найважливіших сфер, де відбувається діалог культур.

Як пише відомий дослідник М. Керной: “Глобалізація штовхає держави-нації усе більше зосереджуватися на діючий в якості стимуляторів економічного зростання для своїх національних економік, аніж на якості захисників національної ідентичності або національного проекту. “Проект” нації-держави, як правило, стає зосередженим в основному на підвищення та збільшення сукупної матеріальної вигоди, вимірної на національному рівні, в той час як набагато менше уваги приділяється просуванню “рівного ставлення” серед різних етнічних груп, що проживають у межах національних кордонів або між регіонами. Усе частіше держава переступає право місцевих та регіональних влад і все менше й менше здатна до вирівнювання інтересів різних ідентичностей, представлених у державах” (Carnoy, M., Hallak, J., & Caillods, F., 1999, с. 20).

Україна дістала у спадок від СРСР принцип інтернаціоналізму, але у сучасних умовах слід чітко розмежовувати інтернаціоналізм ідеології Радянського Союзу та сучасний європейський діалог культур. К. Грант, зазначає: “У Радянському Союзі етнічна освіта і популяризація народних культур були протиположними так званій російській “буржуазній культурі”” (Grant, C. A., & Portera, A., 2010, с. 70). Ідеологічною настановою комуністів була єдність світового класу робітників для домінування над класом буржуазії. Натомість, діалог культур абстрагується від класових, та інших розмаїть, зосереджуючи увагу на формуванні комфортного середовища для всіх індивідів у межах самобутньої культури, яка водночас відкрита до світу.

Проте в Україні вже ще відчутне відлуння радянського “інтернаціоналізму” на основі однієї ознаки – класової чи етнічної. К. Грант відзначає: “влада Радянського Союзу, що поступово розпадався, намагалася ігнорувати культурне різноманіття, замінивши попередню спільність комуністичної ідеології з ідеєю культурної єдності всіх слов’ян (на протиположності західній і мусульманській культурам), як наслідок, у війнах, які вони вели в Чечні та Афганістані, з’явився простір для появи культурних конфліктів” (Grant, C. A., & Portera, A., 2010, с. 71).

Що ж потрібно, аби діалог культур перейшов із сфери теорій і концептів у реальне життя? Відповідь на це питання вимагає окремого дослідження. Тут звернемось лише до думки В. Лекторського, який слушно зазначає: “Для того щоб міжкультурний діалог став можливий, необхідно дотримання певних умов. Перш за все це

визнання всіма його учасниками певних загальних рамок, загального простору діалогу. В іншому випадку різні культури стають непорівнянними, а їх передники не здатні зрозуміти один одного, бо не в стані спертися на загальні передумови. Такі загальні рамки існують в межах окремих країн у вигляді їх конституцій і правових систем, а в масштабі світу – у вигляді Всесвітньої декларації прав людини і системи міжнародного права. Проблема в тому, що в системі міжнародного права є чимало прогалин, що заважають врегулювання ряду виникають сьогодні в світі проблем. Так, у Всесвітній декларації є протиріччя (наприклад, між правом індивіда й групи людей на свободу пересування і правом культур на власні захист і збереження). Інша умова можливості міжкультурного діалогу – переконаність в його плідності, тобто установка на необхідність розширення способів розуміння світу і людини, на важливість виходу за рамки власної культурної обмеженості і разом з тим визнання рівної участі партнерів у діалозі. Але і друга умова міжкультурного діалогу сьогодні в більшості випадків відсутня. Замість цього робляться спроби нав'язати ту чи іншу систему культурних цінностей усім іншим в поєднанні з лицемірними посиланнями на мультикультуралізм” (Лекторский, с. 97). Дійсно, без установки на рівність і повагу один до одного про діалог говорити складно. Але у риториці російського автора присутня конотація неприйняття західних цінностей, серед яких якраз і присутній діалог. Це виглядає парадоксально, але закликаючи до діалогу, терпимості і рівності партнерів, автор наперед звинувачує одну із сторін в “нав’язуванні” своєї системи цінностей, тим самим суперечить сам собі.

Відтак, основним принципом міжкультурної взаємодії та комунікації у добу глобалізації є діалог культур. Сучасна культура може вступати у діалог лише як цілісність, що характеризується єдністю смислів, їх довершеністю та визначеністю. Навіть якщо культура в періоди кризи знаходиться в пошуках нової парадигми, вона все одно здійснює цей пошук у власній неповторній манері. Як людина не може стати особистістю поза комунікації з Іншим, так і культура не може існувати поза вічним пошуком Іншого, порівняння та зіставлення з ним. Потреба міжкультурної комунікації, знаходження в них свого відображення та навпаки, пошуку їх відображення у собі, складають глибоку істотну потребу кожної культури.

Сьогодні стало достатньо очевидним, що діалог культур по своїй природі є універсальним чинником побудови миру та розвитку ефективних і рівноправних міжнародних відносин. Це обумовлено, з одного боку, прагненням кожної культури відкриватися новому, збагачуватися і розвиватися для майбутнього, а з іншого – потребою формування толерантного і мирного міжнародного порядку. Виконання цих вимог робить діалог культур принципово важливим для сучасного світу, який “роздирають” різноманітні конфлікти.

#### Посилання

Bazaluk, O., Blazhevych, T. (2016). The Philosophy of War and Peace. *Philosophy and Cosmology*, 17, 12-25.

Carnoy, M., Hallak, J., & Caillods, F. (1999). Globalization and educational reform: What planners need to know. UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Grant, C. A., & Portera, A. (Eds.). (2010). Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness. Routledge.

Grant, N. (1997). Some problems of identity and education: a comparative examination of multicultural education. *Comparative education*, 33(1), 9-28.

Ursul, A., Ursul, T. (2017). Education and Globalistics. *Future Human Image*, 7, 136-153.

Бахтин, М. (1986). Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 445 с.

Карсавин Л. (2007). Философия истории. М.: АСТ, 2007. 512 с.

Культурний ландшафт: теорія і практика (2010). Вінниця: “ТД Едельвейс і К”, 204 с.

Левинас, Э. (2006). Путь к Другому: Сборник статей и переводов, посвященный 100-летию со дня рождения Э.Левинаса. СПб., 239 с.

Лекторский, В. А. (2011). Мультикультуралізм и диалог культур. Сайт академика Д. Лихачева. URL: [http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2011/Dokladi/LektorskyVA\\_plen\\_rus\\_](http://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2011/Dokladi/LektorskyVA_plen_rus_).

Малахов, В. (2013). Декілька слів про діалог та філософію діалогу // Ключовський Я. Філософія діалогу. К.: Дух і Літера, Інститут релігійних наук св. Томи Аквінського, 224 с.

Петроє, О.М. (2011). Поняття “діалог” у термінологічній традиції зарубіжної та вітчизняної наукової думки. *Державне управління: теорія та практика*, 2, 1-10.

Терепищій, С.О. (2014). Провідні вектори інтернаціональних змін в структурі сучасного університету: опозиція культури та виробництва. *Гілея*, 91, 319-323.

### Dialogue of Cultures in the Context of Global Communication and Information Revolution

Marina Shevchenko

**Abstract.** The study analyzes new approaches to the culture of dialogue for intercultural interaction. It is shown that modern culture enters the dialogue only as integrity, characterized by the unity of meanings, their perfection and certainty. The circumstances under which the culture in times of crisis is looking for a new paradigm in a new way are analyzed. It is emphasized that each separate culture enters a dialogue in its own unique manner. It is proved that culture can not exist without the eternal search of the Other, comparison and comparison with it. The need for intercultural communication for the effective development of modern international relations on the basis of mutual respect and tolerance is also studied.

**Keywords:** dialogue of cultures, global communication, multiculturalism, information revolution, international relations.

---

**АВТОРИ**

**Терещий Сергій Олександрович** – доктор філософських наук, доцент. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).

*E-mail: terepyshchyi@gmail.com*

**Куцепал Світлана Вікторівна** – доктор філософських наук, професор. Полтавський юридичний інститут Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (Полтава, Україна).

*E-mail: svetlanakutsepal@gmail.com*

**Шевчук Дмитро Михайлович** – доктор філософських наук, доцент. Національний університет “Острозька академія” (Острог, Україна)

*E-mail: dmytro.shevchuk@oa.edu.ua*

**Кіт Ярослав Ігорович** – доктор філософії (PhD), Інститут релігії і суспільства, Український католицький університет (Львів, Україна)

*E-mail: yaroslav\_kit@yahoo.com*

**Заїчко Владислава Валеріївна** – студентка. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова (Київ, Україна).

*E-mail: madam.vlada@ukr.net*

**Кийков Олексій Юрійович** – директор Державного підприємства “Генеральна дирекція з обслуговування іноземних представництв” (Київ, Україна)

*E-mail: kiykov@ukr.net*

**Шевченко Марина Іванівна** – кандидат культурології, доцент. Київський національний університет культури і мистецтв (Київ, Україна)

*E-mail: ua.kiev.marina@gmail.com*

## ЗАПРОШЕННЯ ДО ПУБЛІКАЦІЇ

Науковий журнал “Освітні ландшафти” запрошує до публікації авторів.

### Політика відкритого доступу

Журнал практикує політику відкритого доступу до опублікованого змісту, підтримуючи принципи вільного поширення наукової інформації і глобального обміну знаннями. З метою забезпечення відкритого доступу видавничий процес оплачують автори статей. Сума визначається відповідно до поточних видатків і може змінюватись.

### Мова публікацій та стиль оформлення

Журнал приймає до друку матеріали англійською та українською мовами. Журнал приймає до розгляду дослідження з класичною структурою статей у галузі соціальних наук:

- 1) постановка проблеми;
- 2) огляд літератури;
- 3) теоретична рамка;
- 4) методологія;
- 5) дискусія;
- 6) заключні положення (рекомендації);
- 7) посилання.

Статті мають використовувати APA (American Psychological Association) стиль цитування (зразок оформлення можна знайти за посиланням: <http://www.bibme.org/citation-guide/apa/>)

### Публікаційна етика

Правову основу забезпечення публікаційної етики становлять міжнародні стандарти: положення, прийняті на 2-й Всесвітній конференції з питань дотримання сумлінності наукових досліджень (Сінгапур, 22-24 липня 2010 року); положення, розроблені Комітетом з етики наукових публікацій (The Committee on Publication Ethics - COPE) і норми Закону України 3792-12 “Про авторське право і суміжні права”.

### Редакція журналу гарантує дотримання:

- етики видання наукових публікацій;
- етики авторства наукових публікацій;
- етики рецензування наукових публікацій;
- етики редагування наукових публікацій.

### Контактна інформація

Головний редактор:  
Терепищій Сергій Олександрович, доктор  
філософських наук, професор Національного  
педагогічного університету імені М.П. Драгоманова  
Tel: (066) 257 2061  
Email: [terepyshchyi@gmail.com](mailto:terepyshchyi@gmail.com)  
Веб-сайт: [www.som.org.ua](http://www.som.org.ua)

## **ВСЕУКРАЇНЬСЬКА МОЛОДІЖНА ГРОМАДСЬКА ОРГАНІЗАЦІЯ “СОЮЗ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ”**

Ідея створення організації, що працювала б на захист інтересів обдарованої і талановитої молоді України виникла у 1999 році. Після проведення значної роботи в регіонах 19 жовтня 2005 року на Установчі збори до Києва з'їхалися представники двадцяти одного регіону України. В урочистій обстановці було одностайно прийнято рішення утворити Всеукраїнську молодіжну громадську організацію “Союз обдарованої молоді”. 16 листопада 2005 року Міністерство юстиції України прийняло рішення про реєстрацію Всеукраїнської молодіжної громадської організації “Союз обдарованої молоді” і видало свідоцтво про реєстрацію об'єднання громадян №2335.

За тринадцять років діяльності організація реалізувала сотні проєктів і програм. Серед найбільш вдалих слід назвати проєкт «Оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України», що отримав грант Президента України для обдарованої молоді.

*Місія:* захист інтересів обдарованої молоді та сприяння ефективній реалізації можливостей молодих людей в сучасних умовах шляхом здійснення культурної, екологічної, оздоровчої, аматорської спортивної, наукової і просвітницької діяльності.

*Завдання:*

- сприяння формуванню відкритого громадянського суспільства і демократичних цінностей в Україні;
- сприяння пошуку і підтримці обдарованої молоді, особливо із незахищених верств населення (обдаровані діти сироти, діти інваліди тощо);
- сприяння реалізації обдарувань молодих людей незалежно від виду їх обдарованості (загальна, наукова, творча, соціальна, спортивна, художня, технічна, інтелектуальна тощо) шляхом сприяння здійсненню відповідних програм, проєктів, ініціатив, заходів;
- сприяння здійсненню просвітницьких та мистецьких проєктів, що сприяють поширенню загальноцивілізаційних цінностей культури, освіти, наукових та інноваційних знань;
- сприяння формуванню духовного і фізичного здоров'я української нації;
- сприяння зростанню національної свідомості населення, зокрема молоді;
- сприяння патріотичному вихованню молоді;
- сприяння формуванню екологічної культури молодого покоління;
- сприяння розвитку політичної культури молоді;
- участь у забезпеченні формування правової культури учасників виборчого процесу;
- сприяння поширенню інформації про здоровий спосіб життя;
- участь в інформаційній роботі щодо негативних соціальних явищ (поширення ВІЛ/СНІДу, туберкульозу і інших соціально небезпечних хвороб; наркоманії; безпритульності; дитячої та молодіжної злочинності; проституції в молодіжному середовищі тощо);
- участь у соціальній роботі з молоддю;
- сприяння розвитку гуманістичного світогляду молодого покоління;
- сприяння професійній орієнтації молоді;
- сприяння забезпеченню необхідних умов для ефективного поширення знань і культури накопичених людством і найпрогресивнішими його представниками серед молоді і інших цільових груп;
- сприяння популяризації досягнень української і світової науки;
- розвиток співробітництва між Союзом та українськими, зарубіжними і міжнародними організаціями та установами, що опікуються проблемами молоді;
- участь у розробці та здійсненні цільових програм і заходів з метою профілактики правопорушень та недопущення залучення молоді до кримінальних структур і угруповань;
- сприяння передачі умінь, життєвого досвіду та професійної майстерності від видатних представників сучасної еліти в різних галузях матеріальної і духовної сфер до молоді;
- сприяння поширенню надбань української народної мудрості, що виражається у фольклорі, народній моралі, народній педагогіці, кращих зразках культури мислення і поведінки;
- участь у здійсненні громадського контролю за дотриманням прав і свобод людини і громадянина, за виконанням законодавства у порядку передбаченому чинним законодавством;
- участь у реалізації державної молодіжної політики.



Наукове видання

журнал

**Освітні ландшафти**  
**Education Landscapes**

**Випуск 1**

**2018 рік**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
КВ 22673-12573Р від 04.05.2017

*Засновник:* Терепиший Сергій Олександрович  
*Видавець:* Всеукраїнська молодіжна громадська організація  
“Союз обдарованої молоді”

Tel: (066) 257 2061  
Email: som\_org@ukr.net  
Веб-сайт: www.som.org.ua

*Дизайн та верстка:*  
Мохонько Віталій Анатолійович  
Email: iamkwink@gmail.com