

3. Дмитрієнко Ю.М. До питання генезису української національної самосвідомості в її спадкоємності // Науковий вісник. Філософія.– Харків: ХДПУ, 1998. – Вип. 1. – С. 107-114
4. Дмитрієнко Ю.М. Маргінальна правова норма як акт девіантної правосвідомості // Державо і право. – К., 2003. – № 18. – С. 19-23.
5. Иеринг Р. Цель в праве. – СПб.: Изд. Н.В. Муравьева, 1882.
6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3-21.
7. Дмитрієнко Ю.М., Гарькавенко А.О., Овчаренко Я.О., Кошляк О.В. Синергетика права – прогресивна методологія розв'язання засобами державного управління соціально-правових проблем держав перехідного періоду // Наукові праці. Науково-методичний журнал. – Миколаїв: МДГУ ім. П. Могили, 2002. – Вип. 9. – Т. 22. – С. 118-127.

ПОДМАЗІН С. І.

ПЕДАГОГІЧНА СВІДОМІСТЬ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА ТА ЯК ПОЛЕ ПОЛІТИЧНОЇ БОРОТЬБИ

Педагогічна свідомість є невід'ємною частиною суспільної свідомості, її структуроутворюючим елементом, в якому реалізується процес формування у діючих навчаючих і виховуючих поколіннях конкретного соціального організму суб'єктивних образів майбутніх поколінь шляхом утримання, збереження й переробки інформації про педагогічне буття даного соціального організму, що перебуває на певному етапі свого історичного розвитку.

Аналізуючи структуру педагогічної свідомості, В. І. Воловик передусім підкреслює, що ми маємо в даному випадку справу з багаторівневим феноменом [1, с. 56-57], він виділяє як основні такі його рівні як буденна педагогічна свідомість і теоретична педагогічна свідомість, педагогічна психологія та педагогічна ідеологія.

Являючи собою складноструктуровану систему, педагогічна свідомість значною мірою залежить від рівня педагогічного пізнання.

Будучи невід'ємною частиною пізнавального процесу, педагогічне пізнання має усі притаманні останньому риси. Джерелом педагогічного пізнання, сферою, завдяки якій воно одержує свій зміст, є існуючий незалежно від свідомості (і педагогічної свідомості в тому числі) фрагмент об'єктивної реальності – педагогічне буття. І пізнання даної реальності, педагогічного буття – це процес творчого відображення його в свідомості людей. Педагогічне знання за своєю природою є результатом відображення, суб'єктивним образом педагогічного буття, тобто об'єктивного процесу передачі попередніми поколіннями соціальної спадщини, яка стає доступною для наступних поколінь за допомогою їхнього навчання і виховання. Як і педагогічне буття, педагогічне пізнання протікає за загальними законами розвитку, законами діалектики.

Основою педагогічного пізнання, як і пізнання в цілому, служить практика. Вона ж є і критерієм істинності педагогічного знання.

У кожний конкретний період розвитку процесу педагогічного пізнання педагогічне знання являє собою складно структуровану систему [1, с. 59-63].

Її основними структуроутворюючими елементами служать положення, прийняті за істинні без логічного доказу, які, формуючись, як правило, стихійно, під безпосереднім впливом тих або інших педагогічних явищ, існують у вигляді постулатів, аксіом, догм. Будучи специфічним проявом звичаїв у розумовій діяльності, вони складають основу народної педагогіки.

Крім них, до структури системи педагогічного знання входять традиції теоретичної діяльності – логічно обґрунтовані форми, способи, прийоми, методи уявного збагнення педагогічної реальності, її уявної зміни або збереження. Проявляючись у вигляді окремих педагогічних ідей, поглядів і настанов, які набули міцності, відносної стійкості, повторюваності, правильність яких підтверджена на практиці й яким притаманна несанкціонована нормативність, вони складають основну тканину педагогічних теорій, педагогічної науки. Педагогічне знання, що є результатом педагогічного пізнання, виникає в результаті педагогічного мислення.

Педагогічне мислення відрізняється від технократичного, технологічного тим, що його об'єкт — взаємодія з кожним учнем. І вона не зводиться лише до виконання певної навчальної програми.

Розвиненість педагогічного мислення вчителя визначає його інформаційне наповнення, тобто використання всього доступного арсеналу сучасних педагогічних теорій, методик, діагностик, педагогічних технологій та інновацій. А розвиток педагогічного мислення можливий тільки за участі вчителя в педагогічному експерименті, пошуковій роботі.

Слід визнати, що «педагогічне мислення», «інженерне мислення», «творче мислення» — це лише метафори для позначення певних особливостей тієї чи іншої розумової діяльності в конкретних галузях, під час оперування певними об'єктами. Кожен такий вид мислення тією чи іншою мірою складається із звичайного, раціонально-логічного та емоційно-образного мислення.

Два останніх — це компоненти наукового мислення, для якого характерні: розрізнення видимого й суті явища, об'єкта пізнання; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; варіативність планів аналізу; розуміння ймовірнісно-статистичного характеру аналізу фактів та одержаних знань; використання формальних мисленнєвих моделей досліджуваних об'єктів; проведення мисленнєвих експериментів з імітаційними моделями; визнання достовірності результатів мислення (знань), якщо їх можна отримати повторно шляхом незалежних експертиз у дійсних або мисленнєвих експериментах; несуперечливість (додатковість) нового знання як продукту мислення до раніше відомих уявлень і знань; здатність виявляти елементи справжньої новизни, оцінювати їх неупереджено, приймаючи нові знання та ідеї без розрізнення їхніх носіїв; постійна готовність до оновлення наукових теорій, методів та оцінок; потреба братися за розгляд і вирішення конкретних науково-практичних завдань нових сучасних знань.

Як вважає П. Лернер, науковість педагогічного мислення не позбавляє його парадоксальності, для якої характерні [2, с. 11-12]:

1. переконаність у тому, що отримані знання можна однозначно використати в практиці, хоча саме в практиці й створюються нові знання як продукт осмислення конструктивної діяльності;
2. впевненість у тому, що позитивний досвід можна відтворити неодноразово, тоді як насправді умови й навіть завдання можуть бути неповторними;
3. очікування збігу теоретичних уявлень і практичних результатів, тоді як можна виявити лише якісну відповідність теоретичних сподівань і результатів педагогічного експерименту;
4. віра у можливість застосування теоретичних знань до виховання й освіти конкретного учня, в той час як для цього більшою мірою потрібні педагогічні мистецтво та інтуїція;
5. переконаність, що отримані результати мають бути очевидними для будь-якого опонента, хоча можлива наявність різних поглядів, зокрема протилежних.

Саме парадоксальність педагогічного мислення заважає усунути з навчально-виховного процесу велику кількість негативних проявів, наприклад: безкінечний монолог викладача, його неготовність до діалогу, невміння бачити високу пізнавальну активність дітей і підлітків; маніпулювання свідомістю та поведінкою дітей, жорсткий диктат дій та «правильних» знань; засилля репродуктивного способу подання знань та інструкцій на зразок «роби, як я»; одержимість, тобто прагнення досягти однакових і високих результатів від усіх учнів, хоча учень має право навіть не встигати з певного предмета; утопічність, тобто прагнення «передати» якомога більший обсяг знань та інформації, підміна допрофесійної освіти обмеженою професійною, експлуатація пам'яті, а не мислення; нудьга, тобто сталий темп і спосіб викладання, однотипна діяльність, монотонне записування під диктовку, беземоційне мовлення викладача тощо.

Ефективність особистісно орієнтованого освітньо-виховного процесу слід оцінювати за ступенем делегування повноважень управління освітнім процесом від учителя учням. Тобто слід оцінювати зміну стосунків в освітньому середовищі на суб'єкт-суб'єктні, коли вчитель не навчає, а вчиться разом з учнями створювати нові знання як істинний продукт активної пізнавальної діяльності.

Відкритість педагогічного мислення передбачає бачення проблем. Наприклад, парадоксальність мислення часто керується прагненням збільшити навантаження учнів як запорукою поліпшення якості освіти. Проте об'єктом педагогічного мислення має бути саме зменшення навантаження.

Складність педагогічного мислення в особистісно орієнтованій освіті визначається тим, що до уваги слід брати досягнення сучасної філософії, біологічної та філософської антропології, соціології, психології та інших наук. Перед педагогічним мисленням стоїть завдання переосмислення на новому рівні всіх фундаментальних педагогічних категорій: особистість,

суспільство, освіта, навчання, виховання. До сьогодні педагогічне мислення, як правило, з такою багатомірністю об'єкта осмислення не стикалося.

Саме тому теорія, психологія й ідеологія особистісно орієнтованої освіти ще не сприймаються більшістю педагогів-науковців і педагогів-практиків. Це доводиться тим фактом, що навіть після чотирьох років після визначення особистісно орієнтованої освіти пріоритетним напрямком розвитку освіти України [3] основні помилки в розумінні сутності особистісно орієнтованої освіти залишилися ті ж самі, що й десять років тому, а саме:

1. Ототожнення особистісного та індивідуального підходів до учня. Індивідуальний підхід полягає в адаптації діяльності педагога, навчального процесу (у гіпертрофованому варіанті – усієї школи – «адаптивна школа») до індивідуальності учня. Індивідуальний підхід може бути складовою частиною особистісного, але не більше того. В найгіршому випадку особистісний підхід ототожнюється з індивідуалізмом. Індивідуалізм як підхід, що реально реалізується в освіті, заснований на принципах прагматизму, дійсно має місце в розвинутих капіталістичних країнах. Особистісного підходу в освітній практиці там ще не було.

Основоположник «філософії особистості» Емманюель Муньє писав: «Справжнім злом століття є те, що всім нам звичайно не вистачає особистісного начала. Особистість постійно переслідують дві хвороби: індивідуалізм і тиранія колективу. Нині вони досягли піку в своєму злодіянні, а їх наслідки доповнюють один одного, адже вони являють собою два лики одного й того ж зла» [4, с. 60]. Е. Муньє вважав, що саме індивідуалізм, який відображує саму сутність капіталістичного суспільства, поставив на місце особистості юридичну абстракцію, індивіда, який позбавлений уподобань, оточення, поезії, індивіда, якого можна замінити іншим індивідом, індивіда, який відданий на поталу силам капіталістичного відчуження – грошам, заздалегідь визначеним для всіх однаковим почуттям, ідеям, вихованню, казарменому праву тощо. Звернення до висновків Е. Муньє важливе для нас не тільки в аспекті розрізнення індивідуалізму й «особистісності» в усіх сферах суспільного життя.

2. Ототожнення особистісної орієнтації в освіті та педоцентризму. Педоцентризм – «визнання учня головною діючою фігурою освітнього процесу і є... особистісно-орієнтованою педагогікою» [5, С. 31]. По-перше, педоцентризм тотожний індивідуалізму, при якому освітній процес повністю входить в індивідуальність, більше того, в «Его» учня, культивує індивідуалізм, що шкодить і самому учневі, обмежуючи його адаптивно-перетворюючі можливості, і соціуму. Педоцентризм робить можливою позицію «учитель заради учня», що в корені неправильно в особистісному підході.

В особистісно-орієнтованому освітньому процесі головною діючою одиницею освітнього процесу є діалогічна цілісність: особистість учня – особистість педагога. Крім того, сам учень як індивід не є центром освітнього процесу. Таким центром є його особистість, точніше, вісь: особистість у минулому – особистість тепер – особистість у майбутньому. Особистість у минулому – це, перш за все, суб'єктний досвід діяльності і моральних переживань учня. Особистість тепер – це особистість учня як суб'єкта діяльності і відносин, з певною системою особистісних цінностей. Особистість у майбутньому – це той «Я-ідеал», якого бажає сама особистість і соціум, зміст життєвих сенсів, планів, цілей і цінностей особистості.

Оскільки диференціація особистісного й індивідуального підходів в освіті, а також особистості й індивіда взагалі, є найбільшим ускладненням для педагогів – вчених і практиків, доцільно зупинитися на цьому більш детально.

Найкраще розмежування цих понять здійснив Е. Муньє.

Як пише Е. Муньє: «Коли я вперше намагаюсь пізнати себе, то спочатку захоплюю себе як розмитий образ на поверхні свого життя, і переді мною постає певна множинність. Я отримую про себе невизначені, мінливі образи, які дають мені розрізнені акти через багаторазове їх відображення, і я спостерігаю, що я в них потоплю, розсіююся, зникаю від себе... Розпиленість і жадібне споживацтво (егоїзм – П. С.) – ось дві ознаки людини-індивіда. Особистість – це володіння (системою індивідуальних образів – П. С.) і вибір, вона великодушна. За своєю внутрішньою спрямованістю особистість протилежна індивідуалізму... Особистість субстанційно втілена в людині, змішана з її кров'ю і плоттю, залишаючись трансцендентною по відношенню до людини, особистість поєднана з нею так же внутрішньо неподільно, як вино змішується з водою» [4, с. 302-303].

Причин такої ситуації багато, але найважливішою з них, на наш погляд, є несприйняття концепції особистісно орієнтованої освіти сучасною педагогічною наукою в країнах СНД. За

таких умов неможливі зміни у теоретичній складовій педагогічної свідомості, а виходить, і педагогічній свідомості в цілому.

Авторитарно-презирливе ставлення багатьох науковців від педагогіки до ідей особистісно орієнтованої освіти яскраво виявлене в роботі І. П. Підласого “Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти” (2004): “На Заході переосмислення пануючої технології особистісно орієнтованого навчання, здається, досягає апогею. Грім серед ясного неба вразив би менше, ніж червнєве рішення (2002 року) німецького уряду прийняти національний освітній проект “Йдемо на Схід”. Східна система освіти, насамперед російсько-українська, визнана кращою за німецьку, бо вона дає продуктивні знання, і німцям наказано учитися в нас. Приємно, звичайно, якщо згадати, як бундючно вони нас намагалися повчати ще зовсім недавно.

Німецький педагог Ф. Кроп недавно видав книгу “Вимагати, а не балувати”, в якій закликає звернути пильну увагу на нашу педагогіку співробітництва. «Якщо не буде вимогливості і дисципліни, якщо говорити лише про теплі взаємини і розкріпачення особистості, то й результату не буде», – підкреслює він. Саме в педагогіці співробітництва розумно сполучається наша вимогливість до вивчення предмета з повагою і турботою про дитину. Німецькі педагоги фактично визнали, що зі своїми “поблажливими” і особистісно спрямованими мислями вони зробили країні й громадянам велику послугу. Тривала орієнтація на розвиток особистості закінчилася повальною малограмотністю” [6, с. 69-70].

По-перше, незрозуміло, чому при реалізації особистісно орієнтованого підходу в освіті ми маємо говорити “лише про теплі взаємини і розкріпачення особистості”. По-друге, загальний рівень грамотності учнів вітчизняної школи залишає чекати кращого ще з радянських часів.

І. П. Підласий виділяє три технології в сучасній педагогіці, що істотно розрізняються між собою за кількістю і якістю продукту: 1) предметно орієнтовану (продуктивну), 2) особистісно орієнтовану (поблажливу), 3) технологією співробітництва (партнерства) і порівнює їх між собою за основними показниками (див. табл.).

Розкриваючи своє бачення “продуктивної технології”, І. П. Підласий визнає її авторитарність, жорсткість, регламентованість, але натомість визначає її як таку, що гарантує повне (!) засвоєння на належному рівні необхідних знань, вмінь, навичок.

Бачення І. П. Підласим “поблажливої технології” (тут він має на увазі особистісно орієнтований підхід) агресивно-зневажливе. Чого вартє, наприклад, визначення кваліфікації педагога, необхідної для реалізації особистісно орієнтованої освіти: “Вчителювати можуть всі” (див. табл.).

Проміжне положення займають, за оцінкою І. П. Підласого, технології співробітництва.

Підсумовуючи порівняльний аналіз визначених ним технологій, І. П. Підласий доходить наступного висновку: “Мало підходить нам поки що модель особистісно орієнтованого навчання. Щоб не говорилося, це модель пересиченого життєвими благами споживача, перед яким не стоїть проблема заробити на шматок хліба своїми мозками і руками” і “багатьом українцям до душі традиційне продуктивне навчання з присмаком авторитаризму” [6, с. 72].

Характерні ознаки технологій

Критерії	Продуктивна педагогічна технологія	Технологія співробітництва	Поблажлива педагогічна технологія
Цілі	Повне і глибоке засвоєння практично необхідних знань, умінь всіма учнями	Засвоєння знань, умінь з урахуванням потреб і можливостей учнів	Розвиток особистісних якостей за допомогою обраних самими учнями знань і спеціально організованого спілкування
Спрямова-ність	На засвоєння продуктивних знань, умінь	На формування знань, розвиток особистості	На розвиток особистісних якостей
Пріоритети	Предмет вивчення	Пізнавальна праця	Особистість учня

Продукти	Глибоке засвоєння життєво необхідних знань, умінь	Засвоєння запропонованих школою знань без гарантованого застосування	Ознайомлення з довільно обраними знаннями за бажанням учня
Гарантії	Повне засвоєння на належному рівні	Гарантії повної навченості всіх немає	Жодних гарантій, що випускник щось знатиме
Стосунки	Переважно авторитарні Провідна роль учителя	Демократичні, паритетні Співпраця	Педоцентричні, безсистемні, анархічні. За бажанням учня
Терміни	Повна середня школа (10 років)	Повна середня школа (11 років)	Повна середня школа (12-13 років)
Витрати праці вчителя	Високі	Середні	Низькі
Кваліфікація педагога	Висока	Висока	Учителювати можуть усі
Схема навчання	Жорстко регламентована, без відхилень. За алгоритмами і технологією	За взаємною згодою	Вільна

При цьому замовчується не тільки факт глобальної кризи освіти, що визначився наприкінці ХХ століття, а й відомий всім громадянам України середнього й старшого віку факт глибокої кризи радянської й пострадянської системи освіти, представленої в класифікації І. П. Підласого “продуктивною (!) технологією”. Аналізу цієї кризи присвячено десятки тисяч сторінок наукових і науково-популярних видань 1986–1996 років і не менша кількість годин ефіру радіо й телебачення, де головними героями були саме практики освіти, до яких так апелює І. П. Підласий. Чи цього не було?

Так про це вже мало хто згадує, сьогодні вже інший розклад й інша кон’юнктура. Але чи може будь-яка “продуктивна технологія” бути продуктивною, якщо за умов її абсолютного панування в певній державі ця держава розпадається зсередини? Кожен, хто віддає належне соціогенетичній функції інституції освіти, згодиться, що це неможливо. Освіта, адекватна сучасності, виступає одним з головних чинників стабільності держави.

На перший погляд, незрозуміло, навіщо І. П. Підласий зводить особистісно орієнтований підхід до західних розробок 60–80-х років, коли в більшості публікацій російських та українських вчених концепція особистісно орієнтованої освіти виходить на якісно новий рівень? Хоча це він вимушений визнати: “В українському варіанті поблажливої технології... акценти розставлені дещо інакше” [6, с. 115-116]. Але це тільки на перший погляд.

Незважаючи на наведені вище міркування, ми не ставимо собі за мету аналіз науковості даної роботи тому, що вона, на нашу думку, спрямована на вирішення не наукових, а зовсім інших завдань. До речі, й сам автор відмежовується від науки: “Плутанина, безлад, “заморочки” – усе, на що спромоглася армія докторів і кандидатів наук. Науки у нас немає... є лише академіки” [6. С. 115). Хоча важливо зауважити, що майже кожна сторінка праці, розміщеної на 615 (!) сторінках, вміщує популістські й необґрунтовані положення, в тексті відсутній аналіз робіт цілих наукових шкіл, присвячених проблемам, які розглядаються, тощо. Так, І. П. Підласий аналізує концепцію особистісно орієнтованої освіти, спираючись тільки на роботи К. Роджерса. А де ж Ш. Амонашвілі, І. Якіманська, О. Бондаревська, І. Бех та ще не менше двох десятків українських і російських авторів кінця ХХ – початку ХХІ століття, які працюють над цією проблемою? Складається враження, що вони просто невідомі авторові “праці”.

Особливо цікаво те, чому “плутанина, безлад, “заморочки”... поблажливості... зло” – особистісно орієнтований підхід в освіті викликає таку лють у І. П. Підласого, коли він, на його думку, зовсім не проник і не міг проникнути у діяльність педагогів-практиків [6. С. 72].

Аналіз дискурсу цієї роботи вказує на прагматичні і політичні цілі. Натужно агресивно (майже на кожній сторінці “праці” читач може знайти злі й принизливі висловлювання на адресу ідей турботи про особистість дитини) автор намагається сплюндрувати ідею особистості як мети

освітнього процесу й звести її до засобу – гвинтику тепер вже капіталістичної системи, який має терпляче функціонувати в умовах надмірної експлуатації, заробляючи максимальним напруженням “мозку і рук” на прожитковий мінімум. Читача постійно фокусують на ідеї, що Україна – не Європа, й українець не європейець.

І ми маємо з цим погодитись. Дійсно, пересічному українцю доводиться сьогодні працювати для досягнення прожиткового рівня в 6–8 разів більше, ніж європейцю. Дійсно, українець має специфічне ставлення до соціально-економічної реальності. Тут дуже важливо усвідомити ту дійсну глибину прірви, що пролягла між правлячими угрупованнями та народом України. Як свідчать моніторингові дослідження інституту соціології 1994–1998 року, ми маємо такі невтішні показники:

1) критично низький рівень повної довіри виконавчій владі: Президентів – 2, 39%, урядові – 1, 61%;

2) критично низький рівень повної довіри законодавчій владі – 1, 28%;

3) критично низький рівень повної довіри політичним партіям – 0, 89%.

Якщо додати до цього те, що в існуючій на сьогодні суспільній думці (у відсотку від загальної кількості респондентів) вирішальну роль у державному будівництві сьогодні відіграють три головні соціальні угруповання: “мафія, злочинний світ” – 43, 95%, “чиновники” – 33, 33%, бізнесмени – 30, 74% – з одного боку, і політики – 29, 5% та інтелігенція – 11, 33% – з іншого [7. С. 675-686].

Подібне дослідження було проведено нами у 2004 р. Різні соціальні категорії майже однозначно оцінили сформовану в Україні економічну ситуацію приблизно однаково. В зважених відсотках, 76% респондентів оцінили її як погану, 21% як задовільну і 3% як гарну.

Невелика група респондентів, які оцінили економічну ситуацію як гарну, дуже різноманітна, і хоча підприємців серед неї трохи більше, можна стверджувати, що підстави для позитивної оцінки економічної ситуації були різні: матеріальний прибуток, стабільність соціально-економічного статусу, наявність перспективної роботи і т. ін.

Дуже цікавим, що відбиває почасти і реальний стан справ, а почасти й соціальні стереотипи, було питання про лідируючі впливи соціальних груп населення на розвиток України як держави.

Результати аналізу відповідей на це питання можна назвати: «Рейтинг влади очима жителів Запорізького регіону».

Четвірка лідерів (політичної еліти, з погляду респондентів) виглядає наступним чином:

1. Мафія, злочинний світ – 42%.

2. Підприємці, бізнесмени – 37%.

3. Політики, що підтримують існуючу владу – 35%.

4. Працівники держапарату, посадові особи («чиновники») – 27%.

Середній шар склали: робітники – 22%, керівники держпідприємств – 20%, інтелігенція – 19%, селяни – 12%.

В аутсайдерах виявилися: політики-опозиціонери – 8%, політики-комуністи – 5%, військові – 5%, працівники міліції, служби безпеки – 9%, не спроможні відповісти – 6%.

У таких умовах владі важко вести діалог з народом, більше того, можливість особистісного розвитку “індивідуумів з народу” до рівня особистості, яка цінує й захищає свою гідність і права, можливість формування громадянського суспільства починають сприйматися як “загроза стабільності”. Дійсно, оскільки задовольнити потреби гідного життя людей неможливо, то з цього є два виходи – знаходження розуміння з громадянами, визначення особистісно й суспільно важливих цілей, узгодження шляху їх досягнення й реальна робота, або “опускання” власного народу для зведення нанівець будь-яких сподівань на гідне життя. Механізм цього “опускання” обов’язково проходить через “ампутацію особистості” – вчись і працею, висотуючи “на шматок хліба” свої “мозки й руки” до останнього (тобто – працею рабськи, як худоба – за прокорм), а якщо ти не можеш прокормити при цьому себе й своїх дітей – гинь, або підкорись загальному суспільно-державному інтересові як бджола підкоряється інтересам вулика, і вулик подбає про тебе.

На жаль, подібні ідеї знайшли підтримку більшості німецьких педагогів у період кризи буржуазної Німеччини в 20–30 роки. Сукупність цих ідей, основу яких складала ненависть до вільної особистості, було названо фашизмом.

Є ще одна гіпотеза стосовно мети аналізованої праці. Вона визначається автором ще у передмові – описані в книзі підходи технологічно підтримуються комп'ютерними базами даних, які необхідно придбати окремо в автора. З цим ми вже знайомі, намагання захистити свої прагматичні інтереси через апеляцію до науки виявляються сьогодні на всіх рівнях – від методистів районного методичного кабінету до докторів наук від педагогіки. В цьому нема криміналу, але виникає три запитання. По-перше, навіщо І. П. Підласий розтягує рекламу свого товару на 616 сторінок? По-друге, навіщо порушувати важливий принцип реклами – акцентуацію на перевагах свого товару при нейтральному ставленні до товару конкурентів? По-третє, чому автор не аналізує те, до чого він договорився в своєму намаганні “заробити на шматок хліба?”

Ми сподіваємося, що подібна ідеологія не знайде підтримки в наукових і педагогічних колах України, хоч вона й прописана в “Інтерактивному (!) підручнику (!) для педагогів ринкової системи освіти” (І. П. Підласий).

Але цього мало, необхідна більш активна й ефективна робота з розбудови особистісно орієнтованої освіти. Для цього сьогодні є запит з боку учнів та їхніх батьків, педагогів шкіл і підтримка з боку держави [3].

Найважливішими детермінантами розбудови особистісно орієнтованої освіти, на наш погляд, є:

1. Розбудова теорії та практики особистісно орієнтованої освіти, оскільки глибоке усвідомлення людьми цілей та засобів діяльності є головною умовою її ефективності.

2. У загально соціальному контексті важливою детермінантою оптимізації розвитку особистісно орієнтованої освіти є вихід України з системної кризи, шляхом подолання суперечності між формальним державотворенням і об'єктивними потребами суспільства у вирішенні проблем цього розвитку, зокрема формування дієвої політичної еліти України й підвищення рівня довіри народу України до влади. Розвиток соціально орієнтованої, демократичної, правової держави, становлення громадянського суспільства мають сприяти зняттю більшості з тих суперечностей, які перешкоджають прогресу нашого суспільства.

3. Державно-громадське управління освітою стане детермінантою розвитку тоді, коли воно почне орієнтувати свою діяльність на цілі суспільного розвитку, бо, як показують сучасні дослідження (В. Г. Кремінь, В. В. Ткаченко), сучасне державне управління освітою в нашій країні є суто бюрократичним.

Вирішувати дану проблему треба на державному рівні, оскільки закономірно наступне: контролююча підсистема прагне до спрощення й стагнації підсистеми, яка контролюється, що полегшує процедуру контролю. Внаслідок будь-яка зміна в підсистемі, яка керується, ускладнить завдання системи, яка контролює, і буде нею придушуватися настільки, наскільки це виявиться можливим. Більше того, бюрократичний абсолютизм в управлінні освітою – це шлях до прямої експлуатації чиновником певної ділянки соціуму, яка йому підпорядкована. Подолання ж бюрократичної сутності сучасного державного управління освітою можливе лише в межах реалізації державно-громадського підходу в управлінні. Окремою проблемою, за визначенням Президента України Л. Д. Кучми, є низький рівень кваліфікації державних службовців у системі освіти. Вирішення цієї проблеми можливе через механізми суспільної моралі та права, але для цього необхідно усвідомити чинники цієї проблеми. На нашу думку, основою глобальної кризи державного управління, яка спостерігається сьогодні в усьому світі, є жорсткий механістично-холістський світогляд, притаманний управлінням взагалі. В умовах сучасної України цей світогляд додатково посилюється її тоталітарним, починаючи з часів Російської імперії, минулим.

4. Відповідні зміни в системі державного управління мають відбуватися одночасно з впровадженням у практику особистісно орієнтованого управління освітніми закладами. Практична реалізація особистісно орієнтованого управління може виступити дієвою детермінантою розвитку особистісно орієнтованої освіти взагалі, оскільки вона зніме суперечність у діяльності педагогів, коли, з одного боку, наразі навіть на політичному й законодавчому рівні особистісно орієнтована освіта визнана пріоритетним напрямком розвитку освіти, а з іншого боку – не змінюється авторитарна сутність управління закладами освіти. Існуюча на сьогодні система управління діяльністю педагогів все ще являє собою перевернуту піраміду – кожен педагог має виконувати у своїй діяльності численні інструкції органів управління загальнодержавного, регіонального, міського та районного рівнів. Його діяльність визначається не Життям і Законом, а численними (в тому числі, й абсолютно застарілими) підзаконними інструкціями.

5. Визначальним у здійсненні завдань особистісно орієнтованої освіти ми вважаємо педагогічне мислення вчителя, який здатен прийняти нову освітню парадигму.

Розвиненість педагогічного мислення вчителя визначає його інформаційне наповнення, тобто використання всього доступного арсеналу сучасних педагогічних теорій, методик, діагностик, педагогічних технологій та інновацій. А розвиток педагогічного мислення можливий тільки за участі вчителя в педагогічному експерименті, пошуковій роботі.

Складність педагогічного мислення в особистісно орієнтованому навчанні визначається тим, що до уваги слід брати філософію освіти, педагогічну антропологію, трудовологію, соціологію та психологію праці. Педагогічне мислення в окремих предметних галузях, як правило, з такою багатомірністю об'єкта осмислення не стикається.

Нове педагогічне мислення необхідне передусім для інтелектуального забезпечення педагогічного проектування, пошукової та експериментальної роботи вчителя.

6. Важливою детермінантою оптимізації розвитку особистісно орієнтованої освіти є збереження спадковості.

Швидке зростання темпів кількісно-якісних змін суспільства в умовах інформаційної цивілізації породжує суперечність між процесами розвитку особистості й необхідним зв'язком між поколіннями. Пошук можливостей зняття цієї суперечності є пріоритетним завданням сучасної освіти, яка, по-перше, має бути спрямованою на становлення особистості дитини як суб'єкта діяльності й соціальних відносин, на соціалізацію особистості й, по-друге, – стати дійсно безперервною – забезпечувати можливість розвитку особистості протягом всього її життя. Саме процес безперервної освіти – постійного засвоєння нових видів діяльності (наприклад, наукової після управлінської, здобуття нової професійної освіти тощо), коли особистість періодично змінює свої ролі у площині учень–вчитель, має зближувати покоління, сприяти порозумінню між ними.

7. Зі сказаного вище випливає декілька важливих наслідків, які можна вважати важливими детермінантами розвитку парадигми особистісно орієнтованої освіти: необхідно, аби учені, які розробляють парадигму особистісно-орієнтованої освіти, спиралися не на теорію та практику, які вже існують, а, насамперед, намагались знайти нові відповіді на одвічні питання буття людини, суспільства, культури, світа в цілому; для знаходження відповідей на ці запитання необхідно залучити сучасні досягнення науки (насамперед: філософії, психології, педагогіки, психогенетики, психофізіології, соціології, соціальної когнітології, синергетики та ін.). Предметним полем теорії освіти мають стати закономірності становлення й розвитку особистості як цілісного, і реально-ідеальний простір взаємодії особистостей, соціальних груп, вікових когорт, поколінь, історичних епох і культур.

8. Особистісна орієнтація в безперервній освіті виступає як процес, який супроводжує лібералізацію всього життя суспільства. Проте він не буде відбуватись «автоматично» й тому потребує спеціального культивування. Отже, успішність розвитку парадигми особистісно орієнтованої освіти, дійсно, буде прямо залежати від реалізації даного підходу в системі безперервної освіти, спочатку на деяких етапах, а згодом – на усіх. В умовах інформаційної цивілізації та трансформації суспільства безперервна освіта виступає основою професійної й соціальної мобільності особистості, її постійного духовного розвитку – наближення до стану автентичності, протидіє процесу знеособлення. Сучасна особистість має усвідомлювати, що будь-яка життєва ситуація, сприятлива в плані освітніх можливостей, є потенційно плідною, являє собою сприятливий для розбудови свого майбутнього момент. Допомогти знайти такий сенс, виробити його – одне з завдань теорії та практики такого підходу до безперервної освіти, який визначає себе як особистісно орієнтований.

Звичайно, ми розуміємо, що особистісно орієнтована освіта як соціальний феномен ніколи не пошириться на всю освіту. Мова йде про відпрацювання уявної моделі освіти, яка сприятиме встановленню певного балансу між особистісним і авторитарним підходами в освіті, балансу між інтенціями розвитку особистості, держави й суспільства.

ДЖЕРЕЛА ТА ЛІТЕРАТУРА

1. Воловик В.І. Філософія педагогіки. – Запоріжжя: Просвіта, 2003.
2. Лернер П. Коли 12-річна школа матиме сенс. Про педагогічне мислення вчителів в руслі особистісно орієнтованої освіти // Завуч. – № 10.
3. “Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті”.
4. Мунье Э. Манифест персоналізму. – М.: Республика, 1999.

5. Фролов И. Т. О человеке и гуманизме. – М.: Политиздат, 1989.
6. Підласий І.П. “Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти”. – 2004.
7. Українське суспільство на порозі третього тисячоліття. – К.: Ін-т соціології НАН України, 1999.

ГЛАЗУНОВ В. В.

СВОЕОБРАЗИЕ ОЛИГАРХИЧЕСКИХ ПРОЯВЛЕНИЙ В ПЕРИОД СРЕДНЕВЕКОВЬЯ И ЭПОХУ ВОЗРОЖДЕНИЯ

Феномен олигархии, а как следствие, и его образ на уровне обыденного и теоретического сознания трансформировался с течением времени. Обладая определенным набором относительно стабильных содержательных характеристик, феномен изменял форму в зависимости от внешних условий. Исходя из того, что содержательные характеристики феномена олигархии имеют политико-экономическое наполнение, можно предположить, что наиболее значительные формальные изменения происходили при переходе от одной общественно-экономической формации к другой. Поэтому представляется достаточно актуальным изучение генезиса феномена олигархии и его образа в контексте изменяющихся общественно-экономических формаций. Античные философы впервые зафиксировали характеристики олигархии в условиях рабовладельческого строя, которые в период феодального средневековья и эпохи Возрождения претерпели определенные изменения.

В настоящее время практически отсутствуют серьезные аналитические исследования феномена олигархии в условиях средневековья. Одно из немногих упоминаний о нем можно найти в отчете Совета национальной безопасности России [1], где рассматривается Венецианская республика, с утверждением того, что там была олигархия. Но и в отчете делается упор на период упадка Венецианской республики, а это – эпоха Возрождения и зарождение буржуазных отношений. Поэтому, видимо, имеет смысл рассматривать отдельно олигархические проявления феодального средневековья и эпохи Возрождения. При этом необходимо обратить внимание на то, что социально-политическая жизнь в условиях феодального средневековья также практически не анализировалась современниками, философами-схоластами. В то же время, многие аналитики эпохи Возрождения (Монтень, Макиавелли и др.) зачастую прибегают в своих работах к анализу социально-политических процессов именно эпохи феодализма [2, с. 3]. Поэтому, следует еще раз подчеркнуть различное экономическое наполнение двух указанных эпох.

Думается, при рассмотрении феномена олигархии, имеющего значительное экономическое наполнение, более уместно апеллировать к понятиям феодализма и капитализма как экономическим формациям. Именно в рамках экономической формации в первую очередь происходит изменение содержательных и формальных характеристик олигархических проявлений. С другой стороны, вызывает определенный интерес динамика трансформационных изменений феномена олигархии. А эти изменения как раз совершаются в межформационные периоды. Поэтому, наряду с анализом внутрiformационных изменений, следует дополнительно обратить внимание и на переходные, т. е. межформационные периоды.

Понятия «олигарх», «олигархия» практически отсутствуют в произведениях мыслителей средневековья по отношению к современности. Между тем, феномен был известен и анализировался апологетами Платона и Аристотеля. Однако, вслед за античными философами, олигархия соотносилась лишь с рабовладельческим строем. Показательными в этом отношении можно считать «Комментарии к Аристотелевой «Политике» Фомы Аквинского [4]. В этом произведении Аквинат проводит скрупулезный анализ основных положений и взглядов Аристотеля, в том числе и феномена олигархии. Выстраивая вслед за Аристотелем собственную систему проявления олигархии, он делает ряд ценных обобщений. Прежде всего, представляет интерес система ранжирования Аквинатом сущностных характеристик явления олигархии в «Политике Аристотеля», что требует отдельного, более детального, изучения. Вслед за Аристотелем он обращает внимание на то, что возможны несколько, а именно, четыре вида олигархии. При этом, следуя схоластической методологии, Аквинат несколько раз повторяет аристотелевское положение о многообразии олигархий [4, с. 321, 326, 336, 344, 345]. Таким