

УДК 1:37

А. О. Яковлев, кандидат соціологічних наук, доцент

ФІЛОСОФСЬКІ КОНЦЕПЦІЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ І АНАЛІТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Охарактеризовано основні філософські школи, що визначають розвиток теорії та практики освіти і виховання. Розкрито методологічний і аналітичний потенціал філософських концепцій освіти, які суттєво впливають на формування парадигм і моделей, що дозволяють розглядати освіту як благо, механізм соціалізації, розвитку соціальної структури та менталітету в умовах постійних соціальних трансформацій.

***Ключові слова:** антропологія, екзистенціалізм, людиноцентризм, прагматизм, реконструкціонізм.*

Актуальність проблеми. Освіта є одним із найскладніших інститутів соціалізації. Саме через освіту суспільство забезпечує свій розвиток. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до усвідомленого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалів народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. Головне завдання освіти по суті полягає у наближенні людини до досконалості власної природи, у допомозі їй самореалізовуватися. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема виявлення загальних принципів і закономірностей буття освіти та її пізнання, осмислення її стану, тенденцій розвитку і суперечностей.

Метою статті є виявлення методологічного та аналітичного потенціалу філософських концепцій освіти.

Виклад основного матеріалу. Найбільш повно і послідовно виявити різні аспекти освіти (системні, процесуальні, ціннісні), зіставити очікуване і реально можливе дозволяє така принципово значуща область наукового знання, як *філософія освіти*. Відлік своєї історії вона веде з початку ХХ ст. Її засновником вважається англо-американський філософ Джон Дьюї, який обґрунтував існування і предмет філософії освіти як детермінований природою самої філософії: «Якщо філософія сама байдуже ставиться до виховання, вона – не філософія. Філософію можна визначити як загальну теорію виховання» [1, с. 55].

Сучасна філософія освіти являє собою таку дослідницьку галузь філософії, що аналізує засади педагогічної діяльності і освіти, її цілі та ідеали, методологію педагогічного знання, методи проектування і створення нових освітніх інституцій та систем. Своєї соціально-інституціалізованої форми

вона набула у середині 40-х рр. ХХ ст., коли у США, а потім і в Європі було створено спеціальні товариства з філософії освіти. Проте ще задовго до цього філософія освіти складала досить значущий компонент систем великих філософів. Саме з філософії черпала педагогіка основні методологічні принципи при вирішенні конкретних завдань освіти і виховання. Зрозуміло, що спочатку педагогіка розвивалася як педагогічна практика: батьки, а потім найбільш шановні і почесні люди суспільства (старійшини, вожді, жерці) готували дітей до життя і праці. Елементарні педагогічні знання, що поступово склалися, передавалися з покоління у покоління у вигляді звичаїв, традицій, ігор, життєвих правил. Коли виникла потреба в узагальненні накопиченого досвіду, почалося становлення педагогіки як науки, що тісно пов'язана з філософією.

Із самого початку свого виникнення і до наших днів філософія прагнула не тільки осмислити існуючі системи освіти, а й сформулювати нові цінності та ідеали освіти. У зв'язку з цим можна згадати імена Платона, Арістотеля, Плутарха, Сенеки, Августина Блаженного та інших мислителів, теоретичні ідеї яких сприяли інституціоналізації освіти. Так, Арістотель організував Лікей (перший ліцей), Конфуцій відкрив першу приватну школу, а Платон філософствував із своїми учнями в саду Академа, що пізніше дало назву навчальному закладу «академія». Своєрідним підсумком розвитку античної педагогічної думки став твір давньоримського філософа і педагога Марка Квінтіліана «Освіта оратора».

В епоху Відродження (XIV–XVI ст.) педагоги-гуманісти обґрунтовували у своїх працях риси гуманістичного виховання: роман Ф. Рабле «Гаргантюа і Пантагрюель», трактат Е. Роттердамського «Про первинне виховання дітей», книги Т. Мора «Утопія» і Т. Кампанелли «Місто Сонця» та ін. Яну Амосу Коменському, Жан-Жаку Руссо та іншим представникам Просвітництва людство зобов'язане усвідомленням культурно-історичної цінності освіти. Фундатор педагогічної науки Коменський (1592–1670) у працях «Материнська школа», «Велика дидактика» та інших розробив вікову періодизацію і послідовну систему шкіл. Він обґрунтував класно-урочну систему, вивів дидактичні принципи і правила навчання, а також заклав теоретичні підвалини морального виховання і визначив перші вимоги до вчителя. Чеський педагог стверджував, що тільки виховуючи людину, можна побудувати впорядковані держави і господарські системи (трактати «Відкриті двері мов», «Відкриті двері предметів» («Загальна мудрість християнська...»), «Передвісник пансофії» (загальної мудрості).

Подальший розвиток педагогічна наука отримала у працях Д. Локка (1632–1704), Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), І. Г. Песталотці (1746–1827), І. Ф. Гербарта (1776–1841), А. Дістерверга (1790–1886) та ін. Так, Песталотці є одним

із засновників дидактики початкового навчання. Проблемне поле його педагогічних творів складалося такі ідеї: збудження розуму дітей до активної діяльності; розвиток пізнавальних здібностей; вироблення вміння логічно мислити; критика зазубрювання; наочність у навчанні; навчання від простого до складного (крок за кроком).

Український філософ, педагог, поет Григорій Сковорода (1722–1792) свої соціальні і педагогічні погляди засновував на філософському вченні про «спорідненість», «споріднену працю». «Спорідненість» кожної людини до певного виду діяльності, фізичної або духовної, виявляється через самопізнання; людина, що розпізнала свою «спорідненість», стає воістину щасливою. Оскільки не будь-яка людина здатна до творчого зусилля самопізнання, виникає проблема соціальної педагогіки. Завдання наставника – не примушувати, не інтелектуальний диктат, а ненастирлива, делікатна допомога учневі, зайнятому пошуком дійсного покликання, «спорідненості».

Важливий внесок у розвиток уявлень про роль освіти у розвитку соціуму зробив Огюст Конт (1798–1857), який уперше обґрунтував необхідність навчання позитивному мисленню промислової еліти і пролетарів у новому індустріальному суспільстві. Він стверджував, що система освіти – це важливий соціальний механізм поширення і передавання знань від покоління до покоління. Лестер Уорд (1841–1913) з розвитком освіти пов'язував успіх реформ, спрямованих на досягнення соціальної рівності. Він обґрунтував ідею про те, що освіта сприяє формуванню «колективного розуму» суспільства, спрямовує хід суспільного розвитку. Джон Дьюї (1859–1952) вважав основним завданням освіти навчання людей методам пізнання і перетворення миру. Він стверджував, що школи майбутнього повинні органічно злитися із соціально-економічними потребами суспільства, бути диференційованими за класовими ознаками (для народу і для правлячої еліти).

Принципи антропологізму у педагогіці і народності у вихованні обґрунтував К. Ушинський (1824–1871), завдяки якому в Росії в 60-х рр. XIX ст. почала розроблятися *педагогічна антропологія* як самостійна галузь знань. У своїй фундаментальній праці «Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології» К. Ушинський виходив з того, що виховати людину в усіх відношеннях можна, лише пізнавши її на всіх етапах життя, в усіх соціальних станах, що дозволить у самій природі людини черпати засоби виховного впливу. К. Ушинський пов'язував специфіку педагогічної антропології з філософією в параметрі визначення мети, необхідної для освіти як діяльності. Підійшовши до розроблення теорії педагогіки як широко освічений мислитель, озброєний глибокими науковими знаннями про людину як предмет виховання, він писав: «Визначення мети виховання ми вважаємо кращим наріжним каменем будь-яких філософських, психологічних і педагогічних тео-

рій» [2, с. 236]. Педагог зазначав, що теорія педагогіки має бути заснована на використанні законів анатомії, фізіології, психології, філософії, історії та інших наук. Вона повинна відкривати закони виховання, а не обмежуватися педагогічними рецептами. Він вимагав єдності теорії і практики, абсолютно слушно стверджував, що педагогу недостатньо засвоїти принципи і конкретні правила виховної роботи, йому необхідно також озброїтися знанням основних законів людської природи і вміти застосовувати їх у кожному конкретному випадку.

У другій половині XIX – першій чверті XX ст. у Росії розвивалася школа педагогів-антропологів (М. Пирогов, П. Каптерев, В. Вагнер). З першої половини 30-х рр. Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Ільєнков, В. Сухомлинський, Д. Ельконін намагалися органічно злити людинознавство з освітою.

З другої половини 1980-х рр. розпочався інтенсивний процес відродження педагогічної антропології як особливого напрямку науково-педагогічних досліджень. Особливість педагогічної антропології полягає у тому, що вона прагне обґрунтувати специфіку педагогічного знання і його відносну автономію, тоді як емпірико-аналітичні філософи намагаються розглядати педагогіку і педагогічне знання лише як модифікацію соціологічного знання. Більш того, саме педагогічна антропологія висунула проблематику сутності людини як суб'єкта освіти. Це, по суті, спеціальний розділ філософії освіти, в якій людина розглядається як *homo educandus*, причому з боку її автономії. Ця автономія коріниться у духовному вимірі людини, що як «третій чинник» здатний конкурувати з біологічною і соціальною детермінацією.

Узагалі, виділення філософії освіти як особливого дослідницького напрямку розпочалося лише на початку 40-х рр. XX ст., коли у Колумбійському університеті (США) було створено наукове товариство, метою якого стали дослідження філософських проблем освіти, налагодження плідної співпраці між філософами і теоретиками в галузі педагогіки, підготовка навчальних курсів з філософії освіти у коледжах і університетах, підготовка кадрів з цієї спеціальності, філософська експертиза освітніх програм тощо. З того часу в зарубіжній філософії освіти сформувалася досить розгалужена система напрямів, які ми проаналізували з метою виявлення їх впливу на становлення сучасних філософських концепцій освіти, спрямованих на розвиток особистості.

Емпірико-аналітичний напрям виник на початку 1960-х рр. у США і Англії. І. Шеффлер, Р. С. Пітерс, Е. Макміллан, Д. Солгіс та інші представники цього напрямку основну мету філософії освіти вбачали у логічному аналізі мови, виявленні змісту термінів «освіта», «навчання», «виховання». Вони зверталися перш за все до таких питань, як структура педагогічного знання, статус педагогічної теорії, взаємовідношення ціннісних думок і висловів про факти [3]. У цій традиції філософія освіти в кращому разі ототожнюється

з метатеорією, а педагогічне знання розглядається як модифікація соціологічного знання. Освіта розглядається як сфера життя суспільства, людина ж визначається переважно залежно від цілей і процесів цієї сфери.

З кінця 1960-х рр. у філософії освіти формується новий напрям – *критико-раціоналістичний*. Спираючись на ідеї К. Поппера, такі представники цього напрямку аналітичної філософії освіти, як В. Брецинка, Г. Здарзил, Ф. Кубе, Р. Лохнер та ін., почали тлумачити педагогіку як прикладну соціологію, відстоювали принципи «відкритого суспільства» і демократичних інституцій в управлінні системою освіти. Основний акцент вони робили на орієнтацію педагогічної теорії та практики на виховання й освіту критичного розуму, формування критичних здібностей людини.

Наступний напрям у західній філософії освіти узагальнено йменується *екзистенційно-герменевтичним* і найбільш конструктивно репрезентований педагогічною антропологією (О. Ф. Больнов, Г. Рот, М. Лангевілд та ін.), яка формується головним чином у Німеччині наприкінці 50-х рр. XX ст. Представники цього напрямку підкреслюють специфічність методів педагогіки як науки про дух, тлумачать освіту як систему осмислених дій і взаємодій учасників педагогічних відносин. На перший план вони висувують метод розуміння, інтерпретації сенсу дій учасників освітнього процесу. Представник *герменевтичного історизму* Г. Ноль аналізує специфіку педагогічних відносин (Bezug), що є вихідною клітинкою педагогічної дії, просякнутої відповідальністю і любов'ю. *Структурні герменевти* Е. Венігер і В. Флітнер, обгрутовуючи автономію освіти в сучасному суспільстві, розглядають педагогіку і філософію освіти як критичну інтерпретацію педагогічних дій і взаємовідносин усередині педагогічного процесу [4].

Педагогічна антропологія в рамках екзистенційно-герменевтичного напрямку репрезентована в різних варіантах – від натуралістично орієнтованих (Г. Рот, Г. Здарзил, М. Лідтке) до феноменологічних (О. Ф. Больнов, І. Дерболав, К. Данелт, М. Я. Лангевелд). Якщо для перших педагогічна антропологія – це інтегрована наука про методи вивчення людини, то для других – це певний спосіб розгляду, підхід, методологія, що не завершується педагогічною теорією. Орієнтуючись на концепції філософської антропології (А. Гелена, М. Шелера, Е. Муньє, М. Гайдеггера, Г. Марселя та ін.), ядром педагогічної антропології вони вважають «образ людини», що будується з урахуванням біологічної недостатності людини, її відкритості та особливостей становлення у процесі виховання й освіти, розуміння людини як цілісності, де духовно-душевне нерозривно пов'язане з тілесним [3].

До цього напрямку входить і *екзистенціально-діалогова філософія освіти*. М. Бубер вбачав сенс і засади педагогічних відносин у міжособистісних зв'язках, відносинах Я і Ти. А. Петцелт і К. Шаллер під освітою розуміли

діалог, симетричну комунікацію між учителем і учнем. К. Мелленхауер, звернувшись до теорії комунікації Ю. Габермаса і К. О. Апеля, визначив освіту як форму комунікативної дії.

У 1970–1980-ті рр. стає популярним *критико-емансипаторський напрям* у філософії освіти, представники якого під впливом критичної теорії суспільства Франкфуртської школи розгорнули радикальну програму «десекуляризації суспільства», вимагаючи ліквідації школи як соціального інституту. Так, А. Ілліч, П. Фрейре та інші вважали школу джерелом усіх соціальних негараздів, оскільки вона на основі дисципліни виховує конформіста, пригнічує творчі потенції дитини. Вони запропонували проект реорганізації суспільства на основі професійного навчання та міжособистісного спілкування учня з майстром, наполягали на виключенні із педагогічного процесу будь-яких норм і регулятивів, по суті зводячи цей напрям філософії освіти до антипедагогіки. У працях «Педагогіка гноблення» і «Освіта як практика свободи» П. Фрейре стверджує, що критична педагогіка може перетворити неписьменних селян на грамотних політичних акторів, здатних трансформувати суспільство [5]. Бразильський дослідник виділяє основні етапи педагогіки гноблення: 1) пригноблені розкривають світ гноблення і через практику перетворюють його; 2) педагогіка гноблення припиняє належати пригнобленим і стає педагогікою всіх людей у процесі постійного звільнення. Ключем цієї педагогічної технології слугує принцип формування програм, який випливає з визнаної концепції освіти. Фрейре аналізує два типи освітніх практик: по-перше, банківську (накопичувальну) концепцію освіти: учитель знає все, а учні – нічого; учитель думає сам, а за учнів думають інші; по-друге, проблемну концепцію освіти (метод постановки проблем). Фрейре обґрунтовує ефективність проблемних методів освіти, оскільки кожна жива істота, неважливо наскільки вона є «неосвіченою» або як глибоко вона занурена в «культуру мовчання», здатна критично дивитися на свій світ у діалогічному зіткненні з іншим [5].

З критико-емансипаторським напрямом багато в чому перегукується *постмодерністська філософія освіти*, представники якої (Д. Ленцен, В. Фішер, К. Вюнше, Г. Гізеке, С. Аронович, У. Долл) виступають проти «диктату» теорій, за плюралізм педагогічних практик, проповідують культ самовиявлення особистості в малих групах [6].

На сьогодні ж *педагогічна антропологія* розглядається у трьох основних аспектах: 1) як самостійна галузь науки про освіту; інтеграційна наука, що узагальнює різні знання про людину в аспекті виховання і навчання; цілісне і системне знання про людину як суб'єкта і об'єкта освіти, тобто про людину, що одночасно і виховується, і виховує; 2) як основа педагогічної теорії і прак-

тики, методологічне ядро педагогічних наук, що орієнтує на розроблення і застосування антропологічного підходу (співвідношення знання про освітні явища і процеси із знаннями про природу людини); 3) як напрям у гуманітарних дослідженнях, що сформувався у Західній Європі в середині ХХ ст. на основі синтезу теоретико-педагогічного, філософсько-антропологічного та лінгвістичного знання.

Отже, у рамках філософії освіти сформовано різні *концепції*, серед яких неможливо надати перевагу якійсь одній. Це такі концепції, як: емпірико-аналітична філософія освіти (включаючи критичний раціоналізм); педагогічна антропологія; герменевтичні напрями (феноменологічний, екзистенціальний, діалогічний); критично-емансипаторська; психоаналітична; постмодерністська; релігійно-теологічна. Кожна з них акцентує на певних моментах педагогічного знання, педагогічної діяльності, освітньої системи. У сучасній педагогічній антропології, герменевтиці та екзистенціалізмі завдання філософії освіти вбачається у виявленні сенсу освіти, формуванні нового образу людини, адекватної її існуванню.

Узагалі, у ХХ ст. філософи більшою мірою стали запроваджувати принципи філософії до вивчення проблем освіти. Філософія, звертаючись до педагогічної теорії і практики, уже не обмежується описом і рефлексією щодо стану освіти, її цілей і рівнів, а висуває проекти її перетворення і побудови нової системи освіти з новими ідеалами та цілями. Філософія освіти дає найбільш загальні настанови для розвитку теорії та методології освіти і педагогіки. Це сфера, яка разом з еволюцією передбачає певні стабільні засади, що зберігають своє значення на всіх етапах розвитку людства. Серед модернізаційних ідей сьогодні називають ідею *людиноцентризму*, що орієнтує на розвиток особистісних рис людини з метою підвищення ефективності її праці в умовах сучасного виробництва. Важливо об'єднати особистісний вибір з феноменом колективістських відносин.

Як система взаємопов'язаних ідей філософія освіти об'єднує у собі глибокі соціально-економічні відносини, політику держави, її ідеологію та відповідні їм соціальні інститути, суспільну свідомість і культуру народу на даному етапі його історичного розвитку. Найважливішим завданням філософії освіти є з'ясування пріоритетів в оцінюванні справжнього стану суспільства і процесі прогнозування його майбутнього розвитку. У теперішній час при з'ясуванні таких пріоритетів усе частіше називають гуманізацією і екологізацією освіти. Філософія освіти виступає методологічною основою формування таких якостей громадянина, як національна гідність, повага законів держави, політична культура особистості, соціальна активність, ініціативність, цілеспрямованість та відповідальність, повага до народів світу, миролюбність, моральність, духовність тощо.

Дослідивши філософські підходи [1; 3; 4; 6], які є основою вибору завдань і цінностей навчання і виховання, змісту сучасної освіти, а також проаналізувавши сучасні педагогічні технології [7–10], виділимо основні *філософські концепції* та сформулюємо в їх межах *основні завдання освіти*, спрямовані на розвиток особистості.

1. *Догматичний реалізм*: завдання навчального закладу – виховати раціональну особу з розвиненим інтелектом, забезпечити її знаннями незмінних фактів і вічних принципів; пояснення педагогів, побудовані за сократичним методом, експліцитно передають традиційні цінності; навчальний план будується класично – аналіз літератури, усі предмети є обов’язковими.

2. *Академічний раціоналізм*: завдання – сприяти інтелектуальному зростанню особи, розвивати її компетентність; ідеал – громадянин, здатний до спільної праці з метою досягнення соціальної ефективності; основна увага приділяється оволодінню засадничими поняттями і принципами академічних предметів; педагог прагне дати глибокі, фундаментальні знання; з другого боку, відбираються здатні і нездатні їх засвоїти.

3. *Прогресивістський прагматизм*: завдання – вдосконалення демократичних основ соціального життя; суспільний ідеал – особа, здатна до самореалізації; навчальний план зорієнтований на інтереси учнів, відповідає на реальні життєві питання, включаючи міждисциплінарні знання; основна увага приділяється активному і цікавому навчанню; вважається, що знання сприяють удосконаленню і розвитку особи, що процес навчання відбувається не тільки у класі, а й у житті; з’являються факультативні предмети, гуманістичні методи викладання, альтернативне навчання.

4. *Соціальний реконструкціонізм*: мета – вдосконалення і перетворення суспільства, виховання для трансформацій і соціальних реформ; завдання – навчати таким навичкам і знанням, які дозволили б виявляти проблеми, від котрих страждає суспільство, і розв’язувати їх; активне навчання спрямоване на сучасне і майбутнє суспільство; учитель виступає як агент соціальних реформ і змін, керівник проєктів і лідер досліджень, допомагає учням осмислити проблеми, які постають перед людством; у навчальному плані велика увага приділяється суспільним наукам і методам соціального дослідження, тенденціям сучасного і майбутнього розвитку, національним і міжнародним питанням; у процес навчання прагнуть утілити ідеали рівності та культурного плюралізму.

На нашу думку, уже саме виділення цих концепцій дає змогу зазначити певну тенденцію: сучасна філософія освіти все меншою мірою береться за тлумачення глобальних проблем освітньої дійсності (маючи при цьому всеосяжний характер), а обирає стрижневі ідеї в культурі, соціальному житті, свідомості, тобто вона представляє не глобальний, а скоріше конкретний,

спеціальний, але, безумовно, філософський погляд на освіту. У той же час як сукупність ціннісних оформлених уявлень про освітню теорію, політику і практику філософія освіти забезпечує цілісність бачення і розв'язання проблем в освіті. Це означає, що на відміну від власне філософії філософія освіти, яка, безумовно, є самостійною усталеною науковою галуззю, що склалася всередині філософського і педагогічного знання, повинна сприяти розвитку методології педагогіки, педагогічної теорії і, врешті-решт, – реальної освітньої практики. При цьому вона має стимулювати взаємне посилення різних філософських підходів, спрямованих на вирішення освітніх завдань, їх взаємну доповнюваність, а не абсолютизацію відмінностей.

Висновки. Філософськи осмислюючи мету і завдання побудови, функціонування і розвитку навчального процесу, необхідно максимально використовувати напрацьовані у філософії освіти концепції, парадигми, підходи, що дають змогу розглядати освіту як благо, механізм соціалізації, розвитку соціальної структури і менталітету в умовах постійних соціальних трансформацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дьюи Дж. Введение в философию образования / Дж. Дьюи. – М., 1921.
2. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания : в 2 т. / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. – М., 1974. – Т. 1.
3. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004.
4. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В. С. Степина. – М. : Мысль, 2001.
5. Фрейре П. Педагогика угнетенных [Электронный ресурс] / П. Фрейре. – Режим доступа: http://nb.kharkov.ua/load/pedagogika_ugnetennykh/1-1-0-1.
6. Подольская Е. А. Образование как предмет философской рефлексии в координатах цивилизационного развития / Е. А. Подольская // О простом и сложном профессионально : спец. вып. учеб. зап. Харьк. гуманит. ун-та «Народная украинская академия», посвящ. 20-летию НУА / Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – С. 51–72.
7. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000.
8. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти / Я. Я. Болюбаш. – К. : Компас, 2005.
9. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособие для студ. пед. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006. – 368 с. – (Педагогическое образование).
10. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 3-тє вид., переробл. і допов. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

ФИЛОСОФСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ И АНАЛИТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ

Яковлев А. А.

Охарактеризованы основные философские школы, определяющие развитие теории и практики образования и воспитания. Раскрыт методологический и аналитический потенциал философских концепций образования, влияющих на формирование парадигм и моделей, которые позволяют рассматривать образование как благо, механизм социализации, сохранения социальной структуры и менталитета в условиях постоянных социальных трансформаций.

Ключевые слова: антропология, прагматизм, реконструкционизм, человекоцентризм, экзистенциализм.

PHILOSOPHICAL CONCEPTS OF EDUCATION: METHODOLOGICAL AND ANALYTICAL POTENTIAL

Yakovlev A. O.

The article describes the main philosophical schools which define theory and practice development of the education and upbringing. In this article has been given characteristic of the methodological and analytical potential of philosophic educational concepts, which influence on formation of paradigms and models. The mentioned models allow us to consider the education as a benefit and as a mechanism of socialization and preservation of social structures and mentality in the condition of permanent social transformation.

Key words: anthropology, pragmatism, reconstructionism, humanocentrism, existentialism.



УДК 165:37.013

О. О. Савченко, кандидат філософських наук, доцент;

Я. О. Панфілова, магістр

АКСІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано аксіологічні складові сутності та змісту сучасної освіти. Розкрито основні освітні цінності. Досліджено європейську традицію обґрунтування освіти в аксіологічному вимірі. Визначено культуротворчу парадигму сучасної освіти.

Ключові слова: освіта, цінності, парадигма освіти, освітня діяльність.

Актуальність проблеми. Сучасні дослідження освіти, її ролі та значення на початку XXI ст. демонструють, що сьогодні актуалізуються уявлення про