

M. F. Stepko, Ja. Ja. Boljubash, V. D. Shynkaruk, V. V. Grubinko, I. I. Babyn. – Ternopil': Navchal'na knyga – Bogdan, 2004. – S.99–100.

16. Pavko A. Suspil'ni nauky v konteksti jevropejs'koi' modernizacii' vyshhoi' osvity v Ukraї'ni / A. Pavko // Visn. NAN Ukraї'ny, 2011. – №9. – S.25–30.

17. Do zony Jevropejs'koi' vyshhoi' osvity. 18–19 travnja 2001 roku, m. Praga // Vyshha osvita Ukraї'ny i Bolons'kyj proces: Navchal'nyj posibnyk / Za redakcijeju V. G. Kremenja. Avtors'kyj kolektyv: M. F. Stepko, Ja. Ja. Boljubash, V. D. Shynkaruk, V. V. Grubinko, I. I. Babyn. – Ternopil': Navchal'na knyga – Bogdan, 2004. – S.104–106.

18. Na shljahu do Jevropejs'kogo prostoru vyshhoi' osvity: vidpovidi na vyklyky globalizacii' (Komjunike Konferencii' Ministriv jevropejs'kyh kraї'n, vidpovidal'nyh za sferu vyshhoi' osvity m. London, 16–19 travnja 2007 roku) [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://nau.edu.ua/ua/menu/navchannya/bolonskij-procjes/londonske-komyun%D1%96ke.html>

19. Vykorystannya nashogo potencialu z najbil'shoju korystju: konsolidacija Jevropejs'kogo prostoru vyshhoi' osvity. 26 ta 27 kvitnja 2012 roku, m. Buharest [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.nmu.edu.ua/files/bolon/15.pdf>

Andrushchenko T. V., Doctor of Political Sciences, Professor, National Pedagogical University M. P. Dragomanov (Ukraine, Kyiv), zhzhkot@gmail.com

Valuable palette and basic categories of modern European education

Analyzes of values and the palette of the main categories of the European area of education; the author examines the emergence of the Great Charter of universities to the Bologna and Lisbon agreements, and other documents regulating the development of European education; it is generally about the formation of a single European area, the integration of which is a strategic objective of formation of independent Ukraine.

Keywords: man, education, culture, the European space of education, value education palette.

Андрущенко Т. В., доктор политических наук, профессор, Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова (Украина, Киев), zhzhkot@gmail.com

Ценностная палитра и основные категории современного европейского образования

Анализируется ценностная палитра и основные категории европейского пространства образования; автор рассматривает их становление от Великой хартии университетов до Лиссабонских и Болонских договоренностей, других документов, регламентирующих развитие европейского образования; речь идет в целом о становлении единого европейского пространства, интеграция в который является стратегической задачей развития образования независимой Украины.

Ключевые слова: человек, образование, культура, европейское пространство образования, ценностная палитра образования.

УДК 331.101.26.8

Бушман І. О.,
кандидат філософських наук, доцент,
докторант, Інститут вищої освіти НАПН України
(Україна, Київ), bushman_irina@bigmir.net

ЗМІСТ ОСВІТИ КРИЗЬ ПРИЗМУ ФІЛОСОФСЬКО–МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ

Усвідомлення необхідності зміни основ освітньої практики в сучасному суспільстві знайшло відображення у всіх сферах науки та культури. Постсучасна філософсько–освітня парадигма формується як найбільш загальна основа трансформаційних процесів у сфері освіти постіндустріального зразка. Тому дослідження її характеристик має суттєве значення для визначення основних напрямів освітніх реформ.

Ключові слова: парадигма, освіта, знання, зміст освіти, культура, наука.

Соціальна філософія, філософія культури, філософія науки та освіти, культурологія, педагогіка, психологія, соціологія, теорія управління – це далеко не повний перелік галузей науки, які намагалися підняти та розробляти різні аспекти нової філософської парадигми освіти.

Розробкою проблеми філософсько–освітньої парадигми займається цілий ряд дослідників: Е. Н. Гусинський, Ю. І. Турчанінова, А. В. Тягло, Т. С. Воропай, Б. С. Гершунський, В. Г. Кузь, Х. Г. Тхагапсоев, Л. Н. Овдієнко, С. Ф. Клепко, Н. С. Розов, А. П. Валицька та багато інших. Незважаючи на активне дослідження це питання досі потребує уваги, зокрема визначення та конкретизації предмета філософії освіти.

Мета будь–якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би краще поєднував її професійну діяльність із загальними світоглядними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Оскільки філософія з часу свого виникнення завжди виконувала функцію теоретично–рефлексійного аналізу світогляду та його подальшого розвитку, вона набула важливого значення і в становленні нових освітніх систем.

Зміст освіти – головний засіб цілеспрямованого навчання. Ця категорія історична, бо навчальний зміст – своєрідна модель вимог суспільства стосовно підготовки людей до життя. У змісті освіти враховуються не лише актуальні й перспективні потреби суспільства, а й освітні запити окремих особистостей, це один із компонентів процесу навчання. Це система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей молоді, формування світогляду, моралі й поведінки, підготовку до суспільного життя, праці [7, с. 49].

Зміст освіти охоплює всі елементи соціального досвіду, нагромадженого людством. Під змістом освіти розуміємо систему знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру та мистецтво, узагальнених інтелектуальних і практичних умінь, навичок творчого розв'язання практичних і теоретичних проблем, систему етичних норм, якими повинна оволодіти людина. Відомий педагог і філософ Г. С. Гессен стверджує, що найважливіші функції освіти – це навчання і виховання в їх безперервній взаємодії [4].

Головним елементом структури змісту освіти є знання. Знання – це результат пізнавальної діяльності людини. Вони перевіряються суспільно–історичною практикою й знаходять своє відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, фактів, термінів, суджень, теорій. Знання можуть бути життєві, побутові, які ґрунтуються на спостереженнях, здоровому глузді, і наукові, які набуваються внаслідок цілеспрямованого навчання й самонавчання. Знання є складовою вміння людини діяти. «На тісний зв'язок умінь із знаннями вказує значення самого слова «вміння». Без знань немає вміння. Але вміння той, хто не тільки знає, а й може застосовувати свої знання на практиці, користуватися ними у змінюваних ситуаціях. Можна сказати, що вміння – це знання людини в дії» [8, с. 318]. Уміння виявляються в різних видах діяльності.

У процесі пізнання об'єктів вони поділяються на дві великі групи: розумові й практичні; за характером діяльності людини вміння бувають найрізноманітнішими. У молоді поступово формується велика кількість загальнонавчальних, мовленнєвих, ігрових, трудових, мистецьких, спортивних, побутових та інших умінь. Кожне загальне вміння, як правило, включає кілька окремих. Скажімо, загальне вміння самоконтролю залежить від рівня сформованості окремих умінь: аналізувати завдання, угоджувати свій спосіб виконання з правилом чи зразком,

добирати приклади, робити висновки, виправляти помилки та ін. Уміння включають різні дії. Окремі дії, багаторазово повторюючись, автоматизуються й стають навичками діяльності. Знання, вміння й навички мають формуватись у тісній взаємодії.

Істотним компонентом змісту освіти є предмети або курси цілеспрямованого виховного впливу (ознайомлення з навколишнім світом, народознавство, українознавство, валеологія, етика), які допомагають сформувати у молоді якості громадянина, основи здорового способу життя, культуру поведінки [7].

Багатокомпонентність змісту – передумова реалізації в процесі навчання трьох цілей: освітньої, розвивальної, виховної. Зміст освіти конкретизується в нормативних документах: навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках. Усі ці матеріали побудовані з використанням поняття «навчальний предмет». Саме навчальний предмет є спеціально сконструйованою формою змісту, яка адаптує основи певної науки до потреб освіти, тому до конструювання змісту слід підходити системно, тобто бачити взаємозв'язок різних чинників, що впливають на якість навчання, і виділяти серед них пріоритети його добору й удосконалення. У зв'язку з цим у добірї змісту необхідно одночасно враховувати: а) його наступність і перспективність; б) потенційні можливості для взаємозв'язку навчання, виховання й розвитку; в) можливість достатнього за тривалістю і частотністю впливу на кінцеві результати навчання; г) об'єктивні передумови для організації навчальної діяльності різних рівнів складності.

Наприклад, В. Г. Кремень визначає три стратегічні напрямки вдосконалення освіти в Україні, а саме:

- посилення ціннісних аспектів наявної системи освіти і перетворення її в засіб підготовки всього населення до нових умов життя та інструмент розвитку економічної могутності держави, формування громадянського суспільства;

- запровадження у структуру і зміст навчання змін, орієнтованих на створення нового менталітету;

- підвищення міжнародного рейтингу освіти України та її рівноправна інтеграція в європейський і світовий освітянський простір [9, с. 135–136].

Стратегічний потенціал в сучасних умовах господарювання формується під впливом економіки знань, як галузі, яка виробляє та споживає нематеріальні активи. Знання впливають на всі складові стратегічного потенціалу регіону. Знання є видом активів, які не тільки можливо передати іншому споживачеві, але і залишити при попередньому власникові. Той самий обсяг знань можливо продавати декілька разів, що забезпечує високу рентабельність їх виробництва.

Знання як і раніше будуть залишатися джерелом конкурентних переваг. Але не знання взагалі, а конкретна категорія. Знання, що кваліфіковані чи стандартизовані, дійсно будуть вільно звертатися на ринку і перестануть бути джерелом конкурентних переваг. Але існує й інша категорія знань – їхній не так легко передавати. Така інформація, дійсно специфічна, доступна для окремих організацій, і буде створювати основу конкурентних переваг майбутнього. Називають це по-різному, іноді ноу-хау, іноді неявними знаннями (тобто це знання, що важко описати, побачити і передати). У той же час є комерційні таємниці, і вони в основному існують у галузях, у

значній мірі залежних від технологічних процесів. Такі знання також будуть залишатися джерелом конкурентної переваги.

Представники західної філософії науки вже не раз твердили про обмеженість науки та наукового знання. Так, наприклад, К. Поппер вважав, що за допомогою наукових або загальних раціоналістичних методів не можна передбачити хід людської історії [13]. Б. Рассел узагалі досить скептично ставився до успіхів науки [14], хоч сам же і стверджував, що скептицизм щодо наукового знання психологічно неможливий [Рассел Б].

Про обмеженість, притаманну науковому знанню, говорили навіть ті представники філософії науки, котрі, як, наприклад, К. Поппер [13, с. 359–419], згідно з якими важливою ознакою науки потрібно вважати необхідність її постійного зростання або ж прогресу (заради справедливості, потрібно згадати, що сам Поппер не приховував, що він не вірить в історичний прогрес або якийсь закон прогресу, а історію науки вважає історією помилок [13]).

Водночас привертає увагу те, що основною і, напевно, найважливішою особливістю позанаукового знання є те, що воно не має обмеженостей такого роду, без яких (обмеженостей) принципово не здатні існувати наука та наукове знання. І ця особливість суттєво відрізняє позанаукове знання від знання наукового.

Більше того, порівняно з обмеженістю, властивою науці, можливості позанаукового знання можна вважати практично майже безмежними. Інша річ, що не завжди абсолютно всі із потенційних можливостей позанаукового знання можуть реалізуватись повною мірою.

Можливості позанаукового знання особливо очевидними є в тих випадках, коли мова йде про практичні вміння, які навіть в наш час неможливо і неправильно ототожнювати цілком з науковими знаннями навіть у такому разі, якщо поняття «наукові знання» розуміти дуже широко.

Щоправда, практичні вміння, з одного боку, і прикладні науки, з іншого, часто–густо бувають такими близькими між собою, що їх іноді буває навіть важко розрізнити. Це стосується навіть сучасної цивілізації.

Досить часто між практичними вміннями, з одного боку, і прикладними науками, з іншого боку, може бути значно більше спільного, ніж відмінного. Особливо це стосується їх практичної спрямованості, а також можливих практичних результатів.

Інший погляд на майбутній розвиток системи освіти надає постмодерністський підхід. Сучасна постмодерністська філософія є теоретико–методологічним базисом для формування філософського розуміння парадигмальних основ розвитку освіти. В основі теоретичного руху щодо парадигми знаходиться постмодерністський постулат про відносність істини. «Поняття істини в ХХ ст. поступово поступається місцем заміщується поняттям моделі, усвідомлюються принципова неповнота та схематичність будь–якого опису явищ, відсутність можливості цілком точного та повністю формалізованого знання» [5, с. 79]. Методологічною основою нового підходу у постмодерністській філософії до проблем освіти є соціокультурна заангажованість людини та реалізація принципу деконструктивізму, впровадженого Ж. Деррідою. «Предмет реконструкції – не тільки конкретний літературний чи філософський текст, але вся

західна концепція раціональності та уявлення про науку, мову і здоровий глузд, що лежать в її основі. Головною мішенню реконструкції є дистинкції між істиною та вигадкою, дійсністю та видимістю, метою є демонстрація умовного характеру цієї дистинкції» [16, с. 167].

Законодавцем парадигмального підходу до характеристики науки, вважається Т. Кун. Він визначає парадигму як «визнані всіма науковими досягненнями, які протягом певного часу дають модель постановки проблем та її вирішення науковому співтовариству» [17, с. 27].

Але тлумачення терміна у Кун двозначне. З одного боку він характеризує це як загальний «погляд на світ», що включає в себе теорії, методи виміру і навіть метафізичні абстракції. З іншого – парадигма підкреслює важливість «конкретних наукових досягнень», що забезпечують моделі, з яких формуються конкретні когерентні традиції наукових досліджень. «Нормальна наука для Кун не є процесом «прикладання» загальних законів до нових окремих випадків. Скоріше, вирішення нових проблем з'являються шляхом їх конкретного моделювання, що знаходиться в основі нового підходу» [4, с. 67–68]. Для майбутніх досліджень значення має парадигма, що має найвищий рівень придатності, рівень «практичності».

Сучасність провокує чисельні спроби синтезувати кунівський підхід до науки з традиційно-філософським. Досить цікавий синтез належить американському філософу Р. Н. Джайру, концепція якого «базується на відмові від пошуку критерію наукової раціональності, спроб відділити зміст і метод науки від психічної та соціальної реальності, але зберігає погляд на науку як на репрезентаційну активність» [1, с. 73].

У вітчизняній філософській літературі парадигма використовується у більшості випадків у модифікованому, синтетичному варіанті. Отже, ідея парадигми як основи розвитку науки приймається, але, тлумачиться в рамках центральної ідеї традиційної філософії, тобто спрямована на об'єктивну істину.

Багато дослідників оперуючи поняттям парадигми, тяжіють до його первісного значення, не вдаючись до глибоких філософських обґрунтувань, тим самим орієнтуючись на ідеї традиційної філософії. Дослідження парадигмальних основ розвитку освіти теж спирається на цей підхід [16, с. 167].

Е. Н. Гусинський та Ю. Й. Турчанинова визначають не аби яку роль парадигми у становленні філософії освіти як науки в цілому. «Поняття парадигми, що означає загальноприйнятий у даному науковому співтоваристві підхід, цілісну сукупність ідей, цінностей, методів та стилю. ... Наявність парадигми можна вважати певним рубежем, подолання якого є першою ознакою зрілості наукової дисципліни ... все, що неможливо виразити на мові парадигми, не може стати предметом наукової діяльності. Установлення парадигми перетворює дисципліну в «нормальну науку» [5, с. 75–76].

Таким чином, тлумачення ролі парадигми у вітчизняних філософів подібне до класичного розуміння Т. Кун. Але частіше, не зважаючи на тяжіння до класичного, піддається критиці стихійний характер формування наукової парадигми. Як зазначає академік Б. Гершунський, «Слід відмовитися, від прийняття стихійних начал в становленні та розвитку парадигм на користь дослідницького підходу, спеціального та цілеспрямованого наукового пошуку» [3, с. 105].

Цілком слушне зауваження для розробки філософсько-освітньої парадигми, що дійсно здійснюється цілком усвідомлено та раціонально, адже дискусії стосовно сучасної філософсько-освітньої парадигми розпочалися задовго до того, як сама парадигма отримала будь-якої вагомості риси та теоретичний опис.

Ця дискусія продовжується і сьогодні, проте стосується поняття парадигми відносно освітньої сфери та його конкретної наповненості, ніж застосування самого поняття до характеристики сучасної освіти чи науки, визнання ключової ролі філософсько-освітньої парадигми для становлення сучасної системи освіти.

Термінологічний аналіз, в філософсько-освітній літературі показує розповсюдженість різноманіття вживання поняття «парадигми» для характеристики філософсько-освітніх процесів. Наприклад, «філософсько-педагогічна основа парадигми» [15, с. 148], «парадигмальні процеси», «парадигмальна гілка» [16, с. 165] та багато інших.

На сьогоднішній день визначилося кілька основних підходів до вживання поняття парадигми для філософського аналізу проблем освіти. Найпоширеніший – використання поняття парадигми для позначення будь-якої загальнотеоретичної конструкції у сфері філософії освіти, особливо що стосується тієї чи іншої підсистеми освітньої діяльності. Особливою популярністю користується поняття «виховна парадигма» [3], чи «парадигма виховання» [15, с. 147].

Отже, в сучасній філософії існує важлива тема, яку, проте, ще й донині можна вважати порівняно мало дослідженою. Оскільки науку в сучасному суспільстві не можна вважати єдиною можливим засобом здобуття знань, все більше актуалізується проблема визначення меж і можливостей наукового знання. Дослідники вже обговорювали проблему історико-культурної обмеженості цих знань, однак будь-яке знання повинно мати також і свої епістемологічні межі. Найважливіші з таких можливостей, притаманних позанауковому знанню, не можуть не відрізнятися від епістемологічних можливостей, притаманних науковому знанню: це зумовлене природою таких знань. Дослідження природи знання потребує окремо виокремити найбільш важливі з його особливостей. Навіть найбільш перспективні із можливостей наукового знання завжди і обов'язково безпосередньо пов'язані з принциповою обмеженістю можливостей цього ж знання. Якби не існувало такої обмеженості епістемологічних можливостей наукового знання, не могли б існувати і самі можливості науки.

Філософсько-освітня парадигма є квінтесенцією філософсько-освітнього знання, цей на цьому рівні досягається його цілісність та взаємообумовленість окремих напрямів та структурних компонентів, а також кристалізується соціокультурна функціональність даної сфери знань. Зі змістовного боку філософсько-освітня парадигма ґрунтується на узагальненні основних підходів до вирішення свого проблемного поля у всіх його аспектах, за винятком внутрішніх проблем гносеологічного характеру. Таким чином, філософсько-освітня парадигма у концентрованому вигляді відображає соціальну значущість філософії освіти для функціонування та розвитку системи освіти, і в більш широкому плані – як аспекту соціокультурного життя суспільства.

Список використаних джерел

- Giere R. N. Explaining scientific revolutions / Boston studies in the philosophy of science. – Dordrecht etc., 1997. – Vol.192: Issues and images in the philosophy of science. – P.63–86.
- Бех І. Д., Вознюк О. В., Левківський М. В. Деякі аспекти нової виховної парадигми (в контексті творчості А. С. Макаренка) // Педагогіка і психологія. – 2000. – №1. – С.5–17.
- Гершунський Б. С. Філософія освіти для XXI века: (В поісках практико-орієнтованих освітальних концепцій). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
- Гессен Г. С. Основи педагогіки (введення в прикладну філософію) / Г. С. Гессен. – М., 1995. – 496 с.
- Гусинський Е. Н., Турчанинова Ю. І. Введення в філософію освіти. Учебне посібня. – М.: «Логос», 2000. – 224 с.
- Кисельов М. М. Гуманітарія в сучасному освітальському процесі. Гуманітарне знання. Суцність і функції. – СПб.: Изд-во С-Петербурзького у-та, 1991.
- Козарь Т. П. Реформування змісту освіти як пріоритет державної освітньої політики // Держава та регіони, Серія: Державне управління. – 2009. – №4. – С.48–51.
- Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989.
- Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
- Лаврова Л. В. Методологічні особливості філософського аналізу освіти. Філософія освіти як галузь наукового знання // Філософія. Культура. Життя: Міжвузівський збірник наукових праць. – Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2009. – Вип.32. – С.157–163.
- Маєр-Абіх К. М. Повстання на захист природи. Від довкілля до спільноті. – К.: Лібра, 2004. – 196 с.
- Поппер К. Злиденність історизму. – К., 1994.
- Поппер К. Предположения и опровержения: Рост научного знания. – М., 2004.
- Рассел Б. Человеческое познание: Его сфера и границы. – К., 2001.
- Розов Н. С. Філософія гуманітарного освіти. – М.: Педагогіка, 1993. – 328 с.
- Романенко М. І. Методологія дослідження філософсько-освітньої парадигми // Філософія. Культура. Життя: Міжвузівський збірник наукових праць. – Дніпропетровськ: Дніпропетровська державна фінансова академія, 2009. – Вип.32.
- Сергеева Т. Современное образование в контексте парадигмы «личность – образование – социум» // Дайджест педагогічних ідей та технологій школа-парк. – 2001. – №5–6. – С.26–30.
- Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования // Педагогіка. – 1999. – №1. – С.103–110.

References

- Giere R. N. Explaining scientific revolutions / Boston studies in the philosophy of science. – Dordrecht etc., 1997. – Vol.192: Issues and images in the philosophy of science. – P.63–86.
- Beh I. D., Voznyuk O. V., Levkivskiy M. V. Deyaki aspekti novoyi viovnoyi paradigmi (v konteksti tvorchosti A. S. Makarenka) // Pedagogika i psihologiya. – 2000. – №1. – С.5–17.
- Gershunskiy B. S. Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka: (V poiskah praktiko-orientirovannykh osvitalnykh kontseptsiy). – M.: Sovershenstvo, 1998. – 608 s.
- Gessen G. S. Osnovy pedagogiki (vvedenie v prikladnyuyu filosofiyu) / G. S. Gessen. – M., 1995. – 496 s.
- Gusinskiy E. N., Turchaninova Yu. I. Vvedenie v filosofiyu obrazovaniya. Uchebnoe posobie. – M.: «Logos», 2000. – 224 s.
- Kiselov M. M. Gumanitariya v suchasnomy osvitnomy processy Gumanitarnoe znanie. Suschnost i funktsii. – SPb.: Izd-vo S-Peterburgskogo u-ta, 1991.
- Kozar T. P. Reformuvannya zmistu osviti yak prіoritet derzhavnoyi osvіtnoyi politiki // Derzhava ta regioni, Seriya: Derzhavne upravlinnya. – 2009. – №4. – С.48–51.
- Kostyuk G. S. Navchalno-vihovny protses i psihichnyy rozvitok osobistosti / G. S. Kostyuk. – K., 1989.
- Kremen V. G. Osvita i nauka v Ukrayini – Innovatsiyni aspekti. Strategiya. Realizatsiya. Rezultati. – K.: Gramota, 2005. – 448 s.
- Lavrova L. V. Metodologichni osoblivosti filosofskogo analizu osvitu. Filosofiy osvitu yak galuz naukovo znannya Filosofiya. Kultura. Zhittya: Mizhvuzivskiy zbirnik naukovih prats. – Dnipropetrovsk: Dnipropetrovska derzhavna finansova akademiya, 2009. – Vip.32. – S.157–163.

- Maer–Abih K. M. Povstannya na zahist prirodi. Vid dovkillya do spilnosvitu. – K.: Libra, 2004. – 196 s.
- Popper K. Zlidennist istoritsizmu. – K., 1994.
- Popper K. Predpolozheniya i opроверzheniya: Rost nauchnogo znaniya. – M., 2004.
- Rassel B. Chelovecheskoe poznanie: Ego sfera i granitsyi. – K., 2001.
- Rozov N. S. Filosofiya gumanitarnogo obrazovaniya. – M.: Pedagogika, 1993. – 328 s.
- Romanenko M. I. Metodologiya doslidjenia filosofsko-osvinoi paradigmu // Filosofiya. Kultura. Zhittya: Mizhvuzivskiy zbirnik naukovih prats. – Dnipropetrovsk: Dnipropetrovska derzhavna finansova akademiya, 2009. – Vip.32.
- Sergeeva T. Sovremennoe obrazovanie v kontekste paradigmy «lichnost – obrazovanie – sotsium» // Daydzhest pedagogichnih idey ta tehnologii shkola-park. – 2001. – №5–6. – S.26–30.
- Thagapsoev H. G. O novoy paradigme obrazovaniya // Pedagogika. – 1999. – №1. – S.103–110.

Bushman I. A., PhD, Institute of higher education (Ukraine, Kyiv), bushman_irina@bigmir.net

The content of education in the light of philosophical and methodological approaches

In modern society is necessary to changed bases educational practices in to reflection in all fields of science and culture. Postmodern philosophical and educational paradigms formed as a most general transformation processes in the sphere of education. Therefore latest study necessary send a data direction for definitions of major reforms aimed of system of education.

Keywords: paradigm, education, knowledge, culture, science.

Бушман І. А., кандидат філософських наук, доцент, докторант, Інститут вищого освіти НАПН України (Україна, Київ), bushman_irina@bigmir.net

Содержание образования сквозь призму философско-методологических подходов

Осознание необходимости изменения основ образовательной практики в современном обществе нашло отражение во всех сферах науки и культуры. Постсовременная философско-образовательная парадигма формируется как наиболее общее основание трансформационных процессов в сфере образования постиндустриального типа. Поэтому дальнейшее исследование необходимо направить в данном направлении, для определения основных направлений образовательных реформ.

Ключевые слова: парадигма, образование, знания, содержание образования, культура, наука.

* * *

УДК 37.016:1«654»:373

Горбачук–Наровецька О. В., аспірантка відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти, Інститут вищої освіти НАПН України (Україна, Київ), ola.gorbachuk@gmail.com

ФІЛОСОФІЯ ДЛЯ ДІТЕЙ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Аналізуються методологічна необхідність та завдання філософії для дітей, які постають результатом трансформації класичної парадигми освіти та змін у самій філософії. Відмова від авторитарної концепції розвитку дитини та нові суспільні запити зумовлюють актуалізацію проблеми виховання цілісної особистості, сприяють формуванню якісно нових освітніх програм і методик. Однею з них є, наприклад, «Філософія для дітей», заснована американським педагогом і філософом М. Липманом. Її основним завданням є становлення самостійного громадянина з власною позицією, здатного до критичного мислення, до винесення аргументованих суджень, а головне – носія культурно-демократичних цінностей своєї спільноти. Окрім цієї програми, у статті представлені інші методики викладання філософії для дітей в дошкільних та шкільних навчальних закладах, які пройшли випробування часом та особливостями різних культур.

Ключові слова: освіта, дитина, парадигма, філософія, трансформація, філософія для дітей, методика.

Кінець ХХ – початок ХХІ століть – це епоха глобальних культурно-політичних змін. Трансформації в соціально-економіко-політичній сфері нерозривно пов'язані зі