

Валерій Скотний, доктор філософських наук, професор, академік, ректор
Дрогобицького державного педагогічного університету
ім. І. Я. Франка

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

*“Ученість – єдине, що в нас божественне та безсмертне;
найбільші переваги, якими обдарована людська природа, це розум і душа”*

Плутарх

Постановка проблеми. У множині складностей сучасного світу актуалізується проблема освіти – найбільш перевіреної історичним досвідом культури духовної сили, котра зберігає та консолідує творчі можливості людини і людства. Мабуть, не було ніколи і немає привабливішого бажання, ніж стати освіченою людиною. Але яку освіту повинна одержувати сучасна людина, чим має вона керуватися у виборі професії, щоб стати гідним співучасником тих процесів, які відбуваються у світі й Україні – вирішення цих та інших питань вимагає кардинальних змін у самому освітньому процесі. Що й зумовлює пильну увагу до *філософії освіти*, яка повинна стати основою сучасної освітньо-педагогічної доктрини.

Освіта та освіченість самі собою є елементами культури, в тому числі і культури філософського мислення. Можна багато говорити про освіту, але ми не зрозуміємо глибинної сутності її нинішніх проблем до того часу, доки не поглянемо на неї з філософсько-антропологічної, аксіологічної та світоглядної точок зору. Адже філософська рефлексія володіє високим рівнем свободи вибору позицій та їх інтерпретацій, її концептуальність є вираженням багатогранності як об'єктивного світу, так і способів його суб'єктивного освоєння. Тим самим вона передбачає логіку та доказовість – це створює єдине поле діалогу, взаєморозуміння і взаємозбагачення різних філософських орієнтацій. *Тим більше, що завдання філософії полягає і в тому, щоб виявити альтернативи, визначити можливі тенденції дослідження проблемної ситуації і “здивувати” як окрему людину, так і суспільних суб'єктів у пошуках розв'язання та вибору шляхів виходу з кризових ситуацій.* І в цьому аспекті філософія має право ставити свої “діагнози і прогнози” розвитку систем і ситуацій, так само як суб'єкти пізнання та дії мають право скористатися ними або їх відкинути. Ті ж функції філософія зберігає й щодо освіти людини.

Зазначені причини конституують “філософію освіти” як особливий предмет, її проблемне поле межує з гносеологією, етикою, естетикою, філософськими концепціями людини, що дозволяє їй концептуальніше осмислювати ситуації буття й становлення людини в ХХІ столітті, під час заміни індустріального суспільства інформаційним. Це змінює системи діяльності, адаптації та виживання людини в нових умовах. Спостерігаючи і осмислюючи результати й наслідки своєї діяльності – як раціональної, так й ірраціональної, людина опинилася в ситуації, неадекватній її очікуванням, яку вона не може подолати, спираючись на одержаний у наявній системі освіти й культури багаж знань і навичок.

Важливо зрозуміти, що в освітньому процесі співіснують в єдності і суперечностях раціонально обґрунтовані контексти культури та системи знань, а також ірраціонально-спонтанні, інтуїтивно-фантазійні форми. Ірраціональне є необхідною умовою творчості, оскільки в інтуїції, внутрішньому спогляданні, натхненні, фантазії розкриваються людині як “чистому” суб'єкту, звільненому від розсудкових форм пізнання, істинна сутність буття. *Освіта, завжди спрямована на раціональні способи пізнання дійсності, оволодіння системою знань, повинна також орієнтуватися на ірраціональні пласти буття, ігнорування яких призводить до виникнення неправильних теоретичних схем, які формують хибне уявлення про універсум і місце людини в ньому.* Потрібно враховувати, що буття людини, як і вона сама, суперечливе, поєднує в собі як смислову визначеність, так і душевну нерівновагу, і ці крайності можуть однобічно домінувати в різних ситуаціях і культурних просторах.

Філософія освіти орієнтує не лише на раціональні смисли, вчить людину раціональному пізнанню й оцінкам ситуації, вмінню дисциплінувати на розумній основі емоції, але й на ірраціональне, котре орієнтує на те, що міститься в глибинах внутрішнього світу людини,

є таїною душі, відчуття якої дозволяє глибше підійти до загадки життя. Співіснування цих гносеологічних вимірів виокремлює здійснення освіти та життя немовби в різних площинах і нести в собі протилежні тенденції. У певних формах ці суперечності відображаються у суперечках про те, якою має бути сучасна школа – “школою знань чи школою життя”.

Раціональне й ірраціональне в освіті ставить завдання концептуалізувати їх співіснування у співмірності *душі та розуму*, які так яскраво виявилися в історії розвитку філософії, мистецтва та культури, їх дієвість довела свою силу у формуванні загальної парадигми гуманізму, рушієм якого є активне, критичне мислення особистості. Виховання цих якостей дозволяє людині здобути те, що “*виділяє власне людину із всього живого, яке живе на землі, що споріднює її з Богом, – потребу і здатність бачити, відшукувати смисл у всьому суцюзі, прагнути до мудрого розуміння суцюзі*”. Людину такого типу **Платон** називав “філософом”. Самі такі люди, опинившись у сферах системної значимості, здатні конструювати благодіючі інструменти й артефакти суспільного, культурного, політичного будівництва. Рецепція модусів душі та розуму в освітньому процесі сприяє розв’язанню завдання підготовки людини не лише до професійного, але й до соціального життя, надає їй навички і знання такого життя, яке дозволяє їй бути не тільки спеціалістом і професіоналом, але й громадянином.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розв’язання поставлених завдань у вирішенні проблеми предмета філософії освіти зумовило зосередження уваги на історії формування душі та розуму, мудрості і знання, продуктивного і репродуктивного мислення у філософії та культурі в контексті взаємодії раціонального й ірраціонального. Причому необхідно звернутися до досвіду не лише західноєвропейської філософії, але й української. У ній за тисячолітню історію розвитку й існування нагромадився колосальний духовний матеріал, який дозволяє зіставити специфіку духовного та душевного, людського й божественного в їх єдності та протилежності, тотожності та відмінності. Через це особлива увага звертається на “філософію серця”, рельєфно виражену у філософських концепціях **Г. Сковороди** і **П. Юркевича** [9].

Розкриття ними багатомірності внутрішнього світу людини, концептуалізація життя духовного через розуміння “серцем”, “душею”, обґрунтування концепту “сродної праці” не лише поставило українську філософію в один ряд з європейською,

але й стало обґрунтуванням необхідності появи філософських течій екзистенціалізму, персоналізму, філософської антропології. Це підсилює значимість української філософії освіти.

Мета статті. Дослідити роль і місце релігії в системі освіти, знання – як результат навчання, як співвідносяться між собою мудрість і знання.

Виклад основного матеріалу. Особливе значення має релігія у розв’язанні дуалізму душі та розуму в освіті. Необхідно виходити з того, що навчальний предмет складається як “сума знань” певної епохи, але при цьому так, що пізнавальні одиниці кожного разу виявляються поєднані в цілісну систему й узгоджені з традицією культури, включаючи в той же час нові дані. Це має нині актуальне значення зокрема з двох причин: по-перше, в суспільстві ведуться дискусії щодо включення викладання релігії в навчальний процес на всіх рівнях і, по-друге, щодо розуміння душі, яка має свої відмінності в тлумаченнях релігійних вчень і філософії.

Питання про те, чи можна вводити релігію в процес освіти, нині є питанням не лише правовим, але й пізнавальним; яким чином релігія як один із навчальних предметів поряд з іншими може бути включена в системні відношення, які визначають цілісність змісту сучасної освіти, об’єднуючим центром якої давно перестала бути релігія. Не релігійна ортодоксальність, а фундаментальне значення є критерієм відбору в навчальний предмет нової інформації, котра чергується на основі критичного підходу з цього процесу життя, із соціальних смислів, світоглядів, які формуються, тобто з практики, а не лише з науки та мистецтва. Навчальний предмет сучасного інформаційного суспільства не можна (за всієї культурної спадковості) суттєво порівнювати з навчальним предметом, наприклад, середньовічної школи. Роль і місце релігії в системі освіти переживає серйозні зміни, вони зовсім не є якимись константами. Цю проблематику філософія освіти повинна взяти під свій особливий контроль, так само, як і низку інших проблем, що потребують філософського аналізу. Це й зумовлює виокремлення філософії освіти в окремий предмет.

Роздуми про душу та розум, раціональне й ірраціональне в освітній діяльності виокремлюють *філософію освіти* як особливий спосіб філософської рефлексії, за допомогою якої можна здійснити виявлення нових смислів у формуванні та становленні людини сучасної “економічної цивілізації”. Зокрема, це стосується аксіологічного спрямування навчального процесу, від змісту та спрямування якого залежить духовна, морально-

психологічна культура об'єкта навчання. Виходячи із сучасного стану особистості, неоднозначних соціокультурних впливів на неї, спрямованість освітянського процесу в державі має бути націленою на духовне збагачення і творчу діяльність особистості, що розкриває свої здібності до самореалізації та створення умов для саморозкриття інших людей. Не рівень освіти, а саме її характер, спрямованість є актуальними з точки зору розв'язання сучасних проблем розвитку культури, духовності особистого в суспільстві, що має незаперечне позитивне значення для подолання суперечностей процесу глобалізації. На це і спрямована *філософія освіти*, котра є закономірним наслідком трансформації філософії як "душі культури" і "самосвідомості епохи".

Проблема місця та меж пізнання в освітньому процесі виходить за рамки суто академічного інтересу і зникається з соціально-культурними колізіями сучасної цивілізації. Ця проблема є не лише однією з головних тем філософської рефлексії; вона безпосередньо визначається глобальними масштаби потрясінь ХХ століття, коли особливо серйозно постало питання про технологічні та гуманістичні ліміти використання пізнавальних результатів, про соціальну небезпеку позаморального знання, про збереження аксіологічних пріоритетів людських шукачів істини. У цих умовах ціннісним принципом педагогічної діяльності стає знання, яке усвідомлює свої можливості у сфері соціальності, здатне втілюватися в людських долях відповідно до ідеалів гуманності, моральності та мудрості. Остання – постійний актуалітет усіх філософських міркувань, атрибут самодостатності кожної людини, зрештою, мета навчально-педагогічного процесу.

Разом із тим результатом навчання повинно бути і знання. Стосовно цього поняття особливих неузгоджень немає. Знання – це підсумок пізнання, володіння його відомостями, інформація про світ. "Багато повинні знати вчені мужі" – вважав *Геракліт*. Знання – це завжди право на істину. Якщо це право реалізується, то пізнавальний результат одержує статус знання, якщо ні, тоді цей результат оголошується здогадкою чи замінюється вірою. "Знання як необхідний елемент і передмова практичного відношення людини до світу є процесом створення ідей, які цілеспрямовано, ідеально відображають об'єктивну реальність у формах її діяльності та існуючих у вигляді певної мовної системи". Різні сторони складного явища, яке називається знанням, не просто

співіснують, а неминуче передбачають одне одне" – говорив видатний мислитель *П. В. Копнін* [4]. Тобто знання задається перетином процесів пізнання й усвідомлення істини способом рефлексії над пізнавальними результатами відповідно до історичних норм і правил тверджень у певному співтоваристві – науковому, мистецькому, політичному тощо.

Мудрість також пов'язана зі знанням. Властивістю мудрої людини є не лише поєднання "любові і правди", володіння "великим розумом", але й необхідність мати "досвід і знання життя" (*В. Даль*). Як же співвідносяться між собою мудрість і знання? Не варто заперечувати, що між ними є певна спільність, що мудрість не може обійтися без знання. Але тут виникає проблема: чи кожне знання веде до мудрості? Останнє має першочергове значення для освітнього процесу, якому притаманна сучасна тенденція раціональної універсалізації пізнавальної активності.

Пізнавальний наслідок ще не є знанням. Необхідна певна рефлексія над ним, щоб визнати його в статусі віри, здогадки чи знання. Форму істини, що пов'язана з конституюванням знання, не можна абсолютизувати, оскільки вона не вичерпує всіх форм оцінки пізнавального результату. Наприклад, значну роль в історії людського освоєння світу відіграла поряд із знанням (як теоретичної форми пізнання та усвідомлення істини) *мудрість* або *софійність* (як "життя в істині", що не зводиться лише до теоретичної рефлексії). Мудрість виступала як своєрідна "досвідченість", обтяжена етичною духовністю, оракульським пророкуванням глибини буття, бачення яких відкриває вищі цінності праведного життя. Мудрість містить і компоненту, пов'язану зі знанням, але вона підкоряється завданню буттєвого входження у світ значимих подій, найвищих життєвих цінностей. Із духовного боку мудрість, швидше, є різновидом свідомої орієнтації на розуміння основ життя.

Мудрість у процесі своєї еволюції завжди була проблемою. Про це яскраво свідчить досвід античного філософствування. *Геракліт*, стверджуючи, що "справжній філософ – знавець багатьох речей", разом із тим говорив: "Багатознаність розуму не навчає". Він не обходить і самого *Піфагора*, заявляючи, що той "займався збиранням знань більше всіх людей на світі і, понасмикавши собі ці твори, подав за свою власну мудрість багатознаність і шахрайство".

Поет і законодавець *Солон*, який входив до *Семи мудреців*, стверджував, що "перший в мудрості – Бог". Так само і *Платон* був переконаний в тому, що Бог – найвища інстанція

мудрості [8].

Мудрість (*софія*) впевнено посіла належне місце вже у філософії досократиків. Серед інших людських професій мудрість (*софія*) визначалася як вміння управляти людьми з доброї волі; особливість цієї науки в тому, що вона перебуває під особливим покровительством божества. В Афінах п'ятого століття до нашої ери була потужна школа філософії, тільки філософія ця була не природничо-дослідницька, а *релігійно-етична*. Афінські мудреці були поетами-ліриками або трагіками. Тому **Сократ**, який ставить конкретні питання: що є істина, що є справедливість сама собою, благо саме собою, і взагалі, *що є що* незалежно від здогадок та інтенцій, і вразив своїх співвітчизників своїм закликком пізнати їх. Знати, що ти нічого не знаєш, – ще не все благочестя Сократа. Прагнути до знання, але істинного, а не примарного, постійно переслідувати істину, але *божественну*, а не *суетну*, *бути другом мудрості*, *ніколи не вважаючи себе мудрецем*, – ось мудрість платонівського Сократа. Антична трагедія відкрила йому шлях і дала точку опори, яка дозволила здійснити переворот у філософії. Сократ ставив питання про її справедливість, благо, гідність, про любов до мудрості та про складові, але *самих собою*, а не щодо поведінки людини в певній ситуації.

Сократ був цілком щиро впевнений, що мудрості неможливо навчити так, як учать ремеслу в майстерні: там є певний набір правил і навичок, низка постійно повторюваних операцій, послідовність і схему яких можна пояснити та показати, запам'ятати та перейняти. Мудрою людину робить той *внутрішній бог*, який допомагає видобувати уроки з досвіду минулого життя: досвід сам собою навчити не може, і різні люди із схожих поворотів долі роблять для себе різні висновки. Цю божественну милість справжньої мудрості можна передати близькій людині хіба що в тісному та дружньому однодушному спілкуванні, з руки в руку, як силу магнетизму. Однак поряд із *божественною софією* вибраних богами мудреців існує й успішно діє людська софія деміургів (творців). І “хто запитує богів про те, що можна знати завдяки рахунку, мірі, вазі, і про такі подібні речі, той поступає нечесливо”, – ось чому, за словами **Ксенофонта**, навчав своїх слухачів **Сократ**. “Що боги надали людям пізнавати і робити, тому, – говорив він, – повинні вчитися”.

Сократ приніс у філософію свою *мудрість деміурга* – мудрість творця, який висікає з каменя відламок ідеального зразка. Філософи до

Сократа поділили світ на істину та її привид, мінливе та чуттєве вважали ілюзією, істину почали шукати поза відчуттями в побудовах розуму, вважаючи, що думка тому й існує, щоб відкрити істинне буття. За маскою речі ховається її природа, зверху – розмаїття речей, глибше – одноманітність “стихій” – головних корінних елементів. Сократ уперше відкрив для філософії новий світ, – світ населеної образами душі, світ “ейдосів”, ідей, світ “ідеального”. І перший вказав на те, що образ речі в душі не лише слід враження, яке відбулося, але й зразок для творення нових речей. Ось чому він слова не міг сказати, щоб не згадати деміургів. Сократ відкрив для філософської мови цю галузь аналогій і метафор, якою були природні, родові або поліпичні зв'язки, а для філософської мови – сферу творчої діяльності людини.

Висновки. Якби **Сократ** не був деміургом і сином деміурга, він вчив би інакше? І якби не були **Платон** і **Аристотель** спадкоємцями сократівської мудрості, чи знайшли б вони для філософії іншу мову? Явно чи неявно, усвідомлено чи неусвідомлено мірою всіх речей стала для цих трьох великих філософів творча діяльність людини, а не природний і даний людині незалежно від її волі й активності ритм природних процесів. Це – вимога життя, відгук філософії на швидкий розвиток техніки та науки в сучасному їй світі. Професійне мистецтво і наукове знання, “*техне*” й “*епістеме*”, обговорюються у філософії тепер невідривно одне від одного, а часто і як прямі синоніми, і все частіше в цей синонімічний ланцюг включається й “*софія*”. Філософія заговорила мовою майстерень, або мовою *життєвої мудрості*. Мета діяльності філософії, тоді ще не зовсім відома і зрозуміла, також знаходилася в людському житті, серед його “деміургів” (кожна людина – творець, яка “працює” зрештою на соціум). Життя постійно змінюється, але воно вірне своїй ідеї, якщо вбачати в ньому риси будівництва, перетворення природи, планомірної та доцільної діяльності. Таким чином, мудрість була властива не лише богам або природі, але й людям. І все ж мудрість і знання – різні поняття, які перебувають у різних площинах. Ця відмінність полягає в тому, що знання є результатом *ейдетичної* моделі пізнання, заснованої на перевазі *ейдосів* (як чуттєвих формах ідей). Ейдетична модель розглядає пізнання як діяльність з розкриття форми (самості) речей, їх виявленості, завдяки якій вони виходять із тіні неусвідомленості, стають очевидними, постають перед тілесним і духовним поглядом людини як відповідні смислам її буття. В античному варіанті

ЯКІСТЬ ОСВІТИ: ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КВАЛІМЕТРІЇ

тут мається на увазі аналогія між пізнавальною діяльністю та роботою скульптора, який надає форму хаосам вражень, чим відкриває осмислене буття, реалізує ідеї як предметні феномени. Іншими словами, ейдетична модель трактує пізнання через виявлення паралелізму реального та ідеального, що постає в результаті як знання, як істина, “с уще” рівно доступне і очам творця, і внутрішньому погляду мислителя (*М. Гайдеггер*). Відмінність мудрості від знання постійно підкреслюється великими давньогрецькими мислителями. Мудрий, вважав *Платон*, не завжди є всезнаючим. Таким чином, мудрість – не просто знання, а знання особливе, знання добродієвності, знання про благо, або, як нині говорять, осягнення вищих ціннісних смислів буття. Наділяючи мудрістю досвідне знання, вбачаючи мудрість у різних видах ремесел і мистецтва – в діяльності деміургів, античні мислителі вбачали разом із тим у такій мудрості певну ієрархію відповідно до глибини пізнання.

1. Аббаньяно Н. Введение в экзистенциализм. – СПб., 1998.

2. Беланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація

освіти в класичних університетах (Україна – США). – К., 2001.

3. Буева Л.П. Кризис образования и проблемы философии образования. – М., 2000.

4. Копнин П.В. Гносеологические и логические основы науки. – М., 1974.

5. Кримський С.Б. Запити філософських смислів. – К., 2003.

6. Малахов В.А. Искусство и человеческое мироотношение. – М., 1988.

7. Мелетинский Е.М. Поэтика мира. – М., 1976.

8. Платон. Диалоги. – М., 1986.

9. Сковорода Г.С. Избранное. Песни, басни, притчи. – М., 1972.

10. Скотний В.Г. Рациональне та ірраціональне в науці і освіті. – Львів, 2003.

11. Скотний В.Г. Філософія: історичний і систематичний курс. – К.: Знання України, 2005. – 576 с.

12. Столович Л.Н. Мудрость и знание // Вопросы философии. – 2003. – № 11.

13. Эпштейн М. Философия возможного. – СПб., 2001.

Олександр Шпак, доктор педагогічних наук, професор

Національного педагогічного університету
ім. М. П. Драгоманова

Валерій Городній, пошукач кафедри теорії та історії педагогіки

Національного педагогічного університету
ім. М. П. Драгоманова

м. Київ

ЯКІСТЬ ОСВІТИ: ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КВАЛІМЕТРІЇ

У статті обґрунтовуються поняття якості освіти, її “якісні” і “кількісні” показники, розкривається процес оволодіння навичками і методами вимірів педагогічних об’єктів, процесів і явищ.

Постановка проблеми. Підвищення рівня якості освіти в Україні є найважливішою соціально-культурною проблемою, яка обумовлена потребами адаптації національної системи освіти до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції в європейське та світове співтовариство. У контексті Болонського процесу необхідно розробити та законодавчо урегулювати процедуру контролю якості. Відповідно до стандартів ISO 9000 *під якість освіти слід розуміти ступінь відповідності будь-якого об’єкта (товару,*

послуги, процесу) певним вимогам (нормам, стандартам). Таким чином, якість освіти – це відповідність усіх її аспектів певним цілям, потребам, вимогам, нормам. При цьому слід враховувати, що отримання дійсно якісної освіти залежить від якості як самих вимог (цілей, стандартів, норм), так і освітніх програм, матеріально-технічного забезпечення, кадрового та фінансового потенціалу, іншими словами – якості умов. Інтегрованим же елементом якості освіти є якість результатів діяльності закладу, де