

ВИХОВАННЯ ЛЮДИНИ КУЛЬТУРИ: КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ІНТЕНЦІЇ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ МЕТОДОЛОГІЇ

Марина Бутько, Олена Троїцька

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотація:

Вбачаючи причини освітньої кризи в декогеренції освітнього та культурного середовищ, автори прагнуть довести, що створення нової освітньої методології, адекватної викликам часу, можливе лише на основі розуміння культури як ціннісно-символічного підмур'я освіти й за умови залучення філософією освіти методологічного та понятійного апарату культурологічної науки. Якщо філософія освіти покликана сформулювати світоглядний базис, визначити цілі, завдання й алгоритми їх розв'язання, то завдання культурології сьогодні – визначити для системи освіти систему координат, прокласти маршрути і вказати напрям руху в них, який би збігався зі спрямованістю саморозвитку культурної системи. Тільки за умови такої взаємоспрямованості, взаємопідтримки та взаємодоповнення шляхом подолання «роздільної інституціалізації» філософії, освіти й культури можливе створення умов для повноцінного функціонування освітньої системи як інструмента культури, а значить – і реалізації «культурних» функцій освіти як системного ядра єдиного культурно-освітнього простору.

Бутько Марина, Троїцька Елена. Воспитание человека культуры: культурологические интенции новой образовательной методологии

Усматриваючи причини освітнього кризиса в декогеренції освітньої та культурної серед, автори стремяться довести, что создание новой образовательной методологии, адекватной вызовам времени, возможно только на основе понимания культуры как ценностно-символического фундамента образования и при условии привлечения философией образования методологического и понятийного аппарата культурологической науки. Если философия образования призвана сформировать мировоззренческий базис, определить цели, задачи и методы их решения, то задача культурологии сегодня – определить для системы образования систему координат, проложить маршруты и указать направление движения в них, которое бы совпадало с направленностью саморазвития культурной системы. Только при условии такой взаимонаправленности, взаимоподдержки и взаимодополняемости путем преодоления «раздельной институциализации» философии, образования и культуры возможно создание условий для полноценного функционирования образовательной системы как инструмента культуры, а значит – и реализации «культурных» функций образования как системного ядра единого культурно-образовательного пространства.

Bud'ko Maryna, Troits'ka Olena. Raising of the man of culture: culturological intentions of the new educational methodology

Seeing the causes of the educational crisis in decogeneration of educational and cultural environment, the authors are trying to prove that creation of the new educational methodology, adequate to the challenges of time, is possible only on the basis of understanding culture as a value-symbolic foundation of education and under conditions when philosophy of education attracts the methodological and conceptual apparatus of the cultural science. If the philosophy of education is to form the worldview basis, define the goals, tasks and algorithms of their solution, then the task of culturology nowadays is to determine the frame of reference for the system of education, lay the route and show the direction of further movement, which will coincide with the direction of cultural system's self-development. Only under conditions of such inter-directedness, mutual support and inter-complementarity by means of overcoming "separate institutionalization" of philosophy, education and culture it is possible to create conditions for full-fledged functioning of the educational system as an instrument of culture, hence for realization of the "cultural" functions of education as a system core of the single cultural-educational space.

Ключові слова:

культура, освіта, культурно-освітній простір, людина культури.

культура, образование, культурно-образовательное пространство, человек культуры.

culture, education, cultural-educational space, a man of culture.

Ідея культуровідповідності в освіті не нова, проте лише на хвилі дозрілої необхідності формування нової стратегії розвитку освіти (а в історії культури це відбувається щоразу при зміні культурних епох – з потреби нового облаштування світу культури й переосмислення місця й ролі в ній освіти) вона виходить із контекстного, імпліцитного стану й експлікується, перетворюючись на конструктивну парадигму. Свідченням «культурного крену» в сучасних філософсько-освітніх дослідженнях є актуалізація проблем, пов'язаних з міжкультурним спілкуванням, культурним домінуванням і національною освітньою політикою, концепціями полікультурності та мультікультуралізму, завданнями збереження культурного різноманіття й виховання в душі національної спільноти, загостренням тенденцій вестернізації національних освітніх культур і загроз фундаменталізму, проблемами культурних і виховних

інтересів субкультур у межах спільного освітнього простору та ін.

Орієнтація на культуру в умовах «зміщення епіцентру всього людського буття до полюсу культури» (В. Біблер) – це новий тип педагогічної свідомості, що активно розвивається впродовж останнього десятиліття на пострадянському просторі та зумовив запровадження в систему педагогічного знання нового поняття – «культурно-освітній простір» (Є. Бондаревська, О. Бермус, Л. Новиков, Л. Хоронько та ін.), – за допомогою якого наукова спільнота прагне переосмислити в широкому культурному контексті явище освіти на різних рівнях його здійснення: світовий освітній простір, освітні простори країни, регіону, муніципального об'єднання, окремого освітнього закладу, нарешті – освітній простір особистості.

Система культури – у разі розуміння закономірностей її будови й розвитку, – може (й покликана своїм еством) стати для освіти системою

координат та дороговказом у складному й розбалансованому світі, чим і пояснюється зростання уваги до культурної проблематики з боку філософії освіти, яка все наполегливіше веде мову про «окультурене» знання [3, с. 61]. Зважаючи на це і вбачаючи причини освітньої кризи в декогеренції освітнього та культурного середовищ, спробуємо в межах пропонованого дослідження визначити з позицій філософії освіти перспективи інтеграції філософії, освіти й культури на основі розуміння культури як ціннісно-символічного підмур'я освіти.

Перелік культурологічних проблем, які поступово наповнюють проблемне поле філософії освіти, невпинно розширюється, як і можливі шляхи їх розв'язання, а їх аналіз – навіть поверховий – значно перевищує можливості окремо взятого дослідження. Тому скористаємося культурологічними узагальненнями тих обставин, що свідчать про актуальність культурологічного знання й культурологічного підходу до реформування освітнього простору – його «культурологізації» – з метою перетворення на культурно-освітній [5]. Насамперед слід зважити на те, що культура в сучасному суперечливому й конфліктному світі (із загостреною демографічною ситуацією, в умовах гіперурбанізації, значної нерівномірності щільності населення та масової міграції, розпалу конфліктності в найбільш благополучних регіонах тощо) формує ті творчі механізми, які можуть перешкоджати поширенню агресії та руйнівних тенденцій. Ці механізми необхідно виявляти, досліджувати, вчитися опановувати їхніми можливостями.

Не менш важливо й те, що в умовах поширення глобалізації у загальноосвітньому масштабі посилюються тенденції, пов'язані з кризою ідентичності, соціокультурною маргіналізацією суспільства. У цій ситуації культурологічне знання, сприяючи осмисленню специфіки культурних світів, ролі цінностей та норм, законів культурного розвитку, що ґрунтуються на гармонійній взаємодії традиції й новачії, полегшуючи процедури комунікації, сприяє встановленню власної ідентичності, зокрема й соціальної та політичної. Видається безумовним і той факт, що ситуації антропогенної кризи, пов'язаної з нездатністю людини управляти власною техногенною могутністю, ціна ризику може бути істотно знижена внаслідок застосування сучасних способів моделювання соціокультурної динаміки, що ґрунтуються на накопиченому в соціально-гуманітарному знанні науковому потенціалі; крім того, культурологічна освіта дає змогу збагнути, що розвиток суспільства можливий тільки в тій ситуації, коли сама культура розвивається гармонійно. І, врешті-решт, слід визнати, що кризовий стан сучасного суспільства значною мірою пов'язаний з

дефіцитом розуміння, а культурологія нині є чи не єдиною дисципліною, яка формує не лише моральні сторони особистості, чи світоглядні позиції, чи ціннісні уявлення, чи здатність людини сприймати навколишній світ як цілісність, – а й безпосередньо зорієнтована на формування спроможності розуміти цей складний і суперечливий світ, висловлювати власне до нього ставлення та діяти згідно із соціокультурним контекстом [5].

Проблема інтеграції освіти й культури залучає до наукової дискусії все ширші кола дослідників, зокрема й фахівців у галузі філософії освіти. Показово, що на відсутність розвідок такого спрямування вказував ще в 1899 р. видатний російський філософ В. Розанов: «Ми не маємо й не мали того, що можна назвати філософією виховання й освіти, тобто обговорення самої освіти, самого виховання в ряду інших культурних факторів, а також у відношенні до вічних рис людської природи й до постійних завдань історії» [9, с. 601]. Утім, значний інтерес до культури як значущого для освіти й виховання явища традиційно властивий педагогіці, насамперед тому, що соціальний та індивідуальний простір, історичний та особистий час буття людини заповнені явищами культури: предметами, відносинами, цінностями, інформацією, технологіями тощо. Культура водночас виступає і змістом освіти, і основним засобом, і найважливішим освітнім та виховним завданням. Культурний досвід людини – постійне тло її життєдіяльності – значною мірою визначає особливості спілкування й поведінки, рівень духовних прагнень, критерії самооцінки, а також конкретизує завдання освіти й виховання реальної людини та способи їх здійснення. Культура не тільки генерує нові педагогічні цінності – духовність, діалогічність, співбуттєвість та ін., – а виступає прообразом, інваріантом організації та самоорганізації освіти, котра виявляє все більше прагнення набути культуровідповідності. Тому для інституту освіти посилення «культурних» функцій стає умовою його подальшого продуктивного розвитку як сфери культурної практики, що забезпечує якість суспільної та особистісної самосвідомості.

З іншого боку, саме освіта й виховання визначають долі конкретних культур, сприяючи їх збереженню чи завдаючи руйнації (*vs* консервації чи модернізації, цілісності чи мозаїчності, елітарності чи масовості...). Цінності, прищеплювані людині у процесі освіти й виховання участю в культуротворчості, сприяють утвердженню цілісності її знань, моральності, духовності й особистісної культури. Освіта являє собою своєрідну модель культури, виступаючи тим мікросвітом, у якому накопичуються, визрівають і відтворюються основні явища й процеси, що вже сталися, тривають чи очікувані в культурі. А значить,

культура й освіта співіснують як паралельні світи (макро- і мікро-світи), не лише дзеркально відображаючи один одного, а й генеруючи процеси, спроможні розвиватися в паралельному світі; їхні взаємозв'язки можна кваліфікувати як смислопо-роджувальні та формопороджувальні (підкреслимо: *взаємо*). Ось чому не тільки аналіз феномена культури є для освіти як необхідного атрибута всілякої культури чинником самопізнання й системою координат. Істинним є й зворотне. В освіті, як у дзеркалі, культура здатна побачити себе, усвідомити й відкоригувати, «напрацювавши» в цьому мікросвіті, як у лабораторії, проекти само-становлення, самовдосконалення, а можливо (враховуючи нинішній характер глобальних ви-кликів) – і порятунку.

Культура й освіта – це ті дві сфери, в яких і через які здійснюється процес розвитку й становлення людини. Уся культура націлена на формування особистості, здатної своїми діями втілити й розвинути накопичений людською спільнотою досвід життєдіяльності, – у цьому полягає суть культури, цим зумовлена її структура. Але цю свою суть культура виражає ще й тим, що формує спеціальну діяльність, призначенням якої стає вираження призначення культури. Цією діяльністю стала діяльність педагогічна, яка в історичному процесі завжди сприймалася як особлива культурна практика. Суттю будь-якої освіти є передача зразків культури, «культивування» людини (М. Бахтін). «Пайдейя» (грецьк. παιδεία – формування дитини, освіта, виховання, культура – поняття античної філософії, що означає універсальну освіченість; пор. лат. *humanitas* – вселенська освіченість як суть людини) означала той шлях (керівництво цим шляхом, його організацію), який призначено було пройти людині, змінюючи себе у пориванні до ідеалу духовної та фізичної досконалості; «практично у всіх культурах підкреслюється значення «другого народження» людини і роль у цьому акті педагога» [1, с. 57]

І філософи, і педагоги, й культурологи кінця ХХ ст. доходили одностайного висновку про кризу європейської культури й цивілізації, які, незважаючи на колосальні досягнення, неспроможні забезпечити мирне, щасливе й гармонійне життя людині та людству. Але поки точаться розмови про майбутнє, воно... вже настало. Ми бачимо його у змінах політики й економіки, культури й соціуму, індивідуальних і суспільних відносин, моделей способу життя та його стандартів: «Майбутнє накидається на свої жертви із засідок, влаштованих у давно обжитому нами порядку речей минулого й сьогодення. Саме тому сучасна людина постійно живе у стані стресу. Вона щомиті стикається з майбутнім, але не усвідомлює цього й відчуває найжорстокіший психологічний дискомфорт... Майбутнє настає набагато швидше,

ніж у минулі епохи» [7, с. 6]. За влучним висловом О. Геніса, на наших очах одна реальність «наїздить» на іншу. Це справляє враження повного безладу, проте при уважному спостереженні в цьому безумстві вбачається певна логіка, і стає зрозумілим, що до зустрічі з майбутнім, із «завтра», з новою реальністю необхідно (й можливо!) готуватися. Більше того, необхідно й можливо готувати це майбутнє, зокрема й насамперед через систему освіти, для нього – освіти, співзвучної новій культурній конфігурації.

Але якщо культура перестала бути нормативною, канонічною, орієнтованою на гуманістичний ідеал досконалої особистості, а освіта такою, щоб її логіка збігалася з логікою побудови культури (очевидний вияв декогеренції культурного та освітнього середовищ), то який же інший стрижень вони здатні віднайти на роль організаційної основи? Безліч філософських напрямів та течій, які перебувають у відношенні опозиції, породжують і безліч логічно обґрунтованих концепцій, які по-різному співвідносять світогляд із наукою, культурою, релігією. Таку ситуацію в онтологічному зв'язку «освіта – культура» називають «світоглядним лихоліттям» [2, с. 32-37]. Додамо, що глибокі й принципові зміни у всіх галузях життєдіяльності людини не тільки висуюють нові філософські проблеми, а й актуалізують старі, «класичні», розв'язання яких у нових культурних координатах вимагає кардинально іншого прочитання. Очевидно, назріла необхідність розвинути світогляд, який би брав до уваги й ті зміни, що вже відбулися, і своєрідність визрівання «зародка» нового світу, і при цьому не відкидав би фундаментальних підстав культурної спадщини. Тим паче що головна ідея нового філософського етосу – сформулювати такий тип філософування, який унікав би граничних позицій, однаково небезпечних для миру та співпраці, й убезпечував би культуру й від розпорошення, і від уніфікації.

Пошуки нової світоглядно-методологічної парадигми, спроможної не лише адекватно осмислювати сучасну реальність, а й продукувати стратегії управління для нинішнього буття й конструювання майбутнього, становлять загалом сенс новітньої філософії. Усе більше актуалізуються й ідеї, пов'язані зі становленням нелінійного світогляду, а також трансляції його за допомогою механізмів культури й освіти. Тому в умовах переходу до нового освітнього суспільства з новим – некласичним – інтелектом передусім зростає значення некласичних підходів, некласичної науки й некласичності в цілому, що прагнуть створити нову інтерпретацію та новий синтез філософії, освіти й культури. Окрім того, поряд із закличками до оновлення та вдосконалення методологічного, концептуального й термінологічного

апарату теорії освіти, все більш упевнено звучать і голоси прихильників розумної адаптації вже сформованих філософсько-педагогічних поглядів до розв'язання висунутих сучасністю проблем виховання й навчання, що не може не втішати з огляду на намічений розрив у педагогічній культурі на лінії «традиції – новації».

Звідси – цілком закономірне питання про те, яким мусить бути простір сучасної концептуальної репрезентації інституту освіти, адже звичні для нас образи «вчитель-предметник», «учень», «клас», «урок» («викладач», «студент», «аудиторія») й вузько спеціалізоване, ієрархічно (за рівнем складності) організоване знання – це центральні компоненти освітнього процесу й вузлові точки структури освітнього простору, що сформувався на зорі Нового Часу зусиллями Коменського, Песталоцці та інших видатних педагогів і зостається незмінним досі. Підкреслимо, що така логіка організації освітнього простору зумовлена й породжена «за образом і подобою своєю» культурою Нового Часу – культурою раціональною, галузевою, спеціалізованою, енциклопедичною, яка для трансляції та розвитку себе створила в системі освіти для кожної культурної галузі «свій урок» та власну методику. «Тип масової школи відповідає типу масової соціальної практики. Індустріальному суспільству відповідає індустріальний тип школи, – відзначає О. Новиков. – Масова освіта була геніальним механізмом, сконструйованим індустріалізмом для створення того типу людей, який йому був потрібний. Сама ідея збирання мас учнів (сировини) для впливу на них учителів (робітників) у централізовані розташованих школах (заводах) була здобутком індустріального генія. Індустріальний тип суспільства виробив певний тип освіти, певні освітні інститути свого часу» [7, с. 37].

Така модель освіти була адекватна й безумовно прогресивна для Нового Часу, плідно проіснувала кілька століть і поступово ставала асиметричною тим суспільним змінам, що накопичувалися в геометричній прогресії. Згодом, «з легкої руки» Е. Фромма, її стали порівнювати з моделлю фабрики, конвеєра, що поставляє учневі знання у готовому вигляді, виробляючи такі собі пакування зі «всебічними» знаннями. Як бачимо, освітня сфера – це не лише просторовий мікрообраз культури, а й часовий інформаційний канал, через який культура транслює основний для себе зміст, щоб зробити його надбанням конкретного індивіда й підмур'ям його діяльності, а через них знову повернути цей зміст у культуру – протестований і відкоригований відповідно до змін середовища. Тому очевидно, що цей канал зможе функціонувати ефективно лише у разі відповідності його структури структурі культури, логіці організації її матеріалу, усвідомленим перспективам розвитку.

Інакше комунікативні збої неминучі. Якщо ж зважати на те, що побудова освітнього простору повинна відповідати логіці культури, то необхідно вдивитися у властиві сучасній культурі риси (вже очевидні та ледь намічені), щоби узріти там принципи нової освітньої архітектури.

Глобальна криза освіти в умовах зміни епох – емпірично фіксований факт, яким визначається спалах інтересу до філософських та фундаментально-культурологічних проблем обґрунтування постмодерної парадигми освітнього процесу. Однією з ознак кризи стала втрата культурних основ педагогічної діяльності та загалом відчуття приналежності до якої-небудь певної не лише етнічної чи національної, а й професійно-освітньої культури. Навчання й виховання у масовій практиці почасти здійснюється інтуїтивно, спонтанно чи взагалі поза культурним полем професії, а «чому служать приклади вчительського неуцтва, жорстокості, педагогічної безпорадності?» [1, с. 57]. За образним висловом І. Колесникової, у міру демократизації й лібералізації суспільства на педагогічній ниві зникає опозиція «священного й профанного» [4, с. 99–106].

Сьогодні освіта фактично втратила найважливішу функцію – формування культурної самосвідомості, – ставлячи перед собою завдання всього лише підготувати людину до професійної діяльності, передати знання, накопичені в минулому, але не осмислити вузлові духовно-моральні проблеми сучасності, що виникають в умовах культурної глобалізації. Така тенденція небезпечна насамперед тим, що спеціалізація, зведення освіченості до суми «компетенцій» мало сполучні з необхідністю цілісного сприйняття світу культури. Усе ще техноцентристський (при явній декларативності та/або формалізмі процесу гуманітаризації) характер освіти й виховання зумовлює їхню спрямованість винятково на корисність, а не на духовний розвиток індивіда, на сучасний зміст життя – без культурних орієнтирів, без урахування нагальних потреб дня завтрашнього та цінностей минулого. Такий характер освіти (точніше, освітньої культури) корелює, на нашу думку, з кофігуративним типом культури в концепції М. Мід [6]: ця культура одноманітна, поверхова, але гнучка й відкрита; людина живе «тут і тепер», її цілі та задуми прагматичні, вона обмежена у знаннях, уміннях і цінностях, ставиться до життєвих змін як до неминучості, «вчора» її не цікавить, а «завтра» бачиться в загальних рисах. На жаль, саме пасивні до розвитку й байдужі до змісту кофігуративні характеристики найбільшою мірою властиві сьогодні пострадянській системі освіти, яка, відмовившись від соціальних цінностей радянської епохи, не зуміла своєчасно розмежувати їх з культурними цінностями.

Що ж до цінностей майбутнього, то вони ще не визначені, і за відсутності гідних орієнтирів ми, забуваючи про глобальний масштаб культурної кризи (чи то згідно з національним характером – у сусіда яблука солодші), нерідко просто запозичуємо їх із зарубіжних (переважно західних) джерел, а то й обмежуємося готовими освітніми схемами, виробленими й апробованими в інших соціокультурних умовах іншими педагогічними традиціями для людини з іншим світоглядом. Тут доречно було б зауважити, що у найбільш периферійній і через те найбільш динамічній підсистемі культури – економіці – у силу «права першості» на проби й помилки накопичено вже деякий досвід, небайдужий і для «ядерних» культурних сфер, якою є освіта. Мова йде про посилення в соціології та економічній теорії (насамперед інституційній) лінії, пов'язаної з урахуванням помилок, що нагромадилися останнім часом і спричинені найперше невмінням чи небажанням тестувати пропоновані реформи на предмет їх сполучності з конкретними соціальними пріоритетами, ціннісними орієнтирами й культурними традиціями, вживлюваності у спосіб мислення й картину світу певного співтовариства. Утім, ідентичні ідеї висловлюються й у педагогіці, але голоси прихильників власного шляху розвитку, культуровідповідності освітньої системи як відповідності насамперед власній культурній традиції, все ще губляться в потужному й культурно нечуйному хорі адептів «болонської революції».

Також мало чутні (та ще менше чути) цілком слушні зауваження, що орієнтація радянської освітньої системи на формування гармонійно розвиненої особистості визначила свого часу тип освіти, що принципово відрізнявся від своїх індустріальних західних аналогів фундаментальністю, різнобічністю, глибиною гуманітарної складової. Тому безумовна орієнтація «на реорганізацію такого типу освіти є, очевидно, глибокою стратегічною помилкою» [7, с. 38]. Більше того, ця фундаментальність (іще не остаточно втрачена старшими поколіннями) могла б дати нам деякі переваги у формуванні нового типу освіти, адже ми маємо ні з чим не порівнянний досвід підготовки не лише «інтелектуала», а й «інтелігента».

Так чи інакше, але поступово утверджується розуміння того, яку фундаментальну роль в освітніх трансформаційних процесах відіграють чинники духовного, культурного характеру, переосмислюється й роль самої людини в культурних процесах. Не викликає вже сумніву й те, що освітні новації є життєздатними лише в разі їх коректності щодо світоглядних уявлень і культурних символів конкретного суспільства та здатності органічного влиття в культурну систему. Превалює ж більшість сучасних педагогічних

запозичень не мають, як нам бачиться, належного рівня когерентності з вітчизняною культурною системою загалом та освітньою зокрема. Саме тому невдачі, що їх зазнає більшість педагогічних новацій у сучасному освітньому процесі при спробах формування й розвитку «освіти постіндустріального типу», пов'язані найперше з неможливістю забезпечення цих новацій адекватним ціннісно-символічним підмур'ям, оскільки свідомість людини завжди етнічно зумовлена. Без такого підмур'я всі зусилля, спрямовані на запозичені з іншого соціокультурного контексту схеми, неминуче виявляються менш ефективними (а почасти й просто шкідливими), ніж освітні й виховні дії, що спираються на органічний фундамент у вигляді певного способу життя. Крім того, інтенсивні чи мало контрольовані запозичення, з одного боку, підвищують потенційну загрозу втрати спільнотою своєї культурної самобутності, бо ж відомо, що загальнолюдська культура існує лише як певна абстракція, в реальному житті ми маємо справу з конкретними національними й етнічними формами, а з іншого – гальмують трансформаційні процеси, зокрема через неможливість «вживлюваності» новацій у конкретне соціокультурне середовище.

Водночас інформаційно-технічний потенціал освітніх і виховних технологій у сучасній українській освіті застосовується переважно навздогін – для адаптації людини до вже змінених умов її буття, тобто освіта виступає винятково як транслятор сьогоденного змісту культури. При цьому вкрай мало витребуваними як засіб освітнього й виховного впливу на свідомість молодої людини лишаються потужні шари традиційної культури (світової, національної, етнічної, регіональної, професійної), а разом з ними й культурний досвід багатьох поколінь (зокрема й досвід подолання кризових ситуацій). Саме в цій точці визріває конфлікт між сучасністю й традицією, між актуальними життєвими потребами й метафізичним осягненням вічносущих принципів буття, необхідністю дотичності людини до культурних уявлень минулих епох. І вже не викликає сумнівів, що без найглибшого філософського й культурологічного перегляду проблем, пов'язаних з основоположними принципами, цілями й завданнями освітнього процесу, неможливо здійснити повноцінну реформу системи освіти – ні на національному рівні, ані на глобальному.

Точно вловити тенденції розвитку та відповідно скоригувати власні позиції – таке завдання завжди було актуальним для освіти. Особливість же виклику нового століття полягає в тому, що необхідно усвідомити глибинні підстави та досягнути рушійні сили розвитку всієї людської цивілізації, більше того – активно впливати на ці підстави з метою морального, духовного прогресу

глобального суспільства. Безумовно, українська освіта, яка вже усвідомила себе частиною світової, певною мірою перебудовується, апробуючи безліч педагогічних новацій (доконче з претензією на інновації). Але поки що до цих новацій, як і до всієї освітньої політики, можна застосувати образне визначення, використане О. Новиковим для ідентичних змін у російській освітній сфері: вони «нагадують спроби вдосконалити газову лампу, коли давно вже є електричне освітлення» [7, с. 6]. Солідарні з ними й українські дослідники: «реформи в будь-якій системі (включаючи й систему освіти), невизначені щодо цілей і якості функціонування системи в цілому по завершенні реформ, можна уподібнити «навігації за флюгером», хоча будь-яка навігація має певну мету й передбачає визначеність маршруту її досягнення» [8, с. 216]. Сьогодні доконче потрібні не окремі педагогічні новації, а реалізація нової – культурної – моделі освіти, докорінні зміни світогляду, покликані пробудити природні функції системи освіти як найважливішого атрибута культури, основного каналу трансляції культурного досвіду, інструменту формування, корекції,

а в необхідних випадках і перетворення менталітету особистості та соціуму симетрично й гармонійно процесам культурної динаміки. Здійснення ж культурної функції передбачає переорієнтацію системи освіти на виховання людини культури.

Насамкінець зауважимо, що повноцінне вирішення цього завдання можливе лише за умови залучення вже достатньою мірою відпрацьованого методологічного та понятійного апарату сучасної культурологічної науки. Якщо філософія освіти покликана визначити цілі, завдання й алгоритми їх розв'язання, то завдання культурології сьогодні – визначити для системи освіти систему культурних координат, прокласти маршрути і вказати напрям руху в них, який би збігався зі спрямованістю саморозвитку культурної системи. Тільки за умови такої взаємоспрямованості, взаємодітримки та взаємодоповнення шляхом подолання «роздільної інституціалізації» освіти й культури можливе створення умов для повноцінного функціонування освітньої системи як інструмента культури, а значить – і реалізації «культурних» функцій освіти як системного ядра єдиного культурно-освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Алешина С. А. Взаимосвязь культуры и педагогической деятельности как историко-педагогическая проблема [Електронний ресурс] / С. А. Алешина // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. — 2012. — № 1 (1). — С. 57—66. — Режим доступа: <http://www.vestospu.ru> (15.04.14).
2. Арутюнян М. Мироззрение и образование : становление новой парадигмы / М. Арутюнян // Высшее образование в России. — 2004. — № 12. — С. 32—37.
3. Бех В. П. Функціональна модель особистості : пошуки політикокультурних детермінант поведінки : монографія / В. П. Бех, Є. О. Шалімова. — К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. — 255 с.
4. Колесникова И. А. Историко-культурное измерение педагогической профессии // Историко-педагогический журнал. — 2011. — № 3. — С. 99—106.
5. Костина А. В. Высшее культурологическое образование в XXI веке : перспективы развития [Електронний ресурс] // Знание. Понимание. Умение : информационный гуманитарный портал. — 2009. — № 11. — Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/11/Kostina/> (15.04.14).
6. Мид М. Культура и мир детства : Избр. произведения / М. Мид ; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Асеева ; сост. и отв. ред. И. С. Кона. — М. : Наука, 1988. — 429 с.
7. Новиков А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. — М. : Изд-во «Эгвес», 2008. — 136 с.

References

1. Alioshina, S. A. (2012). Interrelation of culture and pedagogical activity as historical-pedagogical problem. *Reporter of Orenburg State Pedagogical University*, 1(1), 57—66, viewed 15.04.14, <http://www.vestospu.ru> [in Russian]
2. Arutiunyan, M. (2004). Worldview and education: establishment of a new paradigm. *Higher education in Russia*, 12, 32—37 [in Russian].
3. Bekh, V. P. and Shalimova, Ye. O. (2009). *Functional model of personality : in search of politicocultural determinants of behaviour : monograph*. Kyiv : M. P. Drahomanov National Pedagogical University Press [in Ukrainian]
4. Kolesnikova, I. A. (2011). Historical-cultural dimension of pedagogical profession. *Historical-pedagogical journal*, 3, 99—106 [in Russian].
5. Kostina, A. V. (2009). Higher culturological education in 21st century: prospects of development. *Knowledge. Understanding. Skills : information humanitarian portal*, 11, viewed 15.04.14, <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/11/Kostina/> [in Russian].
6. Mead, M. (1988). *Culture and the world of childhood : Selected works*. Moscow : Nauka [in Russian].
7. Novikov, A. M. (2008). *Post-industrial education*. Moscow : Publishing House «Egves» [in Russian].
8. *Image of the man of future : Who and How should be brought up in new generations : collective monograph* (2011). (Bazaluk, O. A., Ed). V. 1. Kiev : Kondor [in Russian].
9. Rozanov, V. V. (1990). *Twilight of enlightenment*. Moscow : Pedagogika [in Russian].

8. Образ человека будущего : Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях : коллективная монография / Под ред. О. А. Базалука. — К. : Кондор, 2011. — Т. 1. — 328 с.
9. Розанов В. В. Сумерки просвещения / В. В. Розанов ; сост. В. Н. Щербаков. — М. : Педагогика, 1990. — 624 с.

Відомості про авторів:

Будько Марина Василівна

budko_marina@ukr.net

Троїцька Олена Михайлівна

troizka@ukr.net

Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького,
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,
72312, Україна.

doi: 10.7905/vers.v1i3.804

Надійшла до редакції: 11.10.2013 р.

Прийнята до друку: 09.11.2013 р.